



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

Andressa Aguiar de Souza Resende

**Sentidos de professor constituídos na base nacional comum
curricular/BNCC**

Duque de Caxias

2023

Andressa Aguiar de Souza Resende

Sentidos de professor constituídos na Base Nacional Comum Curricular/BNCC

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

R433
Tese

Resende, Andressa Aguiar de
Sentidos de professor constituídos na base nacional comum
curricular/BNCC / Andressa Aguiar de Resende. - 2023.
77 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, Marize 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

Andressa Aguiar De Souza Resende

Sentidos de professor constituídos na base nacional comum curricular/BNCC

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de 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 setembro de 2023.

Banca Examinadora:

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

Prof. Dr. Hugo Heleno Camilo Costa
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dr.^a Márcia Betânia de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Duque de Caxias

2023

DEDICATÓRIA

Como inspiração nessa caminhada uma leitura me afetou, um texto da Prof.(a) Dr.(a) Rosa Fisher (2005) pois percebi que ao iniciar meu caminho acadêmico no mestrado, a ideia que construí em mim sobre a escrita era que, citar os autores e questionar sobre a pesquisa era parte do trabalho mais importante, mas sendo feito numa perspectiva impessoal a princípio. Isso para mim era bastante desafiador. No entanto, no momento da leitura entendi que poderia e posso colocar afeto em minha jornada de pesquisa e produção e é possível que em nossos textos nos encontremos escrevendo a nós mesmos (Fisher, 2005). Por esse motivo, nesse movimento com a leitura, me lembrei de como na infância fui exposta a leitura e a livros, mesmo que eu não os entendesse muito bem. Na criação que tive desde a infância, vi meu pai, após um acidente automobilístico, debruçado em livros de modo pessoal para desenvolver novamente sua leitura e o observava a fazer treinos para melhorar sua caligrafia, para que se tornasse novamente o mais legível possível. Ele sempre envolvido ali com os livros e canetas, réguas de alumínio e cola branca na época, para consertar livros que se desmanchavam por terem sido tão usados, e junto com seu violão escrevia também músicas. Eu pensava em como ele poderia ser criativo, esperto e inteligente.

Até hoje, às voltas com seus setenta e nove anos, ele busca ler e passa horas escrevendo e repassando a limpo livros e músicas das quais gosta. Minha mãe escrevia pequenas poesias e poemas para que eu lesse e com isso, eu me admirava em ver como ela podia ser tão criativa e esperta. Essas lembranças sempre retornavam à minha memória como incentivo aos estudos, porque via como era importante isso para eles, que a todo momento buscavam romper seus próprios desafios e sempre se superavam. Eles esforçavam para que eu pudesse ir a uma escola pública que havia próximo a nossa casa.

Reforço que os livros sempre estiveram presentes, mesmo que fossem de assuntos dos quais eu não entendia por ainda ser criança pequena, assuntos como História e Teologia por exemplo. Como eu via esse interesse da parte deles, em se superarem e tentarem me ensinar coisas que eles descobriam, o incentivo pelos estudos e interesse pela área educacional se desenvolveram. Desse modo, observo e analiso nesse momento em que escrevo, como nos constituímos ao longo de nosso percurso e trazemos em nós as impressões vividas e com elas nos significamos nesse processo.

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo amor, compreensão e fé.

Ao Paulo e à Emanuelle, por estarem em todo tempo ao meu lado me apoiando e participando com amor na caminhada.

Aos meus pais, por tão de perto me apoiarem e por mim intercederem.

Aos meus irmãos, exemplos de coragem e perseverança.

À Professora Marize Peixoto da Silva Figueiredo, pelo carinho, cuidado, dedicação e orientação constante.

Aos membros da banca, Professor Hugo Heleno Camilo Costa e Professora Márcia Betânia de Oliveira, pela leitura atenta ao meu trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa Conhecimento, Currículo e Avaliação (CONCAVA), pela amizade, disposição e pela contribuição para minha formação. Nos tornamos bons amigos nessa caminhada. Gratidão a vocês.

Aos amigos, que compreenderam a minha ausência e, sempre que podiam, demonstravam em atitudes o carinho e apoio que tinham para comigo.

RESUMO

RESENDE, Andressa. **Sentidos de professor constituídos no discurso da Base Nacional Comum Curricular/BNCC**. 2022. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2023.

Neste trabalho, a proposta é fazer uma análise do discurso da Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017a; 2017b; 2018) e os sentidos de professor nele constituídos. Há uma busca por interpretar discursos que objetivam estabelecer aprioristicamente uma dada identidade docente e direcionar uma estrutura de formação para predizer o que pode ou deve ser o professor e ainda, como deve ser estabelecida sua prática com base em um currículo único. A problemática desta pesquisa se constitui em torno do discurso que aponta a necessidade de um currículo, baseado numa racionalidade, para o controle da identidade docente e o alcance das demandas educacionais, não considerando as diferenças e muitas dimensões envolvidas no processo educacional. Para isto, como objetivo geral procuro identificar na BNCC os sentidos de professor constituídos e a busca por traçar perfil docente ideal a fim de responder a demandas relacionadas à educação. Como objetivos específicos, busco problematizar a identidade docente e a fixação de perfil de professor, operando com a noção de currículo e identidade como produção discursiva, ainda me mobilizo, nesse mesmo trabalho, a operar com as noções de discurso e demanda, buscando identificar o que a BNCC tenta responder ao significar o que e como deve ser o professor. Por fim, procuro desestabilizar o discurso, que identifico na BNCC, que procura prescrever estruturalmente a prática docente para responder as demandas constituídas no campo educacional. A pesquisa é qualitativa e se desenvolve numa perspectiva pós- estrutural, tendo como suporte teórico-metodológico as reflexões de Ernesto Laclau e alguns autores do campo do currículo e da formação de professores na perspectiva pós- estrutural. Opero com as noções de discurso e de demanda propostas pela Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (Laclau; Mouffe, 2015), que são também apropriadas a partir da leitura de produções acadêmicas de autores que propõem a perspectiva discursiva de currículo (Lopes, 2011; 2012; 2013; 2014), Lopes e Macedo (2011; 2021), Figueiredo (2015; 2018; 2020), Lopes e Borges, Dias (2013; 2016; 20210), Frangella, Dias (2018), Macedo (2012, 2019), Mendonça (2003; 2007; 2009; 2014a; 2014b), Dessa forma, problematiza-se a possibilidade de controlar o perfil docente para o alcance da produção curricular contextual desejada apontada na BNCC, afirmando-se a contingencialidade e imprevisibilidade na constituição da produção curricular contextual.

Palavras-chave: Identidade. Professor. Currículo pós-estrutural. Teoria do discurso. Formação docente.

ABSTRACT

RESENDE, Andressa. **Meanings of teacher constituted in the discourse of the National Base/BNCC**. 2022. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2023.

The purpose of this work is to analyze the discourse of the National Common Curricular/BNCC (BRASIL, 2017a; 2017b; 2018) and the meanings of teacher it in it. There is a search to interpret discourses that aim to establish a given teacher identity and direct a training structure to predict what can or should be done. predict what a teacher can or should be and how their practice should be established based on a single curriculum. The aim of this research is about the discourse that points the needs of a curriculum, based on rationality, in order to control teacher's identity and the achievement of educational demands, without considering the differences and the many dimensions involved in the educational process. That way my as a general objective, I tried to identify the teacher's meanings in BNCC. I try to establish the ideal teacher profile in order to respond demands related to education. As specific objectives, I tried to question teache's identity and the establishment of a teacher profile, operating with the notion of curriculum and identity as discursive production. I also mobilize myself, in this same work, to operate with the notions of discourse and demand, seeking to identify what the BNCC is trying to answer by meaning what and how teachers should be. Finally, I try to disrupt the discourse, which I identified in the BNCC, that seeks to prescribe practice in order to respond to the demands constituted in the educational field. The research is qualitative and is developed from a post-structural perspective, with the the reflections of Ernesto Laclau and some authors from the curriculum field and teacher training in the from a post-structural perspective. I work with the basic concepts of discourse and demand proposed by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe's Discourse Theory (Laclau and Mouffe). Chantal Mouffe's Discourse Theory (Laclau; Mouffe, 2015), which are also appropriated from the reading of academic productions by authors who propose the discursive perspective of curriculum (Lopes, 2011; 2012; 2013; 2014), Lopes and Macedo (2011; 2021), Figueiredo (2015; 2018; 2020), Lopes and Borges, Dias (2013; 2016; 20210), Frangella, Dias (2018), Macedo (2012; 2019), Mendonça (2003; 2007; 2009; 2014a; 2014b). In this way, we question the possibility of of controlling the teacher profile in order to achieve the desired contextual curricular production pointed out in the BNCC, affirming the contingency and unpredictability in the constitution of the contextual curricular production.

Keywords: Identity. Teacher. Post-structural curriculum. Discourse theory. Teacher training.

SUMÁRIO

COMO CHEGUEI AQUI. FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA.....	8
1 CURRÍCULO E IDENTIDADE DOCENTE EM PERSPECTIVAS PÓS ESTRUTURAIS.....	15
1.1 Algumas significações de professor na produção acadêmica.....	22
2 CARÁTER PRESCRITIVO DA BNCC	30
3 APROXIMAÇÕES À TEORIA DO DISCURSO – DISCURSO E DEMANDA....	40
4 TENTATIVAS DE PRODUZIR PERFIS DE PROFESSOR NA BNCC.....	51
4.1 Demandas para predizer perfis.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	74

COMO CHEGUEI AQUI. FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

Na caminhada como professora na educação básica, nos anos iniciais, refletia na minha prática a busca por respostas e a crença de que, como educadora, seria capaz de mudar o mundo ao meu redor. Era presente em mim o desejo de oportunizar através do conhecimento e da educação a transformação de condições sociais e mudança de realidades econômicas. No entanto, a carga de tamanha responsabilidade não era leve e expectativas sempre eram frustradas devido às imprevisibilidades que se constituíam no dia a dia como professora. Desse modo havia uma busca em achar respostas como professora para as demandas diárias nas salas de aula por onde lecionei, em comunidades e fora delas também, nos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias. Como docente, minha prática era orientada a partir de políticas educacionais e projetos curriculares. Nesse movimento, buscava me encaixar em algum perfil de boa professora capaz de executar o melhor trabalho possível.

Nas experiências que tive em sala de aula, as tentativas de normatização e padronização da prática docente pelas políticas temporais eram frustradas, e me despertaram o desejo de pesquisar sobre a formação de professores e sobre o impasse que pode haver entre a formação e a sala de aula, ou no ambiente escolar por exemplo. Admiro e me encanto com a participação docente como prática discursiva numa sociedade, mas estranho discursos que colocam o professor como protagonista na história. Com essas experiências me questionei se apenas a escola ou o professor, no caso desejo me ater à figura docente, teriam tanto “poder” em mãos a ponto de salvar um país ou uma sociedade do fracasso escolar, e se deveriam ser responsabilizados por isso, mesmo usando o currículo proposto pelas políticas educacionais que, por vezes, desconsideram as imprevisibilidades e múltiplas dimensões do campo educacional. Nesse contexto se constitui uma situação problema, pois significo como muito cara a questão da identidade docente e das tentativas de controle e prescrições apriorísticas na tentativa de subverter o constante diferir nos processos de significação.

Nessa minha trajetória, agi interpretando e constituindo processos discursivos também nos lugares por onde passei e pela formação teórico-crítica fundamentada em perspectivas fundacionais e estruturais. Por vezes deslizei teoricamente em busca de resposta para muitas questões na escola pública, dentre elas, como contribuir para o desenvolvimento discente. A busca não se esgotava frente às imprevisibilidades no contexto escolar e à diversidade constituída na sala de aula, que por diversas ocasiões se inscreviam junto aos conflitos sociais

nas redondezas de unidades escolares nas quais trabalhei, evidenciando a complexidade do social. Dentre as unidades onde lecionei até então, passei pelo Complexo do Alemão, por Santa Cruz e pelo bairro de Jardim América no Rio de Janeiro, e ainda por Campos Elíseos e Mangueirinha em Duque de Caxias. Não obstante, me questionava sobre a incompletude das teorias para responder às questões e inquietações que se constituíam no processo educacional, onde a busca por resultados era sempre diária e incompleta, uma busca permanente, inatingível na sua completude. Ao ingressar no mestrado, pude me aproximar um pouco mais da perspectiva pós-estrutural, quando no grupo de pesquisa Conhecimento, Currículo e Avaliação (CONCAVA), as leituras e debates a partir dos estudos de Ernesto Laclau foram se tornando mais frequentes e consistentes. Vejo assim como potente me aproximar da Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015) para refletir sobre uma limitação que se fez presente na busca por respostas, já que não haverá uma solução escatológica para o campo educacional. A partir de Mendonça (2009), entendo que a busca por significações do que pode ser o bom ensino, o bom professor, não há de se findar (Mendonça, 2009).

Há diferentes leituras no campo educacional do que poderia ou deveria ser o professor. Dessa maneira como objetivo geral, procuro identificar na BNCC os sentidos de professor, a busca por traçar o perfil docente ideal a fim de responder a demandas relacionadas à educação.

Disponho-me a explorar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017a; 2017b; 2018), por ser um documento, uma normativa, que tem sido apresentada como base e ferramenta para organização do trabalho do professor e do currículo. Nessa política, destaco a constituição de um discurso que aponta a necessidade de contribuir com a formação de professores, com orientações sobre os conteúdos e a sua avaliação (Brasil, 2018), significando o currículo da educação básica como ferramenta fundante para a educação no Brasil. Interessa-me pôr esse discurso em suspeição.

Articulando com as apropriações da Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015) pelo campo pós-estrutural do currículo (Dias, 2013, 2016; Figueiredo, 2015, 2018, 2020; Lopes, 2011, 2012, 2012a, 2014; Lopes e Borges, 2015; Lopes e Macedo, 2011; Macedo, 2012, 2019), proponho como objetivos específicos respectivamente, problematizar a identidade docente e a fixação do perfil do professor, operando com a noção de currículo e identidade como produção discursiva, estranhando a centralidade do conhecimento para definir a prática docente e o caminho para a “emancipação”. Mobilizo-me, nesse mesmo trabalho, a operar com as noções de discurso e demanda, buscando identificar quais demandas ou a que a BNCC tenta responder ao significar o que e como deve ser o professor. Por fim, procuro

desestabilizar o discurso, que identifique na BNCC, que procura definir, prescrever estruturalmente a prática docente para alcançar eficiência e responder as demandas constituídas no campo educacional.

Nesse sentido problematizo a Base Nacional Comum Curricular, significada como o que tenta combater o fracasso escolar, os baixos níveis de rendimento e responder ao discurso de falta de qualidade e equidade na educação básica (Brasil, 2017a; Brasil, 2018). Objetiva preparar os cidadãos para uma sociedade reconciliada e com esse discurso, justifica a necessidade de um currículo único e elaborado que deve ser conquistado através da qualificação de profissionais bem preparados para alcançar diversas demandas. No entanto, dentre elas, procurarei privilegiar a demanda por um professor capaz de garantir como sujeito, como agente do processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2018) a execução de um currículo centrado no conhecimento, que oportunize ferramentas aos educandos para contribuírem com o alcance de dada sociedade. Esse professor deve ser apto a implementar a política educacional, o currículo da educação básica para a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações e a consequente mudança do panorama da educação nacional.

Procuro nesse percurso abalar o discurso que constitui a BNCC, articulando demandas por papéis e padrões fixos de professor e currículo. Para tal, busco operar com a noção de discurso na Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015) na análise da política, pois, a partir de autores do campo do currículo (Dias, 2013, 2016, 2021; Figueiredo, 2015, 2018, 2020; Lopes, 2012, 2013, 2014; Lopes e Borges, 2015, 2017; Macedo, 2012, 2019) que me ajudam a entender o currículo e a formação de professores como produção discursiva, considero a hegemonia que perspectivas fundacionais alcançaram nas políticas.

O material empírico utilizado como referência para este trabalho é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017a; 2017b; 2018), contudo faremos breve aproximação à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC Formação (Brasil, 2019), além de produções acadêmicas no campo da formação de professores e do currículo para investigarmos as relações discursivas que se estabelecem entre a formação de professores e a constituição de um perfil docente. Entendo que há diferentes leituras e significações de professor e de currículo (Figueiredo, 2018; 2020). Há também diferentes leituras, significações, interpretações de política curricular e nós nos significamos na constituição da política (Figueiredo, 2018, 2020; Lopes, 2014, 2015; Mendonça, 2008).

Nesse movimento constante de significação e ressignificação, como afirma Figueiredo (2018), não há uma essência para definir o professor *a priori* e nem uma estrutura fixa ou final. Mas as respostas que o professor dá na produção curricular contextual se constituem em processos de significações, nas relações com as demandas contextuais que o solicitam agir, num processo discursivo. Compreende-se aqui que os processos discursivos e as interpretações produzidas fazem parte da nossa constituição, e da produção curricular que realizamos constantemente, fluxos de significação, sem que seja possível chegar a um sentido final. Desse modo entendo que não existem sentidos fixos e nem a garantia de alcance de objetivos plenos, nem mesmo a possibilidade de que haja um currículo ou conhecimento apriorístico que possa ter total controle sobre processos de significação constituídos nos diferentes contextos de produção curricular contextual, sobre as práticas discursivas no campo da Educação (Figueiredo, 2018, 2020).

Na defesa da dimensão cultural do trabalho docente proposta por Figueiredo (2018), entendo que produzimos discursivamente nossa prática e nos constituímos como docentes sempre em resposta, pois a docência é

[...] uma atividade que se constitui nas relações sociais, na linguagem, em processos de significação. Um trabalho que se caracteriza por lidar com a diferença, por produzir respostas à diferença, mobilizando recursos cognitivos, afetivos, éticos, estéticos e tantos outros que ainda não conseguimos nomear, que se organiza em formas de trabalho individual e coletiva. Um profissional que se constitui, que toma a decisão na contingência, respondendo à emergência da diferença no seu trabalho. (Figueiredo, 2018, p. 70)

Desta maneira, somos finitos, no sentido de não haver em nós o domínio de fato e plenamente desses processos de significação contextuais, para garantir os projetos ou implementação de alguma política educacional que queira garantir emancipação ou qualquer outro objetivo apriorístico. Significo a liberdade de entender que apostamos em possibilidades e quando se considera a impossibilidade de controle total, abrindo-se para a aposta, inicia-se a liberdade (Lopes, 2015).

Hoje como professora, há alguns anos em exercício nos anos iniciais das redes públicas de ensino citadas, tenho ainda identificado na BNCC, a organização dos conhecimentos escolares em um currículo seriado, que tenciona normatizar o ensino, frequentemente, relacionado aos interesses de formação para o mundo do trabalho com foco em profissionalizar e preparar o cidadão para atender demandas da constituição de uma cidadania, de um campo profissional, de um mercado, como enunciado na própria política curricular. Para tal, estabelece-se a ideia de que a escola, para contemplar a formação humana almejada, deve padronizar didáticas, registrando-se, assim, o que deve ser a educação,

políticas e práticas a serem estabelecidas em diferentes realidades, processos e condições sociais. Por tais motivos, é de longa data a constituição de modelos de ensino dentro de uma certa racionalidade, a busca por normatizar, por diferentes maneiras, a prática pedagógica, negando-se ou subvertendo-se, em muitos casos, a diversidade constituída no âmbito educacional.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, havia a previsão de uma base nacional comum que fosse capaz de definir os parâmetros curriculares de ensino em nível nacional. Como está escrito no Art. 26. Da LDB/9394/96:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Brasil, 1996, p.9)

A necessidade de tal base para a Educação Nacional ainda se mantém, sendo proposta através do Parecer CNE/CP 15/2017 (Brasil, 2017a). Segundo o entendimento do Conselho Nacional de Educação,

Os PCN's não dispensam a necessidade de formulação de diretrizes curriculares nacionais que deverão fundamentar a fixação de conteúdos mínimos e a base nacional comum dos currículos, em caráter obrigatório para todo o território nacional, nos termos do Artigo 26 da Lei nº 9.394/96 (LDB). (Brasil, 2017a, p. 5)

Argumenta-se no documento que institui a Base, que mesmo após o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN's, de 1997, das Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN's (Brasil, 2008; 2015), e outros dispositivos legais, a baixa qualidade diagnosticada pelos resultados de aprendizagem e pelas taxas de conclusão dos alunos brasileiros (Brasil, 2017a), continua significativa, apontando-se que “parte importante da explicação pode estar nos resultados, apenas recentemente capturados em território nacional, daquilo que é a base da trajetória escolar de um aluno: a alfabetização” (Brasil, 2017a, p. 16). Essa é uma das justificativas que apontam para a necessidade de políticas educacionais que tragam maiores respostas e soluções para o campo educacional. Entretanto, defendo, a partir dos autores nos quais se ampara este trabalho, que essa constante busca por resultados e tentativas de normatização do campo educacional, acaba demonstrando que as políticas curriculares têm sido significadas como um direcionamento curricular da educação brasileira: um modelo de escola, de ensino, de perfil de professor como via para o alcance dos resultados educacionais (Lopes, 2011; 2012; 2015). Como podemos identificar no Art. 1º da Resolução CNE/CP nº 22/2017, que vai instituir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas

de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. (Brasil, 2017b, p. 4).

Não proponho desconsiderar todo o trajeto e as contribuições no campo educacional feitos até aqui pelos teóricos críticos do campo do currículo, com o apontamento do caráter reprodutivista e seletivo das políticas curriculares. No entanto, considero que numa perspectiva estrutural de análise, o esgotamento da busca de um sentido final, de uma resposta definitiva sobre o que deve ser o currículo, não é algo possível, dada a complexidade em que se constitui o social e as relações antagônicas que se constituem na discursividade (Laclau & Mouffe, 2015; Laclau, 1996; Mendonça, 2009). A tentativa de controlar currículo, de controlar a formação de sujeitos nos escapa, sendo um movimento não regular, não linear, mas complexo e processual, não há como controlar. Desse modo, por entender a educação como processo, não pretendo tratá-la como algo estanque, mas diverso, inclusivo e processual que se constitui no campo da discursividade. Nesse processo, há que se problematizar sobre as tentativas de delinear, *a priori*, um perfil para o indivíduo da educação básica e atribuir a uma base curricular e a um perfil docente, a possibilidade de sua plena formação.

Não pretendo apontar o que é a Base, simplificando ou resumindo um tema que tem sido objeto de tantas outras pesquisas. Desse modo, busco investigá-la como discurso e entendo que não esgotarei o assunto. No entanto, quero evidenciar que, na maioria das vezes, os documentos curriculares que buscam normatizar a educação brasileira, projetam sobre a figura do professor expectativas, estereótipos e modelos profissionais pré-estabelecidos (Lopes e Borges, 2015), discurso que este trabalho de pesquisa tenciona problematizar. Dessa maneira, no capítulo 1, busco uma tentativa de aproximação das produções do campo pós-estrutural que tratam da identidade docente e de currículo; no capítulo 2 procuro tratar sobre o caráter prescritivo da BNCC; no capítulo 3 busco, as contribuições da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e de Chantal Mouffe para operar com a noção de discurso e demanda; já no capítulo 4, inicio um movimento de identificar no discurso da BNCC sentidos de professor que se constituem nessa política curricular e articular essa problematização com a teoria do discurso.

Apropriando-me das leituras da produção do campo do currículo e da formação de professores em registro pós-estrutural (Lopes e Borges, 2015; Figueiredo, 2018, 2020; Macedo, 2012; Dias, 2021; Frangella, 2018), neste trabalho me proponho a identificar sentidos de professor numa política curricular da educação básica, nomeadamente a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, as demandas articuladas nos discursos de perfil docente nessa política, considerando outras possibilidades de significação do professor. São discursos

que tentam fixar sentidos de professor em relações contingentes (Figueiredo, 2020), impossibilitando o alcance de um sentido último. Haverá sempre outras possibilidades de significação, como também impossibilidades. Como ressalta Mendonça (2009),

[...] o próprio social não possui um sentido finalístico, ou seja, as possibilidades de significação são infinitas, sempre permeadas por relações que têm essencialmente características precárias e contingentes. Assim, Laclau constrói a ideia da “impossibilidade da sociedade”, no sentido de que a sociedade como objeto de conhecimento pleno é impossível, uma vez que os sentidos sociais são sempre mal fechados e incompletos. (Mendonça, 2009, p. 156).

Dessa forma, a educação, a escola e seus sujeitos são entendidas como discurso, sendo impossível controlar na totalidade os processos de significação e alcançar um fechamento completo de sentidos. Pela própria instabilidade e provisoriedade das interpretações e significações, o fechamento de sentidos, será precário, por haver essa impossibilidade de completude. Não se encontra, assim, um sentido finalístico e pleno que represente aquilo que se procura (Mendonça, 2009).

1 CURRÍCULO E IDENTIDADE DOCENTE EM PERSPECTIVAS PÓS-ESTRUTURAIS

Nesse capítulo, recorro às teorias pós-estruturais no campo do currículo para pensar os discursos da identidade docente e de currículo constituídos na política curricular para a educação básica, mais especificamente na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017a, 2018). Por ser uma pesquisa qualitativa com aporte teórico pós-estrutural, neste capítulo recorro a Lopes e Macedo (2011), Lopes (2011; 2012; 2014; 2015; 2017; 2019); Macedo (2012) Figueiredo (2015; 2018; 2020), Dias (2013; 2016; 2018; 2021), Frangella, Dias (2018), Borges (2015; 2017), para pensar o currículo e o perfil docente como produção discursiva e, assim, problematizar, com a ajuda dessas referências, o discurso de uma política para a Educação Básica que relaciona o ser e o agir do professor, definindo *a priori* um dado perfil docente para o alcance de uma dada prática pedagógica significada como via para o alcance das demandas educacionais relacionadas na política. Dessa forma, identifico que a política se propõe a pautar a formação docente (Brasil, 2018) em um sentido único de professor, com vistas à pretensão de aperfeiçoamento da prática pedagógica para fins de controle do que é considerado irregular, impossível de controlar e imprevisível, ou seja, o campo educacional, e o conseqüente alcance de objetivos para alcançar dada sociedade. Ainda neste trabalho, procuro operar em uma perspectiva pós-estrutural e compartilhar com o leitor os questionamentos e problematizações das concepções estruturais, realizados por autoras do campo do currículo, entendendo que as expectativas sobre uma prática educativa ideal para alcançar projetos de sociedade definidos *a priori* também merecem suspeição.

Assim, inspirada em Lopes (2012) que identifica como a educação tem sido historicamente significada em vias estruturais, proponho, ainda, afastar-me das análises estruturais de perspectiva crítica, que também operam com processos de identificação e identidades docentes plenamente constituídas na análise da política da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que defendem um perfil docente capaz de responder plenamente a todas as demandas do campo curricular crítico, buscando limitar significações, mesmo que não o consiga. Entendo que há possibilidades de se pensar a docência em outras perspectivas. Busco também amparo em Southwell (2008).

A tradição estruturalista experimentou uma série de reformulações que deram nascimento à reflexão pós-estruturalista. O ponto crucial destas revisões foi o de questionar a noção de totalidade fechada, que se constituía na pedra angular do estruturalismo clássico. Isto implicava na ausência de um centro ou origem, a que formações discursivas anteriores faziam alusão. (Southwell, 2008, p. 117).

Em nossa análise, articulada à perspectiva pós-estrutural, os discursos de professor constituídos na política curricular são entendidos como tentativas de fixar centros, fundamentos e estruturas fixas, de definir o que deve ser o professor e a prática docente, mas reconhece que essa fixação não impede a possibilidade de significação nas relações que se constituem na produção curricular docente.

No entanto, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, de modo fundacional, procura traçar objetivos para que decisões pedagógicas sejam tomadas a partir dela, operando, assim, como um fundamento. Significada como ponto de partida para fundamentar a educação e o currículo da educação básica, “[a] BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 26). Coloca ainda o professor como o sujeito capaz de planejar, organizar e agir com sua prática para a efetiva implementação da proposta (Brasil, 2017).

Como ferramenta de direção, a BNCC articula no discurso a demanda por um professor que atenda às necessidades dos alunos em responder as solicitações de uma sociedade contemporânea e suas formas de existir. De forma panorâmica e breve, no sentido de ser algo inicial, mas contínuo na escrita, buscarei realizar uma análise sobre a BNCC para prosseguirmos na leitura do trabalho. Entendo a BNCC como um documento normativo que objetiva responder às questões educacionais relacionadas à aprendizagem dos estudantes da educação básica.

“A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).” (Brasil, 2018, p.7)

Trata-se de um documento que negocia discursivamente com outros na busca por alinhamento de políticas e ações para o desenvolvimento da educação (Brasil, 2018). A demanda por uma base nacional comum percorre um trajeto desde a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu artigo 26, no qual afirma que o currículo da educação básica deve ter uma base nacional comum, sendo tal demanda também citada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – e ainda pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs – para a educação.

Identifico no discurso a demanda por algo que aponte ou delineie formas e caminhos para melhorar os resultados de desempenho educacional dos estudantes da educação básica, que são medidos através de avaliações em larga escala, da Educação no país, e ainda, a educação básica comum e de qualidade para todos, o que possibilita a constituição do

discurso pela necessidade de uma base que garanta os objetivos e conteúdos mínimos a serem privilegiados na educação básica em todo território nacional (Brasil, 2017a).

Diante desse e dos demais cenários apresentados, se faz tão urgente uma agenda educacional que lance mão de políticas públicas voltadas para o combate à baixa qualidade e ampla desigualdade nos resultados educacionais brasileiros. E é neste exato contexto que o esforço da Base Nacional Comum Curricular se apresenta. (Brasil, 2017a, p.17)

Identifico nesse discurso da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o objetivo de preparar cidadãos conscientes de seus direitos, que sejam capazes e preparados para o mercado de trabalho como consta também já na constituição de 1988 (Brasil, 1988) e para um projeto de sociedade que produza educação igualitária através da proposição de um percurso que seja passível de previsão e controle, onde há centralização curricular nos conteúdos básicos que são interpretados no documento político, BNCC, como parte do conhecimento necessário para o cidadão de direitos. Dessa forma, a BNCC busca superar a desigualdade educacional e vencer o desafio de oferecer educação básica com qualidade e equidade para todos os cidadãos sem negligenciar nenhum (Brasil, 2017a).

Esse conhecimento ou essa organização curricular quando implementada, deve garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o direito à cidadania e condição para o trabalho, conforme consta no artigo 205 da Constituição. (Brasil, 2017b). A necessidade de uma base se constitui ainda como discurso que identifico no Parecer CNE/CP nº 15/2017 (Brasil, 2017a), onde se articula a demanda por uma educação básica comum para todos, adquirida a partir do currículo, como condição plena para exercício da cidadania, mercado de trabalho e estudos posteriores, além da demanda por melhores resultados na educação. Não distante, a BNCC se constitui como combate à baixa qualidade da educação. A política apresenta objetivo de superar a desigualdade, buscando construir e oferecer educação básica com qualidade e equidade, constituindo discursos que trazem um projeto educacional para a educação nacional que enfrente e supere os obstáculos de uma sociedade desigual e excludente, que focalize a educação básica comum para todos (Brasil, 2017a).

Também é necessário buscar a igualdade nos resultados educacionais entre os diferentes grupos sociais, assegurando a aquisição de aprendizados pelos estudantes em níveis compatíveis com as necessidades contemporâneas de participação plena na sociedade local e global, considerando os laços com os países da América Latina e Caribe [...] Um projeto de nação só pode prosperar com a inclusão de todos os segmentos populacionais na busca por uma sociedade fraterna que oferece as condições básicas para que todos possam desenvolver as suas potencialidades. Nesse sentido, a educação cumpre papel essencial (Brasil, 2017a, p. 11).

A BNCC, em sua perspectiva, quando se refere a currículo, incentiva fazê-lo de forma flexível, de forma a ser adaptável à diversidade, mas ainda assim subverte a imprevisibilidade. No discurso da BNCC, o currículo é fundamentado no conhecimento, significado como via de passagem para alcançar o sujeito prometido, ou seja, de um cidadão preparado para o trabalho, que saiba aplicar o conhecimento para resolver problemas e viver em sociedade, a ser garantido por um professor capaz (Brasil, 2018).

[...]BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

Ainda, a base como discurso traz como foco a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem educacional para formar alunos que respondam às necessidades da sociedade contemporânea. Ao lermos o texto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), podemos encontrar a indicação da valorização e utilização de conhecimento para agir no mundo, com base em conhecimento construído, além de ressaltar o objetivo de produzir e apropriar-se de conhecimento que torne possível ao indivíduo, agir para o mundo do trabalho e da cidadania (Brasil, 2018).

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p. 9)

Essa política é apresentada como ferramenta normativa na construção de currículo, de modo estrutural, alegando possibilidade de totalidade e plenitude da formação básica comum no processo educacional a ser garantida através do currículo. A BNCC defende que, através de uma produção curricular bem construída, estabelecida e implementada pelo professor, é possível alcançar o sucesso da educação básica. Apesar disso, das tentativas de atender às demandas do social através da educação ou da padronização de sujeitos e do currículo, das tentativas de implementação de alguma política, a teoria do discurso nos ajuda a pensar que vale considerar:

[...] a impossibilidade de uma mínima previsibilidade normativa em termos de uma forma mais apropriada de solução de questões sociopolíticas. Tal forma de normatividade busca controlar situações que são, na verdade, incontroláveis, visto que estamos ontologicamente, nos termos da teoria do discurso, diante de um social cujos sentidos não podem tornar-se objetivos, ou seja, discursivamente completos,

transparentes para a compreensão e para as suas próprias ações como sujeitos ou grupos políticos. (Mendonça, 2014, p.145)

Numa análise pós estrutural de currículo, este não se constitui apenas como um conjunto de conteúdos e conhecimentos a serem trabalhados e ensinados, mas como apontado por Lopes e Macedo (2011), trata-se de processo de significação, como construção discursiva. Dessa forma é um processo contínuo e impossível de previsão e controle, sujeito às significações. Por esse motivo, a impossibilidade de qualquer normativa antecipar, prever e controlar a significação do currículo.

Macedo (2012), ao analisar as teorias curriculares de matriz técnica e crítica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, afirma e problematiza que a escola e o currículo são colocados como lugar de ensino, sendo dada maior importância e centralidade ao conhecimento. A escola tem como compromisso primordial a transmissão do conhecimento, cabendo ao professor a responsabilidade por selecionar e organizar o conhecimento, definido *a priori* como capaz de construir a identidade do aluno para agir e trabalhar na sociedade. Quando se refere às teorias de matriz técnica, a autora esclarece que:

A primeira perspectiva que me interessa abordar é a que chamarei de tradição técnica, que engloba desde as propostas eficientistas da década de 1920 até abordagens piagetianas como as de César Coll ou as recentes pedagogias da competência, passando necessariamente por Raph Tyler e toda uma racionalidade para a qual o currículo é uma listagem de objetivos e competências operacionais ou conteúdos objetificados. (Macedo, 2012, p. 720).

Ainda segundo Macedo (2012), as perspectivas críticas vão apontar para as relações de poder na constituição do currículo e defender um currículo para emancipação. Entendidas como construções discursivas, em ambas as perspectivas, o foco não fogia de delinear conteúdos que, se bem aprendidos, organizados e aplicados pelo professor, poderiam preparar os alunos para a vida no contexto social, ou para emancipar cidadãos da opressão advinda da divisão de classes e das lutas de poder. Os textos políticos buscam questionar as relações de poder exercidas pela escola e denunciar “[...] o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais [propondo] um projeto de currículo ligado à emancipação do sujeito das relações de opressão da sociedade capitalista.” (Macedo, 2012, p. 722).

Dessa maneira, nos ajuda a pensar que os textos políticos, estruturados a partir de uma perspectiva crítica, de certa forma, acabam por reforçar os discursos da responsabilização da escola e do professor pelo alcance do que é projetado pelo currículo, como a emancipação plena dos indivíduos. Isso porque estabelecem uma relação de causa e efeito entre um currículo definido *a priori* como capaz de superar a desigualdade social e o alcance de uma sociedade organizada, com igualdade e equidade. Tal emancipação seria alcançada através do

bom trabalho do professor ao compartilhar e construir conhecimento para que cada discente possa atuar como cidadão consciente em sua sociedade, sendo estabelecida entre o professor e o conhecimento do aluno uma relação de causa e efeito.

A problematização pós-estrutural realizada por Lopes (2012; 2014) põe em suspeição o discurso hegemônico de currículo como uma estrutura, um projeto curricular como verdade, como solução dos problemas educacionais, definido *a priori* como capaz de formar a identidade do aluno para o alcance das demandas articuladas nos discursos da educação de qualidade e da sociedade almejada constituídos na política curricular. Não havendo controle sobre as alteridades e imprevisibilidades que se constituem no campo educacional, essas garantias são impossíveis de serem alcançadas. Um discurso de currículo significado como controle da produção curricular docente contextual, capaz de projetar a identidade do professor ideal para implementar esse currículo e, conseqüentemente, formar esse aluno ideal é falido e constituído na precariedade, na impossibilidade de garantias plenas.

Uma das expressões desse processo é a tentativa de organizar regras que orientem a definição do currículo, como se essas regras pudessem compor uma estrutura de princípios balizadores na qual os professores e alunos, e mesmo a sociedade, pudessem se ancorar para definir suas identidades. Diretrizes, propostas curriculares e sistemas de avaliação como ferramentas, tendem a ser compreendidos como fundamentos, constituindo um discurso que se hegemoniza por um ato de poder e encaminha a mudança curricular para uma dada direção, apagando as marcas da sua contingência, da sua constituição como um particular (Lopes, 2012b, p. 712).

Dessa forma, aqui, busco me aproximar das contribuições teóricas pós-estruturais do campo do currículo, que questionam ou procuram desestabilizar discursos curriculares que se instituem como um fundamento absoluto, entendendo que não há uma ideia central que possa definir e controlar, de uma vez por todas, o que é currículo ou o que deve ser a docência para o alcance dos objetivos da educação. Discursos que questionam o estabelecimento de padrões, que tencionam definir um perfil de professor *a priori*. Trago Tura e Figueiredo (2015) para problematizar essa possibilidade de controle do perfil docente:

Há sentidos de docência compartilhados que de alguma forma regulam a representação que temos do ser professor/a, no entanto devemos lembrar que tais sentidos são atravessados pela diferença, produzindo outros sentidos e demonstrando, assim, que a regulação total é impossível (Tura; Figueiredo, 2015, p. 767).

Dessa forma, as tentativas de regulação serão frustradas, pois já nascem falidas. Mesmo que haja políticas curriculares e planejamentos para controlar ou evitar fracassos,

mesmo que haja tentativas de metrificaco e ferramentas para regimentar a ao do professor e para garantir os resultados esperados, tais processos nos escapam e são imprevisíveis. Visto que não haverá controle total nas significaces, não há como alcanar os sentidos de forma plena e finalística. As tentativas de controlar e regular os processos de significaco, seja na produo curricular docente ou no contexto da formao para responder às demandas educacionais, fracassam porque tais processos são relacionais e se constituem nas diferenas, na pluralidade dos contextos educacionais. Aponto a permanente abertura para novas possibilidades e para as diferenas que se constituem em processos de significaco relacionais, possibilitando, a todo instante, a ressignificaco.

Se a regulao total no processo de significaco  um objeto impossível, se os sentidos de professor/a são híbridos, se não há possibilidade de controle da dimensão discursiva, encontramos-nos, na produo de políticas de formao de professores, permanentemente tensionados entre a concepo de uma identidade docente entendida como a representao de um fundamento de ser professor/a e as identificaes particulares que vão sendo constituídas nas várias formas como o/a professor/a responde aos dilemas e questões colocadas no cotidiano escolar, produzindo a diferena, os sentidos que nenhum perfil docente consegue conter. (Tura e Figueiredo, 2015, p. 767).

Recorro também a Lopes (2012) para problematizar que os sentidos de política curricular são sempre passíveis de serem ressignificados, subvertidos, pois já nascem falidos, no sentido de haver uma impossibilidade de se alcanar plenitude, por não haver garantias e não haver como bloquear o fluxo das significaces “[...] há sempre processos de traduo, com múltiplas ressignificaes sobre as quais não se tem controle absoluto, capaz de gerar o não atendimento pleno às demandas contextuais [...]” (Lopes, 2012a, p.706). Será sempre frustrada a expectativa de se alcanar plenitude de uma identidade curricular, ou mesmo de um perfil docente. Isso não impede o fechamento de uma proposta curricular, de um sentido de professor, de uma identidade docente. No entanto, será sempre provisório e contingente, dadas as imprevisibilidades nos processos de significaco que se constituem nos contextos discursivos. Nesse processo, vamos considerar que numa perspectiva pós-estrutural,  nas relaes discursivas e não num centro ou ponto de partida, que as diferentes significaces de produo curricular, de perfil docente se constituem. Há possibilidades de interpretaes constituídas nas relaes com alunos, no cotidiano escolar, fluxos de sentidos que não se esgotam, num sistema de relaes no qual se constituem sentidos. (Alves, 2010):

Essas reflexões me provocam a pensar sobre as políticas curriculares, que buscam prever a identidade docente para controlar a ao do professor. Entre e nas relaes discursivas, sentidos vão se constituindo, entre processos e relaes significaces vão se compondo e dando nome ao objeto. Políticas de educao têm sido escritas, constituindo-se

discursivamente e pretensiosamente apresentadas como parâmetro e norma para estabelecer como deve ser o professor, a sua formação e a sua prática, na tentativa de conter a diferença própria dos processos de significação da política na produção curricular contextual docente. Figueiredo (2020) contribui ao investigar esses discursos.

Em nossas pesquisas (Figueiredo, 2018; 2020) temos identificado a significação das políticas de formação de professores como uma norma que representa o que é o professor, trazendo a verdade, o fundamento e o consenso sobre o perfil docente capaz de responder às demandas colocadas para a docência. (Figueiredo, 2020, p. 62).

1.1 Algumas significações de professor na produção acadêmica

Para não me limitar aos documentos da BNCC, durante o processo de pesquisa, procurei identificar sentidos de professor articulados nos discursos da produção acadêmica. Para tal, realizei um levantamento bibliográfico da produção acadêmica do GT 08 – Formação de Professores, selecionando artigos publicados nos anais das 37ª a 40ª reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, que tivessem como palavras-chave os significantes professor e identidade docente. A escolha pela produção acadêmica do GT – 08 da ANPEd se justifica pela importância dessa associação para a pesquisa e por ser esse um grupo de trabalho que reúne pesquisadores que têm a formação de professores como objeto de estudo. Foram selecionadas as últimas quatro reuniões anuais, por terem sido realizadas no período de tempo que abrange desde a publicação da primeira versão da BNCC. Selecionei também textos de duas professoras pesquisadoras da área da formação docente: Gatti (2016), por ser referência na BNC- Formação (Brasil, 2019), política de formação de professores que é relacionada à BNCC, e Roldão (2007, 2017), que é referência para a discussão do perfil profissional docente, um significante de professor privilegiado no discurso da BNCC.

Compuseram, ainda, o material empírico, artigos publicados em dossiês da Associação Brasileira de Currículo – ABdC, publicados na revista *Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 26, n. 52, 2022, que tiveram como tema a BNCC. Para esse movimento, foram selecionados os textos, que tinham como palavras-chave os significantes identidade docente, identificação docente, professor. Em seguida eram lidos os resumos para confirmar se realmente tinham como tema o perfil do professor, mesmo que não operassem numa perspectiva pós-estrutural. Identifiquei que dos 54 textos selecionados para a análise dos discursos de professor na produção acadêmica que têm como temática a BNCC nesta seção, 52 dialogam com

perspectivas histórico- críticas; 2 com perspectiva pós estrutural, porém não foram encontrados muitos textos que tratassem das palavras-chave que eu buscava.

Gatti (2016) explana sobre o ato de formar-se professor não ser um processo finito, mas que deve haver uma continuidade na sua formação para que com conhecimento adequado e com sua prática dialógica, o professor possa resistir às desigualdades sociais. Na sua perspectiva, o professor deve ser capaz de superar desafios para construção de uma sociedade mais justa. Interpretando a leitura ainda em Gatti (2016), o professor parece permanecer em constante luta por mudança e na intenção de melhorar a educação no país, projetam-se políticas como estratégias que visam a melhoria ou aperfeiçoamento da formação de professores, investindo na construção de dada identidade docente, na construção de um perfil desejado. A autora afirma que com esse movimento, de melhor profissionalização do professor e melhoria da prática e dos resultados na educação, o professor será mais valorizado (Gatti, 2016). Relaciona a qualidade da educação à ação do professor qualificado e capaz de agir no campo educacional como agente de transformação. A relação entre conhecimento e prática, privilegiada no discurso BNCC, além da demanda por um professor que esteja em constante aprendizado e formação. De modo semelhante, para Gatti (2016) mostra-se a necessidade de considerar a formação docente para melhor preparo desse profissional.

As condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho. Daí a necessidade de se repensar entre nós os processos formativos de professores, de um lado, e sua carreira, de outro (Gatti, 2016, p. 168)

Para a autora, isso se constitui com vistas a alcançar objetivos como, educação básica de qualidade, bom desempenho dos alunos através do professor bem preparado para construir conhecimento que opere para emancipação e cidadania e ainda, que seja bom gestor do espaço pedagógico/de aprendizado. Tais objetivos são postos como essenciais. Identifico esse discurso por orientação e aperfeiçoamento de professores na BNCC estabelecendo ações para assegurar o processo de aprendizagem,

criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem; [...] manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. (Brasil, 2018, p. 17)

Tal discurso se constitui relacionando o docente com a conseqüente melhoria do processo de ensino dos alunos, busca assegurar aprendizagens essenciais definidas aprioristicamente. Observo a relação entre professor e sucesso dos alunos:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (Brasil, 2018, p. 19)

Nesse movimento discursivo por maior qualidade, o professor é relacionado com o fracasso ou pleno desenvolvimento dos alunos através da educação, valorizando-se o professor que interfere na realidade através do seu trabalho, através do conhecimento para transformação social, assumindo aí a centralidade no processo de formação dos educandos, envolvendo não somente formação para o conhecimento, mas de cidadãos, para uma possível sociedade menos desigual. O professor se constitui como parte principal e responsável por formar cidadãos e com estes, colaborar para a constituição de uma sociedade, uma civilização mais justa, um professor que trabalha para resistir à desigualdade social. Dessa forma, mostra-se importante dar atenção ao processo formativo daquele que vai formar outros cidadãos (Gatti, 2016).

Para Roldão (2007), a função do professor está ligada ao ensino. A autora fala do desenvolvimento do conceito de ensinar e como este mudou ao longo da história por razões sócio-históricas. Afirma que de uma forma de transmitir conhecimento, de transmitir saberes e conteúdos, a função do professor passou a ser entendida como fazer aprender. Deixa de ser entendida como a transmissão de saberes para ser entendida como a ação de trabalhar profissionalmente para que o aluno aprenda o que a autora denomina currículo. Reconhece a relação entre a função do fazer aprender e o conhecimento necessário ao professor para exercer bem sua profissão e alcançar os objetivos traçados para a aprendizagem.

A autora entende que o professor não é apenas transmissor de conhecimento, mas que este pode trabalhar para que no processo educativo, o conhecimento seja construído e aprendido pelos educandos. No entanto, mesmo que articule no discurso a aprendizagem do aluno, ainda demonstra centralidade no professor, no conhecimento pelo qual este é responsável através da ação de ensinar. Para tanto, o professor deve ser capaz de pensar estratégias que forneçam as possibilidades de aprendizagem para o educando. Trata de um professor capaz de ensinar saberes pedagógicos, mas não somente pela transmissão do seu conhecimento, não diminuindo a necessidade de formação docente, mas pensa a formação de professor que saiba fazer aprender ao invés de saber transmitir algo, para isso importa aprender como ensinar. Esse profissional professor tem função não somente pedagógica, mas social. A autora fala de um professor com uma formação sólida e que dê continuidade ao seu

desenvolvimento profissional, de forma que constitua uma identidade de professor comprometido com a docência, comprometido com a educação. Este professor procurará garantir a aprendizagem dos seus alunos e neste processo a autora afirma a relação do professor através de sua prática, com o desenvolvimento da sociedade, desenvolvimento econômico e social. Por isso a necessidade de comprometimento com a educação, com a própria formação e o ato de saber ensinar (Roldão, 2007, 2017).

Nos textos das reuniões da ANPEd, Prada; Vieira; Longarezi (2015) afirmam que muitos pesquisadores têm trabalhado na área da formação e identidade docente. A formação do professor, em especial a formação universitária, é ponto importante para os autores que afirmam que o conhecimento produzido na formação inicial do educador não tem mostrado resultados eficientes. Quanto à formação, os autores apontam a incapacidade da formação para a previsão de desafios no cotidiano escolar. Interpelam se o conhecimento da formação de fato supre as necessidades do cotidiano docente. Dessa forma não é novo que políticas educacionais são pensadas para contribuir com a educação e com a formação do professor a fim de suprir as demandas no ambiente educacional, evidenciando a necessidade de adquirir conhecimento, principalmente com acesso à educação superior. Na perspectiva dos autores citados, é primordial a busca pelo conhecimento teórico e técnico previamente disponível, para responder as demandas por qualidade na educação, a autogestão do professor em seus materiais e no espaço em que trabalha, sendo o domínio de métodos essencial. O foco é no conhecimento e na instrumentalização do professor, para que seja técnico e capaz em sua ação educativa.

Já para Rodrigues; Baptista e Silva (2015), o saber docente constituído na prática é valorizado, muitas vezes mais que outros saberes ou conhecimentos teóricos. Esses autores defendem que ações são elaboradas e repensadas frente às demandas que surgem no cotidiano e que o professor se constrói com seus pares e no compartilhar saberes que na prática serão ampliados. Para os autores o professor recorre a saberes teóricos e saberes de experiências que ocorrem nos ambientes educacionais entre seus companheiros de prática. Há o reconhecimento da mobilização de saberes, do saber docente aliado à valorização do saber teórico, evidenciando a ideia de professor que está em constante movimento. Esse saber integrado é tratado pelos autores como eixo estruturante, mas inacabado na prática docente. Há pelos autores a valorização do saber teórico integrado ao saber da prática que se constitui na troca entre colegas de profissão. Quando professores compartilham suas inquietações e angústias sobre os problemas de aprendizagem e dificuldades com os quais se deparam, tecem novas respostas às demandas, constroem conhecimento e elaboram suas ações como

enfrentamento às demandas e nesse movimento saberes também se constituem. Afirmam que em algum momento o saber teórico não será capaz de contemplar às necessidades do professor em sala de aula.

Junto a isso, Romanowski; Martins e Vosgerau (2017) elucidam que no âmbito da formação focada no conhecimento e no preparo, o perfil que se procura estabelecer é do professor que é um agente social para dada transformação, que percebe a educação como uma prática social e age em favor de uma educação igualitária. As autoras questionam a precariedade na formação de professores, a falta de garantia de maiores resultados por não haver a certeza de que a formação do professor da educação básica conseguirá responder à demanda por qualidade na educação e ainda promover a educação que contemple a todos. De tal modo, que defendem a formação com conhecimentos múltiplos e mais abrangentes para que o docente consiga prever e responder aos desafios educacionais, pedagógicos e sociais que ocorrem no ambiente escolar de forma antecipada ou mais responsiva. Trata de uma luta por evitar através do professor com maior conhecimento, munido de ferramentas teóricas e métodos, os fracassos na aprendizagem.

As autoras valorizam o conhecimento para a formação docente, explicitando uma relação de causa e efeito: professores com mais conhecimento, professores mais preparados para atuar no processo educativo através de sua prática. A qualificação e o conhecimento caminham juntos para o processo de ensino-aprendizagem, principalmente articular conhecimento teórico, ensino superior à prática docente como ferramenta de maior garantia para mudança social através de uma educação de alto nível. Trazem ainda a ideia de que com conhecimento necessário, ou seja, conhecimento teórico mais amplo e diversificado, o domínio de métodos, conhecimento unido à prática, o professor poderia ter controle ou evitar ao máximo o fracasso escolar, podendo operar contra a desigualdade social e a imprevisibilidade nos processos de aprendizagem dos educandos. (Romanowski; Martins e Vosgerau., 2017).

No trabalho de Delgado e Oliveira (2019), a formação do professor e de sua identidade tem como base o conhecimento, afirmando que, quanto melhor a formação, quanto mais conhecimento pedagógico, mais capacitado estará para responder as demandas de sala de aula. Junto a isto (ao conhecimento da formação), as vivências no campo educacional ou fora dele, contribuem para formar o tipo de professor que se constituirá. Os autores confirmam que ao final do curso de pedagogia os alunos não se enxergam como intelectuais prontos para o exercício da profissão, porém, os professores já em exercício, a partir dos processos de socialização no ambiente escola, foram se constituindo e se identificando como profissionais.

Os autores consideram as experiências de vida do professor para constituir quem ele é além do conhecimento teórico. Evidenciam que a trajetória de vida, as experiências socioculturais, fazem parte da formação de quem é ou será esse professor e junto a formação docente e socialização nos espaços educacionais, se constituirá a identidade deste docente. Mas focalizam na necessidade de o professor não esquecer seu papel principal, de promover conhecimento. Com tudo isso, os autores trazem como base de uma identidade docente o profissional que ensina e promove conhecimento.

Mendes (2019) trata da identidade esperada de professor da educação básica que conclui o curso de Pedagogia. Valoriza o conhecimento da formação como peça fundamental para um professor/trabalhador polivalente, adaptável e flexível que atenda as demandas dos alunos e do sistema educacional e que responda às demandas do sistema capitalista. Um professor formado para que perceba as necessidades dos alunos e que responda através de conhecimento estruturado pela formação às diferenças educacionais e demandas que se constituem no ambiente de aprendizagem. Trata a educação como oportunidade de mudança, como abertura de oportunidades para todos. O autor aponta ainda, para a necessidade de relacionar o conhecimento da formação pedagógica à realidade da escola. Nesse sentido, identifica o curso de Pedagogia para a formação docente como fragmentado, frágil e distante da realidade escolar, compreendendo que a produção de conhecimento na formação é intensa, mas afirma que não há estreita relação com o conhecimento construído na escola de educação básica que também é intenso.

Pensarmos a formação do professor implica reconhecer que este, no exercício da docência se defrontará com problemas relacionados ao processo de ensinar e aprender, que não tem respostas prontas, questões que exigirão deste, conhecimentos para compreender e intervir na realidade. A docência nos anos iniciais do ensino fundamental possui algumas especificidades quando comparada a dos níveis mais avançados, entre elas a polivalência. Independente se este é um fator que facilita ou não o ensino nesta etapa da escolaridade, os professores necessitam de um conjunto de conhecimentos consistentes para ensinar. (Mendes, 2019, p. 3)

A promessa e objetivo, não único, na BNCC é de professor que necessita ser capaz de agir objetivando alguma meta delineada pela política, no caso, a luta por superar a desigualdade educacional. São discursos que produzem sentidos, mesmo que não sejam garantidos de se alcançar plenamente, como por exemplo o discurso identificado nos textos analisados, de professor capaz de ensinar a aprender, capaz de ser adaptável, flexível e professor bem preparado, de forma que atenda às demandas dos educandos. Dessa forma sentidos são constituídos no discurso. Não se dá um sentido, anterior ao discurso ou fora dele, mas é na produção que se constrói. “A identidade docente é uma construção cultural e,

portanto, discursiva, instituída pelos sistemas de significação em atos de poder onde o ser professor/a é afirmado pelo seu oposto, pela diferença.” (Tura e Figueiredo, 2015, p.766)

Para compor os textos da produção acadêmica, selecionei o Dossiê: Qual currículo é a BNCC? por ser composto de vários trabalhos voltados ao assunto Base Nacional Comum Curricular/BNCC, e por identificar a relação discursiva que tem se constituído entre BNCC e construção de currículo e sentidos de professor, mesmo que se afirme na política que BNCC não é currículo. Para Rodrigues e Costa (2022), entende-se a Base como discurso que procura prescrever e hegemonizar projeto de educação voltado para o mundo do trabalho. Os autores significam a BNCC como uma luta política e busca por significação na constituição de discurso hegemônico. O enfoque do dossiê entre outros, é pensar a articulação da BNCC com outras políticas do campo educacional que tratam de formação de professores, de materiais didáticos, entre outros. Busca provocar o campo do currículo para debates sobre as possibilidades ou impossibilidades de uma sociedade organizada e reconciliada, na perspectiva de Laclau, pois considera que a BNCC constitui discurso que intenta dizer ou significar entre outros significantes o que é escola, sujeito e sociedade. Na constituição discursiva do dossiê há ainda crítica ao movimento prescritivo das políticas que operam com predições para controlarem ou tentarem resolver problemas do campo educacional aprioristicamente.

Por esta pesquisa estar focalizada em sentidos de professor, neste dossiê, busquei artigos que trouxessem um vislumbre sobre o tema. Dessa maneira selecionei a produção de Santos (2022), onde identifico a demanda pela necessidade de uma educação que luta contra a desigualdade social e educacional e identifica professores como atores, sujeitos e objetos da política educacional, no sentido de que a política deve ser feita por eles e para eles, ao invés de ser uma política mandatória. Analisa a relação da BNCC e o professor da educação infantil, apontando ainda para o limite de gastos para a educação posto pelo governo federal em 2016, afirmando que o não investimento na educação limita as condições para que o professor faça o seu trabalho e coloque em ação a BNCC. No texto se constitui o discurso do bom professor, como aquele que se esforça em buscar conhecimento teórico, a ser alcançado através da formação em bases teóricas diversas. Defende o perfil de docente que busca ser comprometido com a educação no âmbito social e político.

[...], mas com uma formação alicerçada em diferentes bases teóricas, de modo que o Docente possa compreender os fenômenos sociais e educacionais, em uma perspectiva crítica, contextualizada, transdisciplinar e enraizada no cotidiano da escola, bem como o objeto de sua área de trabalho com profundidade. Professores precisam ter domínio tanto dos fundamentos da educação, das teorias de estado e sociedade, quanto dos campos de conhecimento específicos de cada uma das etapas

e modalidades da educação e de suas respectivas metodologias. Além disso, necessitam assumir compromisso social e político com a educação. (Santos, 2022, p. 153)

Identifico no texto de Santos (2022) a articulação da demanda pela melhoria da educação, pela formação de sujeitos que se mobilizem para emancipar e conscientizar outros sujeitos, para alcance de uma sociedade mais justa e igualitária a partir de boa formação de uma identidade docente. Identifico essa demanda pela melhoria da educação através do professor e de sua formação na LDB, articulando-se também na BNCC, relacionando a formação do professor, à sua identidade, à prática docente e ao sucesso da educação através dos resultados da avaliação de desempenho.

Nos discursos da produção acadêmica, identifico a articulação de demandas pela melhoria da educação, pela formação de sujeitos que se mobilizem para emancipar e conscientizar outros sujeitos, de professores que formem estudantes, para alcance de uma sociedade mais justa e menos desigual a partir de boa formação e de dada identidade docente. Essa demanda pela melhoria da educação através do professor e de sua formação é também articulada na LDB e na BNCC, constituindo um discurso que relaciona a formação do professor, à sua identidade, à prática docente e ao sucesso da educação através dos resultados da avaliação de desempenho. O conhecimento bem estruturado e bem articulado está relacionado discursivamente à formação de um professor capaz de oferecer meios, conteúdos para que os alunos alcancem objetivos que proporcionarão capacidade para o atendimento à construção de uma sociedade evoluída. Fala-se de um perfil de professor almejado, de um sujeito que traz soluções para os problemas educacionais, do sujeito performático, da reforma curricular da formação de professores como uma necessidade. Quanto à formação de professores, destaco as críticas ao aligeiramento do currículo e às disciplinas fragmentadas nos cursos de formação de professores. Este professor prometido, o sujeito desejado, com uma identidade definida *a priori* significado como possibilidade de alcance das demandas educacionais enunciadas, é entendido como discurso. Este se constitui em permanente movimento de significação, nas relações com as diferenças, ao ponto que na articulação discursiva o processo de ressignificação é constante, não havendo identidades prontas já que o professor se constitui processualmente. É no processo discursivo, relacional que se constitui a significação de professor.

2 CARÁTER PRESCRITIVO DA BNCC

Destaco também na BNCC um discurso que procura delinear o professor. Trago um trecho da BNCC para contribuir na interpretação da relação que identifiquei entre a formação docente e a Base Nacional Comum Curricular:

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, [...] (Brasil, 2017a, p. 50)

Como resposta às demandas da BNCC, se constitui a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (Brasil, 2019), trazendo prescrições para a formação docente, uma resposta à demanda por professores mais capazes. Não me aprofundarei neste trabalho sobre esta política, mas falarei brevemente sobre essa relação entre a formação de professores e o currículo da educação básica. Trata-se de uma política que estabelece a necessidade de reformulação curricular para a formação inicial e continuada de professores, a fim de garantir o bom profissional com competências profissionais desenvolvidas e para o alcance da educação de qualidade para todos os educandos na educação básica, relacionando a formação docente e o professor à qualidade da educação e à evolução da sociedade.

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. Desse modo, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência neste contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica (Brasil, 2019, p. 1-2).

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) já se apontava a necessidade de uma política nacional para formação docente, que atendesse às demandas do currículo da educação básica, propondo um currículo comum para a formação de professores que garantisse o que propõe o artigo 22 da LDB, desde a sua primeira versão: uma formação comum a todos os estudantes da educação básica “[...] indispensável para o exercício da cidadania e [para fornecer a esses estudantes] meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996; 2018). Nesse contexto discursivo, se constitui a relação entre a BNCC, “referência nacional para a formulação dos currículos [...]” da educação básica

(Brasil, 2018, p.8) e o currículo para a formação docente, a BNC-Formação (Brasil, 2019), que se propõe a formar as habilidades e competências profissionais que o docente precisa desenvolver para ser capaz de atender às demandas da educação básica pela melhoria da qualidade da educação.

Dessa forma, na política BNC-formação é afirmado que “[...] os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2019, p.2), estabelecendo um alinhamento entre tais políticas como possibilidade de delinear o perfil docente, o papel e as formas de agir do professor. Inspiro-me em Figueiredo (2020) para interpretar que documentos políticos, bases curriculares nacionais, projetos prescritivos de currículo e de formação são tentativas de hegemonizar discursos e padrões. Se constituem como tentativas de controle e ordenamento da educação, de fixação de sentidos, de padronização da docência a ser desenvolvida nas escolas e salas de aula. Porém, entendidas como discurso, toda política curricular é sempre contingente, provisória, não alcançando o controle pleno das possibilidades e impossibilidades que se constituem nos processos de significação do currículo da educação básica ou da formação docente.

Entretanto, as políticas curriculares presumem/calculam que, a partir de uma dada racionalidade, uma sociedade, definida *a priori* como ideal, será alcançada. Para tal objetivo, o currículo tem sido pensado como ferramenta de representação do que é necessário aprender para alcançar tal projeto. Southwell (2008) aponta para algumas características dos projetos educacionais, ressaltando a pretensão de totalidade deles, a intenção de alcançar o controle de padrões, de total controle de regras e do processo. Os projetos educacionais têm a pretensão de representar as demandas e a possibilidade de transformação social a partir da realização e implementação das ações pensadas e estabelecidas para o alcance da mudança através da ação educativa. Assim, na articulação de demandas produzem um discurso horizontal, de solução e representatividade, propondo a possibilidade de plenitude. No entanto, frente às imprevisibilidades e contingências, essa totalidade sempre nos escapa, voltando à condição de aposta e não garantia. É um processo não linear. Nesse caso, a intencionalidade de se estabelecer um perfil e sentido único de professor tem a ver com a possibilidade de se manter estratégias de controle, pela formação e pelo currículo, daquilo que será ou é feito pelo professor em sala de aula, objetivando melhores resultados, configurando a tentativa de projeção e controle da identidade através do currículo. Currículo pensado hegemonicamente.

Relaciono esse discurso hegemônico, de que a sociedade é resultado da ação educacional, à “vinculação (estreita e direta) entre currículo, avaliação e formação docente” (Santos, Borges, Lopes, 2019, p. 241) nos discursos das políticas educacionais.

Em tempos em que mais um ciclo de reformas curriculares se evidencia com vistas a um suposto avanço educacional, usualmente lido como ampliação da qualidade da educação, mostra-se pertinente problematizar as projeções de identidades, especialmente nos processos de formação inicial e continuada, uma vez que tais projeções surgem como resposta a um discurso de falha generalizada da docência, da crise educacional e de culpabilização docente. (Santos; Borges; Lopes, 2019, p. 240).

De tal forma entendo que seja potente a discussão sobre tais processos de identificação e tentativas de regulação docente e curricular. Concordando com Figueiredo (2020), não procuro afirmar que deva haver a ausência de um projeto de formação de professores, mas que, como apontam as perspectivas pós-estruturais de currículo, estes estão sempre abertos às possibilidades de significação na produção curricular contextual, nas relações discursivas, entendendo a impossibilidade de controle total de sentidos de professor definidos aprioristicamente (Figueiredo, 2020). Tais contribuições das perspectivas pós-estruturais para pensar o professor e a sua formação problematizam as tentativas de se estabelecer um fundamento *a priori*, documentos políticos que buscam estabelecer perfis de professor, significados como implementadores de política, que precisam ser bem qualificados e comprometidos para realizar bem seu trabalho. Entendo que nesse sentido não é defendida a falta de qualificação/formação, mas questionada a noção de causalidade e racionalidade.

Os fechamentos, as decisões curriculares, são contingentes e, dessa forma, não se pensa na possibilidade de um fundamento e de uma estrutura fixa e terminada, um ponto de partida fixo para se organizar o currículo, ou para se pensar o perfil para o docente, antecipando o que deverá ser o seu agir a partir desse currículo. A totalidade nos processos de significação é impossível, pois há sempre algo que escapa, a impossibilidade de haver o idêntico na identificação do social, de alcançarmos identidades plenas, faz parte do processo de constituição do discurso. (Lopes, 2014).

Relembro que, como nos ensina Lopes (2014), “não há um centro estrutural capaz de deter as substituições, o que torna a pluralidade de sentidos possível, justamente porque o fechamento final é impossível” (Lopes, 2014, p. 50). Não é que haja vários centros possíveis, múltiplos centros, mas este será sempre precário e constituído na contingência. Não haverá uma origem que possibilite plenitude e totalidade. Este centro pode ser entendido como fundamento.

Descentrar não é multiplicar os centros de poder e significação, de maneira a estabelecer alternativas ocasionais entre um centro e outro. Também não é manter um centro único, porém provisório no tempo. É conceber que todo centro é instável e fugidio; sujeito à disputa, no tempo e no espaço. De forma correlacionada, os contextos não são espaços dados, com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções discursivas no/do mundo. (Lopes, 2015, p. 447).

Lopes e Borges (2015) afirmam que há um recorrente esforço em calcular, prever e controlar causas e efeitos, levando à elaboração de projetos e propostas de formação docente e de currículo da educação básica. No entanto, tais projetos se caracterizam pela impossibilidade de controle e de garantia das significações constituídas nas relações discursivas. Isso porque discursos de professor e de currículo se constituem processualmente, nas relações antagônicas. Nas relações curriculares contextuais o professor produz ressignificações da política. Quando acessamos algum significante, possivelmente nós o modificamos e constituímos significações. Isso aponta para a impossibilidade de controle e garantias plenas.

Ao estabelecer o que deve ser e como deve ser a significação de currículo, as metodologias de aprendizagem, as políticas de centralização curricular têm a pretensão de fixar sentidos de docente, e formas únicas de ser e exercer a docência na sociedade, expressando uma tentativa de apagar ou controlar as diferenças. Mesmo assim, há sempre a diferença (diferenças sociais, contextuais, discursivas) que obsta a constituição de identidades plenas, completas num sentido autônomo do ser. Portanto, nessa perspectiva, é colocada em xeque a ideia de implementação dos documentos curriculares pelo professor, garantindo a execução de um projeto com fins desenhados aprioristicamente. “Em termos de estratégia política, não existe, portanto, para Laclau, a real possibilidade de se chegar ao ‘fim da história’, ou seja, à vitória de um projeto político definitivo, típico sonho escatológico marxista.” (Mendonça, 2009, p. 156).

Desse modo, se entende, numa perspectiva pós-estrutural, que o professor produz currículo e constitui identificações no contexto discursivo, nas relações com demandas que se constituem no cotidiano, nos diferentes contextos sociais históricos e culturalmente constituídos, nas múltiplas possibilidades de significação de ser e agir nas diferenças, nos escapes. “No sentido de Laclau, portanto, toda a identidade vive numa constante busca à completude, sendo tal busca, contudo, sempre ineficaz.” (Mendonça, 2014, p. 30).

No entanto, segundo Lopes e Borges (2015), as políticas de formação de professores, entendidas como discurso, seja aquela inicial ou aquelas que se dão em serviço durante toda vida profissional dos professores, buscam a constituição de padrões para a docência que se dá em terreno indecidível, um terreno no qual nunca se chegará a decisões completas, onde é impossível a constituição de identidades plenas, pois os processos de significação do ser e agir do professor são inconclusos frente às alteridades e subjetivações constituídas no cotidiano escolar.

Operando com a noção de currículo como discurso, a consideração das diferenças nos processos de significação das políticas curriculares pelo professor possibilita a ampliação dos sentidos de disciplina, de ensino, de currículo. Nesse sentido, há a possibilidade de uma diversidade de respostas docentes às experiências em sala de aula pela impossibilidade de controle da diferença no processo de significação. Essa tentativa de controle da diferença sempre será fracassada, pois não há como impedir os fluxos de significação na produção curricular contextual. Pensando na imprevisibilidade e em possibilidades discursivas constituídas nas relações humanas trago uma reflexão de Lopes (2014): “A compreensão freudiana de que a profissão de educador é impossível, dada a imprevisibilidade dos resultados de uma atividade realizada com base na interação humana (apud Biesta, 1998), se mostra cada vez mais plausível.” (Lopes, 2014, p. 44).

Assim, há potência em se pensar docência que não parte de uma essência e nem se fecha num modelo fixo pela identidade previsto nos discursos hegemônicos e em projeções políticas, sugerindo uma atitude de abertura e reconhecimento das diferenças na significação de professor. Porque as significações se dão nas relações, no jogo das diferenças, num contexto relacional construímos interpretações e ressignificações das políticas curriculares no jogo das relações, não havendo o alcance de uma totalidade, de identidades plenas. Nesse momento recorro a Tura e Figueiredo (2015) quando desenvolvem que:

Os sentidos de professor hegemônicos não são a representação plena de uma essência dada *a priori*, mas são discursos que se constituem em um complexo processo político, onde identidade e diferença se encontram permanentemente tensionadas. Dessa forma, destacamos a dimensão relacional na constituição de toda identidade, na medida em que os sentidos de professor compartilhados no social são significados pela diferença, na relação com algo que é excluído no processo de significação, não havendo, portanto, um sentido positivo em si. (Tura; Figueiredo, 2015, p. 763).

Com as noções de descentramento e contexto desenvolvidas por Lopes (2015), entendo que a luta por significação do que vem a ser currículo se dá nos contextos discursivos, no espaço-tempo em que se desenvolve e se constrói, nos contextos social, cultural, político e econômico. Nessa perspectiva se desestabiliza a ideia de um centro fixo para se elaborar sentidos, não há como limitar processos de significação que se constituem nas relações contextuais, pois fundamentos e estruturas serão sempre precários e sujeitos à disputa constante. Por isso, não entendemos que o currículo ou o perfil do professor possa se estabelecer a partir de um centro fixo, de um único fundamento para então estrutura final, mas se constitui nas articulações e contextos discursivos sempre abertos às possibilidades de significação. Trata-se de muitas dimensões que se constituem e se relacionam no campo

educacional, onde a significação se constitui em um terreno indecidível, não linear. Não há possibilidade de controle de ações e obediências a métodos que garantam o alcance pleno de metas e resultados finalísticos (Lopes, 2015).

Dessa forma, numa perspectiva pós estrutural, interpreto que as políticas educacionais tentam limitar os processos de significação do ser e do fazer do professor, estabelecendo critérios para a ação pedagógica e para o ensino entendidos como garantia de sucesso no alcance de projetos que incluem o objetivo de mudança social, definidos aprioristicamente. A BNCC relaciona o professor, sua formação e a necessidade desta com currículo da educação básica, para que haja contínuo aperfeiçoamento do processo educacional e ainda, com segurança.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (Brasil, 2018, p. 16).

No entanto, a produção curricular se constitui discursivamente, interpretando-se e reinterpretando-se a política. De outra forma, a BNCC procura prescrever e organizar um projeto curricular que garanta a constituição da prática docente e de seus atores, sendo tal projeto uma aposta na possibilidade de controle de uma ação discursiva e contextual. Todavia, nos processos de significação da proposta curricular, o professor produz política curricular, pois ressignifica/modifica a política. Em um contexto de diferenças, é que se significa o ser professor, as práticas educativas, a formação docente, o projeto curricular, tratando-se assim, de um processo complexo e não linear, [...] assim, discutir a docência envolve uma complexidade de aspectos que precisam ser pensados de forma relacional e que precisam considerar demandas que se ampliam, se interconectam e se multiplicam no cenário cotidiano. (Frangella; Dias, 2018, p. 8).

Na perspectiva pós-estrutural, sobre a qual temos nos debruçado, considera-se a impossibilidade de uma política curricular delimitar ou predizer na totalidade os sentidos de professor e, assim, garantir a constituição de uma dada prática docente, pela contingência de toda produção curricular, pela imprevisibilidade dos conflitos e negociações nos processos de significação do currículo, pelas diferenças nas relações discursivas contextuais, pela impossibilidade do controle total desses processos pela política. Entendo o cotidiano escolar, curricular como um terreno movediço de demandas curriculares, instável, irregular, mas cheio de possibilidades e requisições. Problematizar discurso de professor como garantia de uma prática docente desejada para alcançar objetivos predeterminados, é afirmar que nesse

ambiente não linear significamos e ressignificamos nas relações discursivas o currículo, e com ele a própria ação pedagógica constituída pelo professor, dificultando a predição de sentidos e significações únicas. Frangella e Dias (2018) problematizam a possibilidade de um fundamento único e com fim em si mesmo para o currículo e para a docência, entendendo ambos como:

[...] produção que se afasta da normatização prescritiva e se dá como fechamento provisório, uma vez que se articula e manifesta em arranjos contingenciais no terreno da cultura, como decisões pedagógicas-curriculares sem fundamento último, mas que como práticas político-discursivas, se dão no embate de forças políticas, negociações e articulações de diferentes demandas em torno da significação, o que é impossível se dar de forma preditiva. (Frangella; Dias, 2018, p. 8).

Assim, penso, inspirando-me em Frangella e Dias (2018), que, dada a provisoriedade e imprevisibilidade do trabalho docente, pelos fluxos das diferenças nos processos de significação, o currículo não se enquadra na previsibilidade didático-curricular. Talvez possa se dizer que aquilo que há de previsibilidade (por mais instável que seja esse previsível) no trabalho docente são os elementos imprevisíveis que surgem a cada dia nas relações com os estudantes, com a comunidade escolar e suas famílias, mostrando assim a recorrente impossibilidade de se predizer, de uma vez por todas, o currículo, a identidade a ser formada e a prática docente. Por isso, pensar a produção curricular do professor e o docente como processos de significação nos deixa em alerta e nos provoca a entender que não há respostas prontas e definitivas no que diz respeito à educação, a perfis de professor. São sentidos que estão sempre em negociação na constituição discursiva.

Apoiando-se em perspectivas pós-estruturais de currículo, Figueiredo (2020) afirma que as políticas de formação de professores são tentativas de normatizar, determinar fundamentos, estruturar identidades docentes e, assim, limitar as diferenças e imprevisibilidades nos processos de significação do ser professor e da docência, buscando definir um perfil docente significado como ideal para responder às demandas políticas, econômicas e sociais. A autora problematiza esses discursos de normatização da docência por tentarem negar as diferenças e fixar sentidos aprioristicamente. Logo, há que se questionar a centralidade de uma política curricular nacional como norma, pois as diferenças e a imprevisibilidade da produção docente no contexto da prática envolvem os processos de significação do currículo nas relações cotidianas, constituindo respostas incapazes de serem previstas em sua totalidade. Para auxiliar nessa reflexão sobre a normatividade trago também um trecho do texto de Mendonça (2003).

O projeto pós-estruturalista da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe rejeita qualquer prescritibilidade ou normatividade teórico-social, uma vez

que tentativas de fechamento completo de sentidos sociais – a busca racionalista de uma verdade indiscutível e transparente é um exemplo dessas tentativas – são, para esses autores, empreitadas sempre incompletas e precárias. Mais: são, além de empreitadas incompletas e precárias, contingentes, uma vez que nada pode garantir que determinadas explicações ou efeitos de sentido possam ser capazes de serem universalizados necessariamente. Em outras palavras, para Laclau e Mouffe não há sentidos sociais previamente constituídos, nem sentidos a serem desenhados com o pincel da necessidade. Todos os sentidos, portanto, devem ser entendidos em seus contextos e a partir de suas condições de emergência específicas. (Mendonça, 2003, p. 40).

Penso ser importante, também, pensar a noção de discurso em Laclau (2013) que entende o discurso além da normatividade e o vê não só como a expressão da fala, mas englobando linguagens verbal e não verbal, contextos e instituições sociais, políticos, econômicos e tantos outros. Nessa perspectiva, o discurso é pensado como um movimento intersubjetivo, relacional, de significação, que se constitui nas relações discursivas e não anterior a elas, portanto, nas diferenças e subjetivações que nas relações se constituem, contingenciais e antagônicas, isso nos leva/impulsiona para além dos estruturados modos de se fazer educação propostos nos documentos políticos. Nos discursos que se constituem nos contextos escolares, as relações continuamente possibilitam outras significações, diferentemente daquelas tentativas de normatizar a produção de sentidos pelos documentos políticos. Nesse caso, Mendonça (2009) contribui ao afirmar que:

[...] a história das relações humanas não tem propriamente um final, eis que se apresenta como uma consequência infinita de fatos, interpretações sobre esses fatos sobre os quais não temos o direito, o poder, ou mesmo a arrogância, a partir do esquema teórico de Laclau, de predizer cenários finais (Mendonça, 2009, p. 157).

Nessa perspectiva, a possibilidade de reinterpretações, em jogos de poder e disputas por significação aponta para a impossibilidade de se fixar e estruturar o sentido único do que pode vir a ser o ser educado, os indivíduos que estão envolvidos na educação, como atores do processo, e o ser professor nos documentos políticos. Novas possibilidades de significação na dimensão educacional, escolar, de um projeto político curricular ou um projeto de formação, simplesmente constituído nas diferenças e alteridades, no imprevisível, suas curiosidades, interesses, conhecimentos e sentidos de currículo. Não haverá a garantia de um fundamento ou centro estrutural para plena construção de sentidos fixos; o centro é sempre provisório e contingente. Dessa maneira, aponta-se para a impossibilidade de alcance de um fechamento final para a significação de determinado signo/palavra/aquilo que nomeamos. A partir da autora, pode-se afirmar que:

Não há um centro estrutural capaz de deter as substituições, o que torna a pluralidade de sentidos possível justamente porque o fechamento final é impossível. A impossibilidade de um fundamento final é assim uma impossibilidade necessária,

capaz de viabilizar tanto a pluralidade de fundamentos contingentes quanto bloquear que um desses fundamentos seja estabelecido como o fundamento final. (Lopes, 2014, p. 49).

A partir do pensamento da autora, a ideia de identidade plena, como algo que se estabelece com um sentido último e fixo, é bloqueada, pois processos de significação envolvem um movimento de constantes negociações de sentidos, uma pluralidade de compreensões e significações. Desse modo, em um processo discursivo, não se encontrará um fim, uma plenitude que alcance o sentido final da docência hegemônica na política. Haverá sempre uma negociação de sentidos em relações contextuais, dada a impossibilidade de se chegar a uma fixação permanente. Por isso, são padrões, sentidos, currículos, formações docentes, fixações impossíveis, pois não há a possibilidade de totalidade. A contribuição de Lopes (2014) envolve pensar sobre um sentido de inacabamento que propõe reconhecer a pluralidade, a contingência e precariedade do fundamento. Logo, nessa perspectiva, as significações se produzem na relação com as demandas que se constituem dentro e fora do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, a identidade se constitui no discurso, em jogos de linguagem, nas formas de identificação com as diferentes posições de sujeito – formações discursivas hegemônicas disponíveis na cultura – que vão sendo subvertidas e sobredeterminadas em processos de significação sempre contingentes e precários. (Figueiredo, 2020, p. 63).

Pela impossibilidade de se fixar sentidos ou identidades, não haverá um fundamento, uma política curricular, que garanta a segurança do trajeto e o resultado de modo pleno e constante para fixações plenas e totalizantes de sentidos. Por exemplo, Lopes (2011a) destaca que:

A plenitude de uma identidade é, assim, necessariamente impossível, pois não há um fundamento que garanta a sua significação de uma vez por todas. Mais do que isso: nessa perspectiva, para uma certa identidade existir não precisa ter uma plenitude prevista, dada a dimensão de um jogo sem regras fixas, pois as regras se modificam em sua própria aplicação. Há sempre uma imprevisibilidade no jogo, pois tudo sempre pode ser de outra maneira e o que aceitamos como ordem natural nada mais é do que uma sedimentação de práticas hegemônicas, instituídas por atos de poder e marcadas pela exclusão de outras possíveis ordens. (Lopes, 2011a, p. 51).

Problematizar a identidade e afirmar a impossibilidade de alcance de uma identidade única e plena, me leva a pensar na força criativa do indivíduo no contexto discursivo. Essa possibilidade de ressignificar o sentido de docente possibilita o entendimento de que cada professor, em sua prática e condição de trabalho, é único em sua produção curricular contextual e possibilita a constituição, na história, de outros sentidos de currículo.

Não se quer, portanto, negar os elementos históricos, não queremos negar a herança e as conquistas no campo educacional, mas levá-las em consideração enquanto nos abrimos a novas significações, novas possibilidades curriculares se constituam e ganhem protagonismos, mesmo que provisoriamente. Dessa maneira, as articulações discursivas que se constituem nas políticas educacionais cotidianas também se dão nas relações que ocorrem no espaço escolar, visto que na escola se produz política cotidianamente. Haja vista que cotidianamente as diversas demandas, as diferenças e imprevisibilidades, se constituem nas relações em diferentes contextos. Há um desejo político-epistêmico de abrir novas percepções e sentidos para o que compreendemos como professor, currículo e formação.

Conforme Figueiredo (2020, p. 64), “as perspectivas fundacionais têm sido hegemônicas nas mais diversas áreas do conhecimento humano, o que também pode ser observado no campo do currículo”, indicando a necessidade de um pensamento na contramão, aberto à diferença, que reconheça a pluralidade, que se permita novas possibilidades e novos conhecimentos e não se fechem nos quadrantes dos discursos nos documentos políticos. Portanto, Figueiredo (2020) colabora para repensar e problematizar políticas de formação docente representativas de práticas que buscam construir e implementar um currículo único e não problematizam diferentes contextos. A autora nos provoca a refletir sobre um tipo de formação docente que desestabiliza e ultrapassa o óbvio, o controlável, o previsível e o ideologicamente mapeável.

3 APROXIMAÇÕES À TEORIA DO DISCURSO - DISCURSO E DEMANDA

Como afirmado nos capítulos anteriores, até chegar à base, outras políticas como parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, se constituíram na tentativa de significar o que deveria ser qualidade na educação e para responder as demandas por qualidade, equidade e por hegemonizar padrões curriculares. Para analisar os discursos hegemônicos que se instituem na política educacional que esta pesquisa tem como foco, pretendo neste capítulo abordar as noções de discurso e demanda como proposto pela Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e de Chantal Mouffe (Laclau, 2013; Laclau; Mouffe, 2015; Mendonça; Rodrigues, 2014; Mendonça 2003; 2007; 2009; 2014), procurando identificar quais demandas se articulam no discurso na BNCC para tentar significar o que e como deve ser o professor. Trago, ainda, minhas tentativas de aproximação através de autores que têm operado com esta teoria em suas pesquisas no campo educacional e contribuído significativamente também para meus estudos e pesquisa (Macedo, 2019; Lopes, 2014, 2014a; Southwell, 2008; Figueiredo, 2015; 2020; Dias, 2016; Silva, 2014; Lopes; Macedo, 2011; Mendonça, 2003,2007, 2009, 2014; Laclau, 2013).

Na perspectiva pós-estrutural, da qual tenho buscado me aproximar, entende-se o social como linguagem. A política educacional é, assim, tomada como discurso, levando-se em conta as negociações de sentidos, como num cenário assimétrico, de impossível linearidade, pois não há nada fixo, finito e pleno na significação do social. O significante da política não consegue deter os processos de significação, os significantes possibilitam o deslizamento dos sentidos na constituição discursiva (Mendonça, 2003, Figueiredo, 2015). O discurso se constitui de articulações discursivas de elementos que dão sentido ao social (Laclau, 2013). Analisando pelo campo educacional, que também é discurso, são as articulações discursivas que constituem sentidos de professor, de escola e de currículo por exemplo. Nas relações discursivas os objetos são significados e tal movimento é processual e contínuo.

A categoria discurso tem por intuito ressaltar que toda configuração social é significativa e que o sentido de um dado evento social não está dado de antemão, não lhe é inerente, só aparece num sistema de relações. Esse sistema de relações que dá sentido ao objeto seria o discurso (Burity, 1997, *apud* Alves, 2010, p. 90)

Sendo discurso um sistema articulatório entre significantes para a produção de sentidos, estes estão sempre abertos à significação. Discurso pode ser reinterpretado, resignificado e a cada momento podem se constituir novas formações discursivas. De modo semelhante, os sentidos constituídos de escola, de professor, de currículo provêm de

formações discursivas. No processo discursivo, significados se constituem no discurso e nesse movimento podem ser também subvertidos ou mesmo abandonados, possibilitando outras significações. Dessa forma se interpreta o social. Isso me inspira a pensar também no contexto educacional, inspira a pensar que as identidades e sentidos de professor são práticas discursivas em que o sentido não se consegue fixar plenamente, uma prática discursiva é prática de poder, de significação, de atribuição de sentidos, é discurso. A não fixação plena do sentido é própria da prática discursiva. O discurso possibilita algum fechamento de sentidos, na contingência, na precariedade, sendo sempre um fechamento temporário e provisório, pois não contempla na plenitude as significações e representação do social (Silva, 2014, p. 200).

Assim, Laclau (1992; 2006; 2008) demonstra que as identidades sociais são fruto de práticas discursivas, portanto não podem ser consideradas puras e tampouco vistas como naturais. Desde já, esta colocação permite pôr em xeque a concepção fechada de identidade presente no fundacionalismo, seja de inspiração marxista, deliberacionista ou de perspectiva liberal, que edifica a racionalidade econômica/estratégica. (Silva, 2014, p.200)

Entendo, com Lopes e Macedo (2011), que o discurso possibilita deslocamentos, deslizamentos de sentidos, estando sempre aberto a possibilidades de significação. O discurso não é capaz de promover totalidade não havendo plenitude, visto que a permanência e fixação total de sentidos é impossível. No campo educacional por exemplo analisando na perspectiva pós estrutural, quando tratamos de formação docente, de escola, de currículo, de professor, de aluno, acessamos significados, não como algo pronto e fixo para ser acessado, mas algo que se constitui no processo discursivo e a todo momento pode ser ressignificado e reinterpretado.

No campo discursivo, no qual há luta por significação nas relações discursivas de forma constante, não haverá controle deste processo, pois as ressignificações são constituídas nas diferenças, sempre em resposta. Desse modo, a persistente articulação de sentidos e o movimento discursivo, se vê entrelaçado por constantes ressignificações e possibilidades nesta cadeia discursiva.

No contexto desta discussão, chamaremos articulação qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos tais 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 elas apareçam articuladas num discurso, nós chamaremos momentos. Por contraste, chamaremos elemento qualquer diferença que não esteja discursivamente articulada. (Laclau; Mouffe *apud* Mendonça, 2003, p. 141).

Desta maneira, mesmo que Ernesto Laclau não seja um estudioso do campo educacional, mas sim um teórico da ciência política, procuramos nos aproximar de suas contribuições e tentar operar com a Teoria do Discurso para pensar educação, visto que nos

sugere e amplia possibilidades de pensar o social. Nesta reflexão pretende-se desestabilizar discursos deterministas sobre a docência, sobre o professor, por entender que a política educacional como um conjunto de elementos que se relacionam e se constituem discursivamente ocorre sem a possibilidade de total controle da significação do social por qualquer discurso hegemônico (Laclau, 2013; Mendonça, 2003).

Considero importante investigar na Base Nacional Comum Curricular – BNCC as articulações discursivas, compreender o processo discursivo que constitui demandas no discurso dessa política curricular. Demandas se relacionam no discurso, constituindo uma articulação discursiva que opera na tentativa de conter as diferenças e constituir alguma hegemonia sempre em resposta às demandas da política. São articuladas na BNCC demandas por um professor capaz, por um currículo estruturado, por uma formação docente mais adequada, por um aluno preparado, relacionando esses elementos à qualidade da educação, porém ignora-se as muitas dimensões educacionais envolvidas no processo que é mutável e não pleno, que está a todo momento em articulação discursiva. Os sentidos desses elementos da articulação discursiva só podem ser explicados nesse complexo relacional que é processual e sempre incompleto (Dias, 2016; Figueiredo, 2015).

Assim, merece destaque, entre outros pontos abordados na pesquisa, a concepção de discurso em Laclau (2013), para quem, discurso tem a ver com múltiplos elementos que articulados, são significados nessa relação. O autor destaca: “[...] não tenho em mente algo que é necessariamente relativo às áreas da fala e da escrita, mas quaisquer conjuntos de elementos nos quais as relações desempenham o papel constitutivo.” (Laclau, 2013, p. 116), indicando que o discurso se estabelece e alcança hegemonia histórica e contextualmente, ressaltando, no entanto, que toda hegemonia pode ser, a qualquer momento, desestabilizada. “A articulação discursiva que finalmente consegue se impor é o que define uma hegemonia (Southwell, 2008, p. 119).

Ao procurar fazer uma pesquisa na perspectiva pós-estrutural, a referência ao discurso propõe a análise das relações que se dão na constituição dos discursos, não há um entendimento de discurso como algo falado simplesmente, ou verbalizado na oralidade ou na escrita alfabética. A língua, como forma de comunicação, nos é ensinada socialmente nos contextos no quais estamos inseridos e ali convivemos. Respirar é inato ao ser humano, dormir é inato ao ser humano, já a língua é construída e ensinada. Mas essa é uma face do discurso, construída socialmente. A partir dessa perspectiva, analisaremos discurso como prática social incluindo-se os documentos desenvolvidos nas políticas educacionais, a prática discursiva pela qual o professor se subjetiva em suas decisões e num constante processo de

significação. Para Laclau (2013), há uma consideração do social como discurso, o que amplia e complexifica o foco do trabalho que pretendo realizar (Laclau, 2013; Mendonça, 2003).

Um espaço social deve ser considerado como um espaço discursivo se por discurso não se designar somente a palavra e a escritura, mas todo o tipo de ligação entre palavras e ações, formando assim totalidades significativas (Laclau *apud* Mendonça, 2003, p. 140).

Neste entendimento, o social não se desvela, mas se busca compreender, pois se constitui com muitas possibilidades de significação. Importa operar de modo a entender que este processo se faz na contingência e precariedade (Mendonça, 2009).

Não por acaso, por problematizar que discurso não é somente a língua falada, é válido analisar as relações e práticas discursivas que se estabelecem contextualmente, analisar no contexto discursivo os diálogos, as falas em sala de aula, o ambiente escolar, a infraestrutura, as práticas pedagógicas, as ações e respostas dos atores do processo educacional, a arrumação das mesas, materiais didáticos distribuídos e utilizados ou inutilizados, métodos e metodologias, conteúdos disciplinares, documentos políticos e outros, como elementos representativos na constituição discursiva. Toda ação, palavra, movimento intencional, ou não, constitui-se como discurso e no ambiente educacional que não deixa de ser constituição do social, não encontraremos linearidade nesse processo. Se analisado discurso na perspectiva pós-estrutural, esses elementos fazem parte de uma constituição discursiva. São elementos significativos para se considerar nas relações discursivas. Considerar os elementos e a pluralidade nos contextos discursivos, não somente na escola, mas fora dela, constitui todo espaço como espaço discursivo, espaço/campo para produção de discurso. Porém, não numa visão estruturada, mas no sentido de haver sempre um espaço de possibilidades, de significações, para se constituir discursos e representar significantes (Mendonça, 2009; 2014).

Discurso, por sua vez, não deve ser entendido como o simples reflexo de conjuntos de textos ou de falas, numa dimensão meramente linguística. Discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas. O social, portanto, é um social significativo, simbólico, sobredeterminado. Não aparece como algo a ser desvendado, desvelado – como se fosse possível alcançar a verdade na sua forma mais transparente e final –, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas certezas, note-se, sempre contingentes e precárias. (Mendonça, 2014, p. 149).

Considere que os elementos se constituem através das relações discursivas, não anteriormente a elas, mas nas relações. Da mesma forma o professor se constitui como professor, no processo da discursividade no campo da educação, assim como a busca pelo

perfil de professor capaz, bem formado, se constitui no discurso BNCC. Na articulação de demandas constituídas dentro dos contextos, se constrói discurso, também como tentativas de fixar sentidos e as propostas políticas também resultam das articulações de demandas.

De acordo com as demandas que se constituem no contexto educacional, e vão sendo experienciadas no cotidiano, vão se estabelecendo as características necessárias a um determinado perfil. Dessa maneira estabelece-se ou se procura estabelecer um fundamento, ou um centro, um ponto de partida para a construção de tal identidade. Mesmo que seja provisório e precário, haverá um fundamento na constituição de discurso, resalto, mesmo que provisoriamente.

A construção de discurso que traz um fundamento, um ponto de partida tenta justificar ou estruturar uma estrutura, mesmo que seja na precariedade. Isso se constitui na tentativa de trazer respostas às requisições e nessas tentativas se constituem ordenamentos e regras objetivando o controle das demandas e o alcance de dada linearidade, impossível de se prever e/ou alcançar plenamente. São constituídas políticas que tentam determinar caminhos apriorísticos e que tentam subverter o contexto imprevisível. Como é o caso da BNCC que traça caminhos e formas de modo estruturado. Inspirada por Figueiredo (2020), entendo que as políticas educacionais, no caso a BNCC, que é o objeto no qual a pesquisa se desenvolve, tenciona alcançar plenamente as demandas, atender ao projeto de sujeito prometido e nunca alcançado, de um perfil discursivamente hegemônico de educação, de professor, não realizado e que nunca o será.

As políticas curriculares têm se constituído no atendimento às demandas sobre o que hegemonicamente projetamos como ser humano e o que identificamos como modelo educacional em condições de materializar tal projeto. Nos termos de Biesta (2013), a educação estaria a serviço da inserção de todos, a ela submetidos, em uma determinada ordem cultural (Figueiredo, 2020, p. 60).

Nas relações que se constituem discursivamente, os elementos articulados também podem ter outros sentidos, reconhecendo-se, assim, a complexidade do contexto, a complexidade do social. Nesse processo discursivo, o alcance do sentido último é impossível, não havendo possibilidade de previsão ou controle da significação na totalidade. Trago como exemplo o espaço escolar, no qual as significações e produção discursiva são incontroláveis e não lineares. Nesse movimento, de tentativas de significar o social, significados são excluídos para incluir outros na construção de discurso. Este se constitui na relação com uma negatividade, uma identidade expulsa da articulação discursiva de demandas por ser significada como algo que as bloqueia, que impede a sua plenitude. Assim “[...] em relação à teoria do discurso, é importante inicialmente destacarmos que qualquer análise política que

tenha por base esta perspectiva teórica deve levar em consideração um universo de extrema complexidade social” (Mendonça, 2007, p. 250). Recorro também a Figueiredo (2015).

Com a ideia de totalidade social como construção discursiva, cujos sentidos se constituem provisoriamente no processo de significação, a Teoria do Discurso vai postular a infinitude do social, na medida em que não há nenhuma estrutura que seja capaz de saturar e fechar definitivamente o processo de significação, havendo sempre um excesso de sentido incapaz de ser controlado por qualquer sistema estrutural. (Figueiredo, 2015, p. 35).

Os discursos se formam na busca por representação do social, a fim de preencher alguma possível lacuna. Entenda-se como discurso não só a fala, mas ações, documentos de regulação no campo educacional, políticas curriculares, entre outros movimentos e processos educacionais. Currículo é discurso, prática é discurso, BNCC é discurso, nas pesquisas também produzimos discurso como tentativas de possibilitar processos de identificação.

Historicamente há uma relação constituída discursivamente entre educação e desenvolvimento econômico, estabelecendo um caráter salvacionista para a ação do professor e organização curricular disciplinarmente organizada e estruturada. Há tempos se constitui a luta por perfil de professor que trabalhe pela evolução da sociedade. Entretanto a educação não se constitui em uma única dimensão para dar conta de uma impossibilidade que é a sociedade reconciliada, os processos educacionais e sociais ocorrem em muitas dimensões.

No Brasil, também é possível identificar a busca por uma hegemonização da demanda por um perfil docente capaz de solucionar os problemas da educação pública desde fins do século XIX. Os investimentos na formação e profissionalização docente para responder aos problemas da instrução pública não são uma iniciativa recente (Figueiredo, 2015, p. 7).

Me inspiro em Lopes (2014a, p. 23) para interpretar que há uma insistência em afirmar a relação entre educação e desenvolvimento social, entre prática educativa e qualidade da educação, indicando a necessidade de melhoria da formação e prática do professor para que haja uma conseqüente evolução social. Há discurso que aponta para a necessidade de um caminho para o professor, como se este não tivesse autonomia ou capacidade para ensinar, como se não soubesse como construir currículo sem que haja uma base para isso. Dessa forma, projetos, políticas e apontamentos educacionais, são constituídos na tentativa de esclarecer possíveis causas de fracasso educacional e apontar possíveis soluções para currículo e formação de professores, objetivando melhoria de qualidade na educação. No entanto, a produção curricular não se constitui apenas com base na BNCC, leva-se em conta as realidades e contextos que se relacionam na constituição do processo de aprendizagem. Discursivamente se coloca de forma simplificada a solução para as questões educacionais,

justifica-se a centralidade no conhecimento e no currículo estruturado, estruturado no sentido de tentar estabelecer uma fixação de sentidos, mesmo que provisória. (Lopes, 2014a).

A BNCC, entendida como discurso, articula demandas na relação com uma falta, algo que é significado como o que bloqueia o alcance da plenitude das demandas. É significada, assim, como a garantia do alcance das demandas insatisfeitas, buscando direcionar o que deve ser o currículo da educação básica e o que se deve fazer o professor, normatizar o social para alcançar essa plenitude. Quando se lê demandas, vale a contribuição de Laclau (2013) a seguir: “Conforme assinalei em outra oportunidade em inglês o conceito de “demanda” (demand) é ambíguo: pode significar uma solicitação, mas também pode significar uma exigência, por exemplo “exigir uma explicação”. (Laclau, 2013, p. 123).

Assim é que Laclau (apud LOPES, 2011; 2012) vai sinalizar que a análise de um discurso hegemônico deve focar unidades menores - as demandas sociais e a forma como tais demandas são incorporadas na prática articulatória. As demandas constituem a plenitude ausente da comunidade, aquilo que falta e que se constitui como horizonte. Abrangem solicitações e expectativas que, ao não serem atendidas, transformam-se em reivindicações, agregando vários grupos em torno delas e constituindo a luta política pela defesa das demandas. A identidade desses grupos só é definida na luta política, dado que os sujeitos das políticas não têm uma essência. A análise de qualquer discurso vai buscar, então, compreender as articulações que se fazem em torno das demandas (Figueiredo, 2015, p. 45)

Há um esforço pela BNCC para superar a desigualdade educacional e para atender a demanda por um projeto educacional que enfrente problemas crônicos estruturantes da sociedade brasileira, a isto se relaciona a educação. Neste contexto a BNCC, se constitui na luta contra a exclusão educacional, buscando oferecer educação básica com qualidade e equidade para todos os segmentos populacionais (Brasil, 2017), ou seja, a política se constitui articulando demandas por qualidade e equidade, por igualdade nos resultados educacionais entre diferentes grupos sociais, buscando inclusão social para todos. Estes elementos têm se constituído como bloqueio para a qualidade da educação Brasileira, segundo a BNCC, esta que afirma ainda haver a negligência contra os estudantes causando assim a exclusão educacional. Afirma que há “baixa qualidade produzindo ampla desigualdade” (Brasil, 2017, p. 12).

O discurso de baixa qualidade e desigualdade, tecido no parecer aponta para resultados de aprendizagem e taxas de conclusão baixas, sendo estes dados identificados como conjunto de obstáculos para a educação. Essas demandas, a BNCC busca superar através de suas orientações e apontamentos para currículo da educação básica e isto se relaciona com o professor, pois segundo a política o movimento é pelo direito subjetivo à educação que consta no artigo 205 da Constituição, e este professor deverá ser capaz de atuar para garantir através

da educação o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Identifica-se neste discurso o professor como principal agente na ação educativa, bem como neste complexo discursivo, a luta concentrando-se na educação para diminuir as desigualdades nos resultados educacionais e uma luta por qualidade e equidade na educação para uma sociedade justa e inclusiva (Brasil, 2017; Brasil, 2018; Figueiredo, 2015)

A BNCC constitui esforço pela demanda: [...] elevar o resultado médio de aprendizagem dos alunos brasileiros [...] reduzir as desigualdades nos resultados educacionais observados do ponto de vista regional, socioeconômico, racial, de diferenças de gênero e da relação urbano/rural[...] (Brasil, 2018, p. 14-15).

No discurso da BNCC para se alcançar qualidade, equidade e educação básica comum para todos reduzindo a desigualdade, são articuladas demandas, as quais são relacionadas à falta destes elementos na educação básica, no currículo. Identifico como sentidos de professor na BNCC (Brasil, 2018), o professor que ajuda (Brasil, 2018 p.95); o professor que media (p. 99); o professor como escriba (p. 111); o professor como agente no processo ensino aprendizagem (p. 398), e relacionado a esses sentidos, se constituem além das demandas por educação básica comum, por maiores resultados nas avaliações, por qualidade e equidade, as demandas por necessidade de desenvolvimento de múltiplas habilidades dos educandos (p. 29); demanda por educar e cuidar, na modalidade da Educação infantil (p. 36); por professor que brinca e interage, ações fundamentais de acordo com a BNCC para o desenvolvimento e aprendizagem (p. 37); por intencionalidade, “intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.” (p. 38); organizar e propor experiências “que permitam às crianças conhecerem a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica...” de forma que as prepare para o ensino fundamental (p. 39); demanda por organização da prática “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (p. 39); demandas por observar e registrar o trajetória e desenvolvimento das crianças “Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos” (p. 39); demandas por promover experiências para interação e desenvolvimento do educando(Brasil,2018,p.42); demandas pela prática de professor mediador “As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura...”(p. 42); demanda por

garantia da alfabetização que se articula a uma demanda de garantia da educação básica comum, leiamos no trecho a seguir:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018, p. 59).

Considero importante salientar que a demanda por garantia da alfabetização se articula a uma demanda pela formação básica comum, que é relacionada à demanda por um conjunto de conhecimentos, uma base comum nacional, e tal discurso se constitui desde o artigo 210 da Constituição federal de 1988, no qual foi constitucionalizado o conceito de formação básica comum, sendo então, associado a conteúdos mínimos para o ensino fundamental que também é demanda da LDB 9393/96. Dessa forma a BNCC é relacionada à demanda pelo direito à educação básica comum para todos. (Brasil, 2017, p. 2 - 3).

O reconhecimento da Educação Básica como direito público subjetivo na Constituição Federal de 1988 representou passo determinante para o país finalmente enfrentar com maior vigor um de seus principais erros históricos. A negligência para com a educação de todos os seus cidadãos, empenhada ao longo de séculos, foi responsável pela produção de um grave cenário de exclusão educacional de parte expressiva da população jovem durante décadas e que só foi significativamente atenuado ao final da década de 90. (Brasil, 2017, p. 11)

Se constitui a demanda por garantia, mas também se constitui demanda por “apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação[...]” pelos educandos (Brasil, 2018, p. 58); demanda por “contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 17), entre outras, com vistas a orientar o professor para que este venha operar de modo intencional, flexível, de acordo com a realidade e contexto para garantir as aprendizagens essenciais dos estudantes. Neste trabalho foi privilegiada a demanda por professor como sujeito, como agente importante do processo de ensino e aprendizagem. A BNCC, visa melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos, como também, servir de orientação para os professores na realização do seu trabalho, identifico no discurso que os professores fazem parte do processo de melhoria dos resultados da educação segundo a BNCC. A política aponta inclusive como primeira tarefa de responsabilidade da União, a revisão da formação inicial e continuada, enaltecendo a relevância do professor para o sucesso dos alunos e implementação eficaz da BNCC. Assim o professor é significado como sujeito do processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2018, p. 401).

Nesse discurso o antagonismo faz parte do complexo discursivo e impede o alcance da qualidade da educação, isso passa pela demanda de formação do professor, me inspirando desse modo a interpretar na política a demanda por professor capaz e bem formado, pois a BNCC aponta para a necessidade da realização de um currículo bem organizado e estruturado e o responsável por realizá-lo é o professor que para implementá-la precisa estar bem preparado, caso não, identifica-se um obstáculo para o pleno desenvolvimento e capacitação dos alunos para a vida. Todavia, são discursos instituídos na política como forma de ordenar o social. Essa demanda por professor como agente importante no processo se constitui como uma construção discursiva, onde o discurso se faz como uma articulação de elementos que se constituem em momentos do discurso, porém, num terreno, indecível, instável e de incertezas, onde pela constante possibilidade de significações nos construímos como sujeitos. (Lopes, 2011, 2014).

Os discursos instituídos na política – linguagem, práticas, instituições - são entendidos como formas de ordenar dimensões capazes de subverter e refundar o social de outras maneiras, reconhecidamente antagônicas e conflituosas. Tais registros são incorporados à educação levando a que sejam repensadas suas finalidades sociais (Lopes, 2014, p. 43-44).

Nesse processo discursivo o antagonismo se constitui, construindo um complexo discursivo entre as demandas e bloqueios por algo objetivado no discurso, que no caso da política é a luta por superar a desigualdade e negligência educacional e a demanda por educação básica comum para todos os brasileiros. (Brasil, 2017a; Brasil, 2018). O discurso antagônico, se constitui como a diferença, como aquele que bloqueia as demandas, impedindo o pleno alcance delas, no caso deste trabalho, as demandas anunciadas na BNCC, a busca por educação básica comum para todos, a qualidade e equidade na educação para todos os grupos sociais e econômicos (Lopes, 2011).

A BNCC se propõe a trazer orientações e formas de ser professor para alcançar o esperado. Trata-se de uma ação em resposta a algo e à expectativa de um sujeito prometido e inalcançado. Um discurso sempre se propõe como possibilidade de totalidade significativa. Visto que um elemento, ou a relação de elementos na produção de um discurso, não contempla a plenitude da significação de algum sentido, não haverá plenitude, esta será sempre precária e contingente em sua constituição discursiva, pois se relaciona com a impossibilidade de controle total da política. Na formação docente, na busca por um perfil de professor, mesmo que os processos de identificação sejam constantes, sempre haverá outras possibilidades de significação, de outras interpretações na relação com as demandas na produção curricular contextual, por isso inconcluso, incapaz de ser totalizado plenamente.

Para totalizar algum sentido, o significado deveria contemplar a significação total, final, de ser professor. No entanto, tal totalidade será impossível, visto que nada se finda, mas se relaciona constantemente num processo discursivo em movimentos de significação e ressignificação. São acessos a elementos discursivos, a sentidos que são interpretados e reinterpretados (Mendonça, 2007).

A fixação de sentidos é necessariamente parcial tendo em vista as constantes suturas – cortes que uma articulação discursiva constantemente sofre, os quais alteram seus sentidos – que o discurso sofre na relação com outros discursos concorrentes no campo da discursividade (Mendonça, 2007, p. 250).

Lopes (2015) me inspira sobre o processo discursivo, se constituir num cenário de incertezas, no qual não se chegará a um resultado final, num sentido teleológico, que garanta que esse professor como agente do processo alcance aquilo que a política espera, na expectativa de um currículo comum para uma educação plena. O professor lida com imprevisibilidades e no discurso da BNCC, as demandas passam pela ação desse profissional professor, por isso eu identifico discurso que o põe como agente importante no processo de ensino e aprendizagem. A política estabelece fundamentalmente essa relação precária de responsabilidade e de causa e efeito sobre a ação do professor para o alcance da demanda de melhoria na educação básica comum para todos.

Destaco que conceber um currículo sem fundamentos é admitir a política em um cenário de incertezas e sem respostas definitivas. A ausência de fundamentos é o que nos permite estar sempre atuando politicamente na tentativa de produzir esse fundamento, sabendo-o precário. É buscar dissolver a possibilidade de uma intervenção pré-programada e com projeto de pretensão universalizante, a despeito do jogo político. (Lopes, 2015)

Lopes (2011) nos convida a pensar o currículo como aposta, a formação docente como aposta, ao contrário de ação baseada no controle e na racionalidade, na busca constante por estratégias deterministas. Há a possibilidade de algum fechamento, mas não será fixo, este será provisório e contingente, por isso, a impossibilidade de um fechamento total e pleno. Isto porque a significação é um processo discursivo, provisório e sempre contínuo, podendo ser ressignificado, subvertido; e contingente, pois se constitui em relações contextuais. As interpretações são constantes nas relações contextuais.

4 TENTATIVAS DE PRODUZIR PERFIS DE PROFESSOR NA BNCC

Neste capítulo, busco investigar a política e interpretar os discursos sobre professor constituídos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, mesmo que seja uma política curricular para educação básica, que objetiva educação de qualidade para o aluno que intenta formar. Trata-se de um discurso que busca fixar sentidos de professor para que seja preparado e bem formado, que seja capaz de ser um bom gestor na sua sala de aula para que possa desenvolver as aprendizagens essenciais dos seus alunos através da gestão do ensino como agente do processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2018).

Mesmo na precariedade constitutiva do processo discursivo, há a busca por algum perfil de professor se relaciona com as demandas enunciadas na política, que estão relacionadas à demanda pela educação como processo intencional e organizado de conhecimento. Há no processo da política, na constituição discursiva, demandas pelas quais o professor deverá se orientar para planejar, para produzir currículo, para se formar. O sentido de professor como agente do processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2018), se relaciona à demanda pelo ensino e conhecimento do aluno e o professor contribui com esse processo (Brasil, 2017a; Brasil, 2018).

As demandas citadas no capítulo anterior se relacionam à demanda por educação como processo intencional, tratando-se de um professor como agente importante no processo, que planeja, decide, organiza e age intencionalmente. (Brasil, 2017a). Proponho-me a analisar o discurso da BNCC que tenta universalizar padrões, sentidos de professor, dadas as impossibilidades de controle total dos processos de significação no campo educacional. Contudo, saliento que a impossibilidade da universalização e da padronização não é característica apenas em contextos de imprevisibilidade, posto que o social é entendido como discurso. Dessa forma, “Toda a tentativa de fixação de sentidos, de promoção de sua sutura final, é sempre vã, impossível. É exatamente nesse aspecto que Laclau fala sobre a “impossibilidade da sociedade” (Mendonça, 2014, p. 146). Isso quer dizer que mesmo que se alcance alguma estabilidade discursiva, é impossível prever e controlar na totalidade os processos de significação do discurso.

Esta pesquisa tem sido desenvolvida numa perspectiva pós-estrutural e procuro operar com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, buscando me aproximar desta perspectiva através das contribuições de autores que têm operado com esta teoria em suas pesquisas. Neste capítulo recorro a Lopes (2014, 2015); Mendonça (2007); Figueiredo (2015,

2018, 2020); Ferreira (2011); Lopes e Macedo (2011); Lopes e Borges (2017); Frangella e Dias (2018); Mendonça e Rodrigues (2014); Macedo (2011).

Quero ressaltar que, embora busque interpretar sentidos de professor, não pretendo encontrar respostas teleológicas, não espero chegar ao sentido final de professor, mas investigar e analisar a política discursivamente, visto que tal política educacional, mesmo que com impossibilidades constituídas no campo educacional e discursivo, tem sido significada como algo que possa dar conta de demandas educacionais, sendo entendida como discurso que busca controlar e ordenar o social. (Mendonça, 2007; Figueiredo, 2015; Ferreira, 2011).

Os sentidos que se articulam na política educacional são discursos que tentam produzir sentidos de currículo da educação básica. Relembremos que “[...] todo discurso é uma tentativa de dar conta do social, embora ele sempre continue com seu caráter aberto, dada a precariedade do discurso estabelecer estabilidade.” (Ferreira, 2011, p.18). E a BNCC constitui discurso, é uma tentativa de controle do processo de significação do currículo, do docente e do conhecimento na significação do currículo.

O conhecimento é significado como garantia de uma educação para formar cidadãos que respondam a um projeto de sociedade mais justa e igualitária, é formar cidadãos de direito e com a garantia de educação básica comum com uma aprendizagem eficiente. Para isso o professor deverá ser formado nos padrões da base para que, alcançando o perfil de professor estabelecido na BNCC, os resultados de avaliação de desempenho sejam mais elevados. A base constitui em seu discurso objetivos de aprendizagem postos como essenciais para o desenvolvimento do estudante e focado nisso, o professor deve ser preparado para esse trabalho (Brasil, 2018; Brasil, 2017a).

A BNCC tenta definir as demandas que o professor deve atender, o que é ser educado, como deve ser o ensino e a escola. No discurso identifico a demanda por melhor formação para suprir a demanda de professor que forme aluno capaz de exercer seus direitos na sociedade e relacionado assim, a demanda por educação básica comum, de qualidade e intencional, como foi visto nos capítulos anteriores. A BNCC, traz muitas demandas para que haja melhor resultado na educação, porém, estas demandas passam pela ação do professor, identifica o professor como agente principal deste processo (Brasil, 2018).

Nesse contexto discursivo, as demandas se relacionam com o antagonismo, trazido como discurso da falta na ação e formação do professor, apontada como falha, que é recorrentemente evidenciada como fundamento para a estruturação do conhecimento do aluno. São discursos que se hegemonizam, porém, os sentidos não se fixam, as decisões são

precárias nem tampouco conseguem cessar os processos de significação da política. (Frangella, Dias, 2018).

Tal perspectiva permite-nos entender a precariedade das decisões curriculares no sentido de que essas não podem advogar para si a condição de fixação absoluta sob pena de estagnar o processo político que as constitui, ao contrário, as estabilizações de sentidos para o que é currículo são sempre contingentes e fruto de articulações entre diferenças num momento de alinhamento equivalencial, mas não representam igualdade, homogeneidade ou um fundamento comum - ou seja, não há um universal que atinja plenitude.” (Frangella; Dias, 2018, p. 12)

Como discurso, compreendo ser impossível enquadrar um professor em algum modelo, fixar algum sentido, ainda que a política, entendida como discurso, projete o professor ideal para encontrar soluções para os problemas da educação básica. Delinear padrões é operar como tentativa de alcançar a plenitude impossível em um social que se constitui como discurso. Assim, nos diferentes contextos de produção curricular, sempre haverá possibilidades de novas significações da política, constantes disputas discursivas, contextos nos quais o professor é solicitado a responder às demandas discursivas contextuais, num campo que não há como ser contido ou previsto, trata-se de um terreno instável e indecidível. (Figueiredo; Tura, 2015).

Apontamos, assim, para a impossibilidade de fixar sentidos da docência, ressaltando a proliferação de sentidos própria do processo de significação. Ou seja, diante dos dilemas enfrentados pelos/as professores/as, relacionados à sensação de instabilidade do contexto escolar e à proliferação de situações particulares cotidianas, são produzidos sentidos de docência que nenhum modelo consegue conter na sua totalidade (Figueiredo; Tura, 2015, p. 766).

Não obstante, identifico um discurso que relaciona a educação e o sucesso ou fracasso da sociedade. “Em outras palavras, se não formos capazes de unir qualidade com equidade, continuaremos a ter um quadro nacional em que a educação, ao invés de servir como mecanismo de combate à desigualdade econômica e social, atuará para aprofundá-la.” (Brasil, 2018, p. 14-15). Da BNCC, ainda deriva a BNC-formação que trata das diretrizes curriculares para a formação inicial de professores em nível superior, significando a BNCC como fundamento da formação de professores (Brasil, 2019), base para organização do currículo de formação de professores. Identifico também a significação da BNCC como garantia de alcance de efetivas aprendizagens essenciais para os discentes e relaciona esse fato e responsabilidade ao professor, ao professor que necessita ser capaz de ensinar e com isso garantir processos de ensino aprendizagem aos seus alunos.

Esse professor deve de acordo com a política ter sua formação revista e atualizada, com “processos permanentes de desenvolvimento docente, que possibilitem contínuo aperfeiçoamento da gestão do ensino e aprendizagem, em consonância com a proposta

pedagógica da instituição ou rede de ensino”, além de “manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular”(Brasil, 2017a, p. 52), sendo assim uma formação e prática melhor organizada para que o mesmo saiba selecionar conteúdos, saiba planejar e auto gerir sua pratica para aplicar-se a partir de um currículo estruturado. Esse discurso se constitui como promessa de garantia da qualidade da educação. Não questiono se a Base é certa ou errada, mas me impulsiono a pôr em suspeição o discurso que tenta fundamentar e estruturar, fixando o currículo da educação básica e da formação do professor, da dimensão do social, constituída num campo instável e imprevisível.

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, [...] Desse modo, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência neste contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica (Brasil, 2019, p. 1).

Ressalto, o caminho para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além de ser citada a necessidade de uma base nacional comum para os currículos da educação básica desde a primeira versão da LDB e dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, esse projeto curricular passou por versões, a começar em 2015 onde houve a primeira versão, depois em 2016 com a segunda versão e em 2018 a terceira e atual versão da BNCC (Brasil, 2018). Nessas políticas educacionais curriculares identifico a busca constante pelo sujeito prometido, na busca por um professor que responda às solicitações para uma educação prescrita aprioristicamente na política. Como é próprio de toda política entendida como fundamento, os processos de subjetivação e as alteridades não são consideradas. Na articulação de demandas, se constitui a política para o alcance de suas propostas e ideais na totalidade. Mas inspirada em Lopes (2015) numa perspectiva na qual se considera os processos de significação de toda política, é questionável a fundamentação e a pretensão de controle, de medição e respostas plenas.

No discurso da BNCC, o projeto educacional tem como objetivo superar problemas sociais como a desigualdade educacional, para uma sociedade mais justa. Interpreto que tal discurso constitui uma relação direta entre educação e o projeto de sociedade almejado.

Um projeto de nação só pode prosperar com a inclusão de todos os segmentos populacionais na busca por uma sociedade fraterna que oferece as condições básicas para que todos possam desenvolver as suas potencialidades. Nesse sentido, a educação cumpre papel essencial. (Brasil, 2017a, p. 11).

No social, entendido como discurso, o constante fluxo de significações e interpretações não pode ser contido plenamente, não havendo possibilidade de um centro fixo

para a política. Interpreto que as articulações discursivas que constituem a BNCC atribuem centralidade à educação básica comum, ao professor capacitado para atender às demandas educacionais através do conhecimento organizado. Lopes (2015) problematiza sobre a fixação de um centro na política e as articulações discursivas que constituem a política: “A política não tem um centro de poder, uma estrutura que a defina. Articulações discursivas possibilitam decisões políticas, tornando complexo o jogo (de linguagem) que hegemoniza uma dada orientação curricular (Lopes, 2015, p. 454).

Ressalto, assim, a emergência de desestabilizar discurso que busca fixar de uma vez por todas o currículo da educação básica, o papel e o perfil docente, entendendo que nesse processo educacional, leva-se em conta a impossibilidade de prever e controlar na totalidade as muitas dimensões e as relações que se dão nos processos de identificação, pois sempre haverá a possibilidade de escape à fixação de sentidos ou a algum fim determinado. As tentativas de fixação, ainda que impossíveis, são necessárias em um social constituído em processos de significação e entendo que a luta por significação de uma educação menos desigual seja uma demanda importante, porém essa totalidade nos escapa, visto que não há a garantia de que uma resposta alcance a solução em sua plenitude, as demandas e respostas a elas podem se modificar dadas as imprevisibilidades e relações discursivas e contextuais que se dão cotidianamente. Os processos de significação não findam. Mesmo que contingencialmente, significo como válido propor planejamentos e buscar respostas possíveis que se constituam como necessárias mesmo que momentaneamente, mas propondo-as como apostas e não certezas, tentativas de responder às demandas que se constituem, mesmo que essas respostas nos escapem, e ainda, sem responsabilizar o profissional docente ou desmerecer a profissão, relacionando e condicionando os resultados ao sujeito professor envolvido no processo educacional. Ao assumirmos a impossibilidade de um centro, que a perspectiva pós estrutural nos aponta, nenhuma estrutura é capaz de garantir a fixação final do sentido de currículo da educação básica, de professor, pois todo fundamento/ centro é sempre instável e contingente. Assim interpreto que não haverá perfis que supram todas as demandas educacionais, como também não haverá soluções finais. Mesmo que haja empenho e esforço para isso, estamos sempre abertos às possibilidades de significação, às incertezas nesse processo (Dias, 2016; Lopes, 2014).

Numa perspectiva pós estrutural de currículo e inspirada na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, ressalto a impossibilidade de um centro a controlar os processos de identificação. Há pluralidade de centros, pois o centro é instável e precário, devido à complexidade que se constitui nas relações, isso não significa dizer que há muitos

centros, mas que, pelo fato de o centro ser instável, não se fixar, haverá possibilidades outras, de modo que não termina em uma estrutura fixa, ou em uma identidade fixa. De modo que a não fixação, a instabilidade, a imprevisibilidade da significação, é própria do processo discursivo que se dá na precariedade e na contingência (Ferreira, 2011).

Nesse movimento, por procurar interpretar os sentidos articulados no discurso da BNCC, quero trazer para essa conversa um trecho de Ferreira, que me ajuda na busca por entender como o discurso produz ou constrói realidades:

O discurso é o terreno primário no qual a realidade se constitui. Ele toma como pressuposto a ideia de que a linguagem é constituidora da realidade e, portanto, ela só existe dentro de um discurso que a torna possível. Fora do discurso, há existência, porém não existe significação (Ferreira, 2011, p. 13).

Desse modo a constituição de sentidos e perfis se dá na relação, discursivamente. O discurso constitui realidades na medida em que significações vão se constituindo. De modo semelhante, o discurso da política pretende constituir perfis de professor, quando se estabelece signos, nomenclaturas, formas e modos, trajetos e percursos que tentam determinar maneiras de ser ou se tornar professor. No entanto, as significações do ser professor são incapazes de ser controladas na totalidade, pois se dão na complexidade das relações discursivas que se estabelecem entre currículo, professor, aluno, políticas educacionais, elementos relacionados na produção curricular docente são significados contingencialmente. De maneira que, o discurso da BNCC tenta controlar a constituição dos perfis de professor, significados como resposta às demandas articuladas na política como necessárias de serem respondidas. Nesse sentido, na política educacional BNCC, entendida como discurso, identifico que as respostas às demandas do currículo da educação básica e do professor se dão de forma prescritiva, pois a política tenta delinear o que deve ser o currículo e a formação de professores. Isso se constitui negando as contingências e processos antagônicos.

Nesse trajeto histórico documental identifico a constituição de um discurso de necessidade de mobilização para construção e implementação de uma base nacional comum curricular no combate aos baixos resultados do sistema educacional demonstrados nas avaliações em larga escala, através de gráficos que buscam informar níveis de aprendizagem dos estudantes por segmento. (Brasil, 2017a; 2017b). Em minha interpretação, esses discursos se constituem como tentativas para alinhar e nivelar os sujeitos do processo educacional, contribuindo para a hegemonização de discursos de padronização do ensino e dos profissionais de educação, de responsabilização docente, de discursos de baixa qualidade do ensino e dos professores, além de relacionar a qualidade na Educação com a melhoria da

sociedade. São articulações que hegemonizam discurso de que, caso o professor seja mais bem formado, mais bem capacitado, a educação nacional terá novos rumos e resultados. Nos discursos políticos, a Educação possibilita qualidade e equidade, ou a falta delas (Brasil, 2017a, p. 14-15).

Nesse caminho entendo quando Ferreira diz: “Para Laclau o discurso é um complexo de elementos dados a partir de um conjunto de relações” (Ferreira, 2011, p. 14). Nessas relações discursivas e em seus processos de significação se constituem perfis, e o discurso vai tomando legitimidade e se torna hegemônico, até ser ressignificado e tomar novos sentidos na luta por significação. Não há uma fixação permanente, pois haverá deslocamentos de sentidos, significações e ressignificações, impedindo que o discurso represente totalmente algum significante e chegue à totalidade ou a plenitude de algum sentido, ou, impedindo que haja uma significação fixa de professor e de currículo por exemplo. Haverá essa impossibilidade de se definir um perfil que totalize a essência do que é ser professor ou como este deve ser e agir, ou como deve ser significado. Para contribuir trago Figueiredo (2015), “Ao interpretar o perfil docente como discurso, afasto-me da ideia de que esse significante possibilite acessar de forma plena o sentido último de professor, o ser já dado e validado” (Figueiredo, 2015, p.34). Nesse sentido interpreto que esse movimento em busca de um sujeito prometido, que reaja e realize tarefas prescritivas plenamente e trabalhe pela implementação de uma política apriorística, é falida e nos escapa.

O discurso da Base Nacional Comum Curricular -BNCC, hegemonicamente estabelece diálogo com o currículo da formação docente com efeitos quase que mandatórios na formação e discursivamente indicando perfis de professor ideal para o trabalho docente e para alcance de melhores resultados na educação. Haja vista que para observar as demandas dos documentos oficiais, o professor é nele apontado como alguém que necessita ser preparado para realizar seu trabalho de uma forma delineada nos parâmetros estabelecidos previamente. Desse modo, se constituem discursos que tendem a ordenar a educação brasileira e apontar um perfil desejado de ensino, de docente, de escola e de currículo (Figueiredo, 2015; Lopes, 2014). Dessa forma, a política curricular da educação básica é significada como garantia de resposta e de soluções, mesmo que falhas e instáveis, à falta de melhores níveis de aprendizagem, cujos resultados demonstrados por pesquisas e avaliações em rede não foram suficientemente bons para atender aos níveis estabelecidos aprioristicamente.

De acordo com o Parecer (Brasil, 2017a), há falta de proficiência no ensino fundamental em Matemática, Língua Portuguesa e outras disciplinas, porém não menos importante, há uma crítica principalmente à fase da alfabetização que segundo o discurso

político, facilitará dificuldades nos anos posteriores, mostrando um enfoque não somente no ensino fundamental como um todo, mas nos anos em que se propõe a realização do processo de alfabetização como base de uma trajetória escolar. “Ainda que não haja resposta única para justificar tal fenômeno, parte importante da explicação pode estar nos resultados, apenas recentemente capturados em território nacional, daquilo que é a base da trajetória escolar de um aluno: a alfabetização”. (Brasil, 2017a, p. 16).

Dessa forma, as tentativas de definição do que é o melhor ensino, a melhor aprendizagem, melhores resultados nos anos iniciais (que correspondem à alfabetização), se constituem nos discursos políticos, anteriormente às experiências e imprevisibilidades que se constituem no cotidiano, às subjetividades dos atores do processo e às diferenças constituídas no contexto escolar num processo discursivo relacional. Tal movimento não se afasta de tentativas de estabilizar o caos e ordenar o social. Lopes (2014) problematiza quando aponta:

Os discursos instituídos na política – linguagem, práticas, instituições - são entendidos como formas de ordenar dimensões capazes de subverter e refundar o social de outras maneiras, reconhecidamente antagônicas e conflituosas. Tais registros são incorporados à educação levando a que sejam repensadas suas finalidades sociais (Lopes, 2014, p. 43-44).

Na perspectiva pós-estrutural de currículo com que opero, não há como fundar algo que lida com a imprevisibilidade do campo discursivo, colocando assim em suspeição a racionalidade que se apresenta nos discursos das políticas educacionais no país. No caso da Base Nacional Comum Curricular -BNCC, a promessa é a de orientar e estruturar o currículo e a prática docente, para nortear a Educação no país. No entanto, trata-se de um documento que produz um discurso determinista e limitado, amparado na noção de uma racionalidade, que relaciona a elaboração de um currículo bem estruturado e sua implementação com a garantia de seres humanos capazes de mudar a sociedade em que vivem, baseados no que receberam na escola, na educação escolar. Dessa forma, identifico na política uma tentativa de elaborar regras/normas e estruturar os eixos do currículo escolar para a educação básica e ainda, para a formação docente inicial e continuada (Brasil, 2017a).

A BNCC se constitui discursivamente como ferramenta para garantir um movimento de superação das dificuldades de ensino e aprendizagem, quando o próprio documento aborda o tema de modo reducionista, quando deixa de considerar as impossibilidades possíveis no contexto educacional brasileiro. Há no documento discurso articulado que promove a garantia de que através da Educação, a demanda por uma sociedade justa será possível (Brasil, 2017a). Cabe ressaltar um questionamento sobre quem implementa essa garantia, e no caso, a BNCC aponta para o professor. Esse fato corrobora para que haja a reprodução de discursos

hegemônicos que exigem um perfil de professor preparado e capaz para a realização desse trabalho, muito se espera do professor. Fala de uma educação que aponta para sentidos hegemônicos de professor como um implementador de currículo e de política. No entanto, quando analisado numa perspectiva pós-estrutural, interpreto amparada em Figueiredo (2015) que não há garantias plenas de alcançar e fechar sentidos de professor, sempre haverá outras possibilidades de significação. Trago um trecho que se encontra na introdução da BNCC para analisarmos o que foi ressaltado acima em relação a essa política curricular:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais **que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)2 (Brasil, 2018, p. 7, grifo meu).

A possibilidade de controlar fazeres e resultados no âmbito educacional e social, mesmo que seja impossível, se constitui como discurso. Na busca por significação, fechamentos e fixação de sentidos são disputados com a pretensão de controle da prática docente pela formação de um perfil de professor que garanta o alcance das demandas, objetivando bons resultados nas avaliações da educação básica. A busca pela desestabilização desse discurso se constitui pela impossibilidade de prever e controlar na totalidade um sentido, uma prática que se constitui como discurso na linguagem, em processos de significação relacionais. Será sempre frustrada a expectativa de se alcançar plenitude de um sentido. Isso não impede a significação de professor, no entanto, será provisório, precário, dadas as imprevisibilidades que se constituem nos contextos discursivos, nas relações contextuais e dadas as muitas possibilidades de significações (Figueiredo, 2018; Lopes, 2014).

A plenitude de uma identidade é, assim, necessariamente impossível, pois não há um fundamento que garanta sua significação de uma vez por todas. Mais do que isso: nessa perspectiva, para uma certa identidade existir não precisa ter sua plenitude prevista. Dada a dimensão de um jogo sem regras fixas, pois as regras se modificam em sua própria aplicação, há sempre uma imprevisibilidade no jogo. Tudo sempre pode ser de outra maneira e o que aceitamos como ordem natural nada mais é do que uma sedimentação de práticas hegemônicas, instituídas por atos de poder e marcadas pela exclusão de outras possíveis ordens (Mouffe, 2011, apud, Lopes, 2014, p. 50).

Há a demanda por uma base curricular que garanta os direitos de aprendizagem, constitui discurso de responsabilidade/dever do estado garantir direitos e a necessidade de uma Base, tal como a Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 205, o Plano Nacional de

Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), que garante (dentro do seu espaço, sala de aula/escola) o aprendizado do aluno. A necessidade de formação inicial e continuada, pois para atender ao pleno desenvolvimento de habilidades e competências do aluno, o professor deverá estar apto para o trabalho do ensino, a partir das orientações da Base. No entanto, não há como contemplar em um perfil de professor a plena capacidade de responder as demandas aprioristicamente, sendo que a todo instante pode haver reinterpretções e imprevisibilidades num contexto discursivo que não se estanca. Nessa constante disputa de sentidos, discursos são legitimados e hegemonzados. (Frangella; Dias, 2018).

De acordo com o documento, o professor deverá estar apto para realizar sua prática pedagógica, que é complexa, pois contém: planejamento, execução, avaliação, que devem ser pensados a partir das orientações curriculares. Sinaliza a formação inicial e continuada para que haja um perfil de professor implementador de currículo, que domine os conhecimentos básicos estabelecidos e que seja apto a ensinar o que se determina nas políticas educacionais. Nesse contexto discursivo de demandas, se constituem sentidos de professor. Diferentemente, recorro a Lopes (2015) quando problematiza a noção de currículo e interpreta-o com enfoque discursivo, ressaltando a produção curricular como aposta e propõe abertura a possibilidades na luta por significação e negociação de sentidos.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. **Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC** (Brasil, 2018, p. 21, grifo nosso).

Discursivamente o cotidiano educacional se relaciona frente às diferenças e imprevisibilidades. Nesse processo, não distante, o professor se constitui nas suas decisões, de maneira contextual, complexa e abrangente. Na perspectiva com a qual procuro me aproximar, não haverá como controlar ou limitar as significações e nem definir sentidos fechados, estruturados *a priori* de um perfil docente (Figueiredo, 2015). Visto que o currículo se constitui na relação, como prática discursiva e construção política e está aberto às significações (Lopes; Macedo, 2011). Como Frangella e Dias (2018) defendem,

Advogamos em favor de uma concepção curricular que compreendemos como luta pela significação, assim, essa é uma produção político-discursiva nunca passível de totalização, ao contrário, se dá em torno da articulação de demandas diferentes que negociam, enfrentam-se, aglutinam-se buscando encadeamentos possíveis para disputar e hegemonzar alguns sentidos que se sobreporão a outros. A compreensão

de política como discurso possibilita o entendimento da negociação de sentidos em busca de hegemonia de forma provisória e contingencial, reunindo sentidos em torno de um ponto nodal, mas que não representa um fechamento total da significação. (Frangella; Dias, 2018, p. 04).

O docente é parte deste processo educacional, mas numa perspectiva pós-estrutural, da qual tenho buscado me aproximar, não há como estabelecer nenhuma garantia ou determinação apriorística de resultados sem levar em consideração a produção curricular contextual, as interpretações da política da educação básica na relação com as demandas que se constituem no cotidiano escolar, nas ressignificações produzidas, tanto pelo docente, quanto pelos alunos e atores envolvidos no processo educacional no próprio espaço escolar. Nesse movimento vejo potência em pensar o currículo como produção cultural, sem essencialismos e sentidos fixos, pois as significações são constantes num processo entrelaçado pela contingência. Tais significações se constituem na complexidade que caracteriza a dimensão educacional e não há como totalizar ou predizer sentidos únicos e fixos nesse processo (Lopes, 2014, 2015; Macedo, 2011). Identifico nessa política educacional, que é objeto de análise, um discurso que tenta fixar sentidos de prática docente, para o alcance das demandas articuladas a sentidos de currículo, e de professor.

Esses discursos acabam por tentar fixar sentidos, identidades, perfis de professor, uma tentativa de limitar significações, própria de todo discurso, sobre o que o professor deve ser, o que ou como deve fazer para ser bem-sucedido no que diz respeito à aprendizagem de seus alunos, porém essa tentativa é frágil, precária e falida (Figueiredo, 2020). A produção do professor leva em conta não somente o que documentos políticos orientam ou tencionam determinar, mas há o caráter contingente de todo contexto no qual a educação se constrói.

Os processos de significação das propostas político-pedagógicas, dos materiais didáticos utilizados, das necessidades que os alunos expõem, do contexto social/político/econômico, das possibilidades materiais de trabalho são uma prática discursiva, e isso impossibilita dada previsibilidade e total fechamento de sentidos de docente. Desse modo, a significação final da política pelo professor é impossível. No fazer pedagógico como prática discursiva, nas produções curriculares, no campo da discursividade, nas relações contextuais, o professor faz e refaz suas estratégias e planejamentos, isso se dá de modo constante, relacional e contingencial. Inspirada em Figueiredo (2021) interpreto que o professor se constitui discursivamente na formação, na prática, nas suas memórias, na significação da política, e ainda, na relação entre as demandas, com seus alunos e vice-versa.

Nessa perspectiva, a identidade se constitui no discurso, em jogos de linguagem, nas formas de identificação com as diferentes posições de sujeito – formações

discursivas hegemônicas disponíveis na cultura – que vão sendo subvertidas e sobredeterminadas em processos de significação sempre contingentes e precários (Figueiredo, 2020, p. 64).

Portanto, não é possível pensar um sentido final de docência, uma política curricular que estruture, mesmo que se trate de um documento “democrático”, que ouça diversos sujeitos para a escrita do documento, haverá sempre a impossibilidade de totalizar o sentido de currículo e docência, um sentido de professor. No campo da discursividade, haverá sempre uma luta discursiva, uma disputa de poder nas tentativas de significação, sempre provisoriamente.

Nesse movimento político educacional se constitui a busca por perfis, padrões, um sentido de professor que seja capaz de produzir conhecimento e implementar currículo como ponto de partida proposto pelos documentos oficiais. Tal professor se torna quase que totalmente responsável por esse processo, seja ele de modo a mostrar avanço ou não. São tentativas de produzir identidades construídas socialmente. A BNCC aponta que, melhorando a formação e estabelecendo sentidos de professor e prática docente, se alcançará os resultados desejados. A política se constitui como norma para determinar o trabalho pedagógico que deve ser realizado, na tentativa de delimitar e controlar o currículo da educação básica.

A história desse campo tem se constituído na busca por uma racionalidade que fundamente o currículo, considerado como via inequívoca na formação de determinada identidade previamente fixada. Uma tentativa de fixar sentidos e bloquear a negociação e a tradução próprias dos processos de significação dos projetos curriculares em diferentes contextos. Dentro dessa lógica, as políticas curriculares se constituem como uma norma que visa controlar tais processos, garantindo a homogeneidade para o alcance do projeto de sociedade e de ser humano definido *a priori* (Macedo, 2011; Lopes, 2015) (Figueiredo, 2020, p. 64).

A BNCC é significada no discurso como referência nacional para a elaboração do currículo escolar e do currículo da formação de professores, pois esse profissional deve estar apto a colocar em prática eixos norteadores e estruturados para produzir um currículo “eficiente”. Então, no que se relaciona diretamente ao professor, a BNCC tenta estabelecer critérios, relacionados também a outras políticas, para a formação docente, bem como modos de avaliação e propõe ainda contribuir para a elaboração de conteúdos educacionais. O alinhamento da política de formação de professores à BNCC acaba atribuindo à política curricular da educação básica o status de fundamento do perfil e do trabalho do professor.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de

infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017a, p. 8).

Identifico como articuladas no discurso da política as demandas por igualdade educacional e por equidade que se constituem, considerando ainda as singularidades dos educandos e pontuando que todas devem ser atendidas, destacando-se no discurso a promoção de acesso e permanência em uma escola de educação básica, como também se deve entender que as necessidades de cada educando são diferentes (Brasil, 2028, p. 15).

No entanto, apoiada em Lopes (2014), problematizo que, apesar do fechamento discursivo na política, não é possível estancar os fluxos de significação do que seja igualdade e equidade devido à precariedade de todo discurso.

Inspirada em Lopes (2014), parafraseio a autora desenvolvendo que, poderá haver a escrita de tantos documentos quantos forem necessários para enfrentar as desigualdades, mas na produção da política e do currículo os processos de significação são constantes e se dão na contingência, nas relações discursivas que se constituem no meio educacional, que também se constitui como discurso. “Nesse sentido, por mais que a justiça se faça necessária, ela é impossível. Não é algo que se possa alcançar de uma vez por todas ou que possa ter seu conteúdo definido fora de uma luta política contingente”. (Lopes, 2014, p. 57). De forma semelhante, assim como não há como elaborar um projeto de sociedade unitária, “... a sociedade, como um objeto unitário e transparente a qualquer sistema de categorias, cuja verdade pode ser acessada por uma racionalidade, é um objeto impossível” (Figueiredo, 2020, p. 64).

Portanto, o alcance de um projeto pleno e fixo de docência ou de educação, baseado em uma racionalidade, é impossível, pois não há uma estrutura que garanta previamente os processos de significação da docência e da educação na totalidade dos contextos escolares. Mesmo que haja tentativas de totalização nos discursos, não há como ignorar no cotidiano educacional a necessidade de ajustes e respostas às diferentes demandas constituídas na prática curricular. Defende-se, neste trabalho, a abertura e a possibilidade de significações, sempre parciais e precárias, a produção curricular docente como prática discursiva relacionada às necessidades e imprevisibilidades que se constituem no cotidiano, no social, no campo educacional. As possibilidades de significação são muitas e não há como bloquear esses processos, mesmo que se identifique tentativas para isso. Da mesma maneira, tratar a educação como ponte plena para a sociedade reconciliada, por exemplo, como via para o alcance de soluções plenas, bem como estabelecer um perfil docente capaz de garantir isso,

são projetos fracassados e impossíveis, pois, entendidos como discurso, os sentidos serão sempre incompletos pelo caráter relacional dos processos de significação.

[...] as possibilidades de significação são infinitas, sempre permeadas por relações que têm essencialmente características precárias e contingentes. Assim, Laclau constrói a ideia da impossibilidade da sociedade, no sentido de que a sociedade como objeto de conhecimento pleno é impossível, uma vez que os sentidos sociais são sempre mal fechados e incompletos. (Mendonça; Rodrigues, 2014, p. 27).

Nos documentos oficiais, identifico um discurso que tenta estabelecer/nortear a prática do professor para ser o implementador do que propõe a BNCC para o currículo da educação básica. Problematizar tais discursos neste estudo, tenciona possibilitar abertura para o entendimento de que haverá sempre novas possibilidades de significação, para se distanciar de sentidos fechados, conceituações limitadas e para levar em conta que os discursos e significações se constituem nas relações, no campo da discursividade e de modo precário e contingente.

Por se constituírem, na impossibilidade de determinação entre política e produção curricular docente, por se constituírem num terreno indecível, no qual processos significativos estão em constante tensão e sendo ressignificados, é que as relações no campo educacional, entendidas como relações sociais significativas, não se estabelecem aprioristicamente e não percorrem um caminho de linearidade. Isto é impossível dadas as ressignificações constituídas nas relações com as diferenças e alteridades, constituindo discurso num processo conflituoso de fechamento discursivo (Figueiredo, 2020). Constituído como desejo de abranger a diversidade e pluralidade que há no campo educacional, o discurso da política ainda promove estratégias estruturadas a partir de fundamentos e traz em suas articulações respostas prévias para demandas que ilusoriamente são fixas. A BNCC como discurso traz objetivos e articula demandas para embasar currículo, planejamentos e estratégias para alcance de metas, delineiam perfis esperados para o trabalho e tenta fixar sentidos de escola, de prática e de aprendizagem, que julga como condição essencial para promoção da qualidade na educação.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (Brasil, 2018, p. 20).

Constituem-se demandas articuladas no discurso da BNCC para uma formação global do indivíduo, a dimensão intelectual e afetiva (Brasil, 2017, p. 14). Identifico ainda, um discurso de responsabilização docente na implementação da política na declaração de voto do

presidente da comissão do CNE responsável pelo Parecer que institui e orienta a BNCC (Brasil, 2017).

Destaco que, com a aprovação da BNCC, o principal trabalho começa agora, nas escolas. São os educadores que deverão tomar a BNCC como uma referência para a elaboração crítica, criativa e participativa de seus currículos e propostas pedagógicas. É com eles e por eles que a BNCC ganhará significado e concretude. É nesse processo, no chão da escola e na consciência dos professores, que ela irá adquirir a sua identidade na história da educação brasileira. (Brasil, 2017, p. 45).

No discurso da BNCC o desempenho educacional é vinculado à ação docente, relacionando como causa e efeito o perfil docente, a prática do professor, a resultados de aprendizagem esperados. Professores precisam responder às demandas e necessidades solicitadas no cotidiano escolar dentro de padrões estabelecidos anteriormente aos acontecimentos, isso é impossível. Não há como prever e delimitar as alteridades do cotidiano escolar a fim de que o professor garanta plenamente os processos de aprendizagem.

Numa perspectiva pós-estrutural, se compreende que o currículo como luta política se constituirá na relação discursiva em diferentes contextos, não negando as diferenças e alteridades, pois currículo se produz, se vivencia, se constitui como prática discursiva nas relações estabelecidas no social (Lopes, 2015). A interpretação e significações de fatos não se finda, são possíveis outras interpretações. Trago como exemplo para análise o ambiente escolar, no qual sempre haverá solicitações e construções discursivas nos processos educacionais, mostrando assim que não se findam os fatos, haverá sempre novas significações e novos contextos discursivos, novos atores e elementos, novos desafios constituídos e novas significações.

A história das relações humanas não tem propriamente um final, eis que se apresenta como uma sequência infinita de fatos, interpretações sobre esses fatos, sobre os quais não temos o direito, o poder, ou mesmo a arrogância, a partir do esquema teórico de Laclau, de predição de cenários finais. (Mendonça; Rodrigues, 2014, p. 28).

4.1 Demandas para predizer perfis

Quando se faz levantamento de metas, se estabelece uma visão apriorística e contornada de previsibilidade. Ao mesmo tempo, se faz isso sem levar em conta que o planejamento e ação docente deverão considerar as imprevisibilidades e as possibilidades/impossibilidades contextuais e discursivas que se constituem em relações curriculares.

Significar currículo e docente é entender que a relação e o contexto são vivos e potentes, impossíveis de uma total contenção, mesmo que por algum momento seja ela

possível, pois essa é a pretensão da política como discurso, mas será provisória. Durante a prática em sala de aula, as significações e relações que se constituem discursivamente inviabilizam o alcance do sentido final e vale se considerar o terreno indecidível no qual esse processo de significação se constitui. Dessa forma, o discurso se estabelece num processo contínuo no tempo-espço, na cultura, nas relações sociais, na sociedade, no ambiente escolar. Discursos constituem que o lugar-escola, gera resumidamente o aprendizado baseado no conhecimento disciplinar e cristalizado, muitas vezes ignorando os contextos e relações sociais que se constituem nos ambientes e múltiplas dimensões da educação. Nesse contexto, a BNCC atribui centralidade ao conhecimento e à formação do professor, mostrando que a prática e produção docente virá sempre a ser questionada, desconsiderando as alteridades que não se findam nem iniciam, mas se constituem em interminável processo discursivo. De modo que as tentativas de controle e padronização serão frustradas, a ausência de plenitude nas significações é constante não havendo possibilidades de fixação de modelos ou padrões fixos. (Figueiredo, 2015, Figueiredo; Tura, 2015).

As propostas de formação continuada e os modelos de docência que buscam universalizar formas de ser professor/a se constituem em tentativas de conter as diferenças, padronizando os discursos sobre as escolas e sobre os perfis docentes, ainda que tais propostas reconheçam as diferenças de cada escola, de cada aluno/a, de cada professor/a (Figueiredo; Tura, 2015, p. 766)

As políticas colocam o professor como protagonista da aprendizagem, responsável como implementador e não produtor de política e de currículo. A norma opera na tentativa de controlar o que é impossível controlar na totalidade, o processo discursivo. Esta tentativa é falida, principalmente, não haverá como eliminar as diferenças que se constituem no processo, pois, na própria ressignificação, as diferenças se constituem. Trago um trecho de Figueiredo (2020) para essa análise de como a norma não garante total controle sobre as diferenças, “Dessa forma, toda e qualquer norma opera com a fantasia do controle total do processo de significação e da eliminação (impossível) das diferenças, dissidências, conflitos na significação dos universais que tenciona fixar” (Figueiredo, 2020, p. 66).

Os desafios que se constituem no cotidiano vão além das metrificações e regulações constituídas. Haverá questões diversas, locais e culturais que devem ser levadas em conta no processo de produção curricular, na prática discursiva do professor. Não está se referindo aqui à diferença regional, vai além disso, numa perspectiva que observa a multiplicidade no cotidiano mesmo. Desse modo, se propõe a desestabilizar a possibilidade de padronização de perfis e de práticas docentes e aprendizagem dos alunos. Os professores constroem currículo, constroem política, de modo que o processo de aprendizagem não está ou não se constitui

apenas para capacitar pessoas e lhes dar possibilidades de agir numa sociedade. Nas políticas de formação, sentidos de professor se constituem, mas não há como totalizar as possibilidades de um sentido.

Numa perspectiva pós-estrutural se compreende as políticas educacionais como produções discursivas. Mas essas buscam operar com sentidos fixos de currículo e de docência, de forma a regulamentar e normatizar o trabalho docente, formatando um padrão de identidade não só para professores, mas também para os alunos. Não se levam em conta as diferenças e se buscam sedimentar o ensino e a prática do professor. Não se pretende afirmar que deva haver ausência de planejamento ou esforços pela educação de todos, mas que se considere que como processo discursivo, a contingência e antagonismo se constituem no discurso.

No entanto, a BNCC é um discurso que aponta para a necessidade de contribuição com a formação de professores, traz orientações para avaliação do ensino e do trabalho docente, mas com vista à análise de desempenho. A orientação, no discurso BNCC, é que seja avaliado o processo de aprendizagem e consequente resultado. Identifica-se ainda, que o documento procura traçar caminhos para que decisões pedagógicas sejam tomadas a partir dessa estrutura normativa e constitui discursivamente o docente como agente primordial para esse processo, como já citado anteriormente, também através do Parecer 15/2017. Constitui o professor como agente do processo de ensino aprendizagem, como maior responsável por promover o desenvolvimento dos alunos a partir do conhecimento estruturado e organizado e não somente isso, mas fala ainda de desenvolvimento global pleno (Brasil, 2017, p. 12). Tais discursos, mesmo que constituídos na precariedade, constituem esforço para explicar e controlar o social e corroboram para constituição de perfis, para construção de identidades, a fim de estabelecer e fixar sentidos e predizer trajetórias, porém essa fixação é provisória.

A tradição ocidental da qual fazemos parte, marcada pela metafísica da presença, constitui e é constituída por uma visão de que educar implica promover um processo de conhecimento (racional) que se desenvolve por gradações, tendo como alvo construir sedimentações (objetividades/identidades) capazes de tudo explicar: os sujeitos, o mundo, o meio ambiente, a sociedade, a cultura, a educação. Ainda que tal intento não se efetive, essa linha de raciocínio funciona como a direção e o fim ideais que orientam (ou são supostos como devendo orientar) todos os esforços que oportunizam o conhecimento. Essa lógica cientificista alavanca uma série de práticas discursivas intercambiáveis: a racionalidade, a homogeneidade, a neutralidade científica, a lógica causal, a valorização de universais, a neutralização do diferir. (Lopes; Borges, 2017, p. 559).

Na escola, se produz conhecimento, mas não se aprende somente a ler, escrever e contar, mas se constitui num espaço para o currículo como produção discursiva, para se construir política. Numa análise pós-estrutural, a escola não é significada somente como um

lugar de produção de conhecimento, um lugar de implementação de política, de cumprimento das políticas curriculares educacionais. Não se procura aqui negar a necessidade de planejamento, a necessidade de materiais para a ação docente, não se nega a possibilidade de formação, de avaliação (não digo avaliação voltada para metrificação, não a avaliação reguladora), mas se precisa de suporte, não na tentativa de padronizar o professor, o modo de aprendizagem e de ensino, negando as diferenças, mas apostando em possibilidades e estratégias, não apriorísticas, mas que se constituam nas relações discursivas. O que tem se observado na BNCC é discurso que busca normatizar as dimensões educacionais e seus atores, e que põe centralidade no conhecimento. Dessa maneira, não há sentido de currículo como cultura, mas sim tentativas de controlar os processos de significações.

A BNCC traz um discurso de que é necessário controlar a organização do conhecimento escolar para que haja melhor elaboração do currículo com resultante eficiência para melhor qualidade de ensino e preparo dos estudantes para uma sociedade mais equilibrada econômica e socialmente. No entanto, para isso, o professor deverá, de acordo com o discurso da BNCC, estar em contínua formação para aplicar bem os conteúdos e garantir o processo de aprendizagem dos educandos, tendo o currículo como papel importante e complementar para essa ação. (Brasil, 2018, p. 17; Brasil, 2017a, p. 52). Esse discurso da Base Nacional Comum Curricular preconiza um perfil de professor capacitado para trabalhar e implementar conhecimento (Brasil, 2018).

De modo recorrente a BNCC constitui discurso para o professor implementar as orientações nelas constituídas, significando-o como agente que contribui na sua construção e implementação. De acordo com o documento, espera-se que esses profissionais compreendam e saibam aplicar cada componente específico do currículo para que haja um bom desempenho no trabalho pedagógico, a fim de garantir resultados no processo de aprendizagem dos educandos e consequente capacidade para atuar como cidadãos na sociedade (Brasil, 2018; Brasil, 2017). Entretanto, amparada em Lopes (2015), interpreto o discurso como luta política e disputa por significação, por fechamento e ordenamento do social. Entendendo que no processo discursivo há negociação de sentidos, significações não se findam, discursos se articulam e, a todo tempo, pode haver deslizamentos. Pois, e as propostas são instáveis e podem ser significadas como apostas.

Faz parte da política a defesa desta ou daquela proposta curricular, apresentar projetos em nome de distintos objetivos. Parece-me questionável, contudo, considerar que tais projetos e propostas podem ser definidos por alguma teoria pedagógica, algum princípio racional, algum cálculo preestabelecido, algum fundamento apresentado como imune a necessidade de negociar contextualmente e de ser submetido a tradução pelos tantos outros que constituirão tais projetos e

propostas. Torna-se questionável submeter tais projetos à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos /padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas. (Lopes, 2015, p. 455).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não pretendi esgotar o assunto com minha pesquisa, até entendo que seja impossível haja vista que há muitas pesquisas no campo que procuram debater sobre o tema currículo e sobre o tema Base Nacional Comum Curricular/BNCC. O que busquei pôr em suspeição aqui, amparada na perspectiva pós estrutural, foi a tentativa de fixação de sentidos de professor e de currículo através de uma base, pois entendo currículo como produção discursiva e contextual. As formas de ser ou se tornar professor também se constituem de maneira constante e processual, não havendo como limitar ou findar os processos de significação. Para este trabalho busquei operar numa perspectiva pós-estrutural e o material empírico utilizado foi a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017a; 2017b; 2018).

Por mais que seja um assunto já pesquisado por alguns autores, vejo como potente contribuir nesse processo de questionamento e problematização de currículo único e da significação do professor que se constitui nesse contexto. Na busca por respostas às demandas para alcance da qualidade da educação, se identifica o papel de professor como sujeito, agente do processo de ensino e aprendizagem, implementador de política no discurso que constitui a BNCC. Visto que, desde os documentos que a antecedem, há demandas por qualidade e equidade na educação, e relacionado à qualidade da educação, está o trabalho do professor. O direito de todos terem a oportunidade de acessar um conhecimento disciplinar comum, uma mesma base e o direito à qualidade de educação garantidos estão atrelados, no discurso da BNCC, a uma melhor formação e prática do professor. Para que esse resultado seja alcançado, a formação docente deverá seguir modelos de padronização.

A demanda por uma base que garanta os direitos de aprendizagem através de uma organização curricular e hegemonização de sentidos de professor se constitui desde a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), como também, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Nesse processo, modelos se constituem como tentativas para apontar caminhos que garantam a melhoria da qualidade da educação brasileira. Esse discurso corrobora a responsabilização do professor, seja pelo fracasso ou sucesso dos estudantes nos processos educacionais. Enquanto tentava desestabilizar, apoiando-me em autoras do campo do currículo, o discurso hegemônico que coloca o conhecimento como centro do currículo e condição para formar a identidade docente e a fixação do perfil do professor, problematizei a tentativa de implementação da BNCC para definir a prática docente e o caminho para a “emancipação” dos estudantes. Constantemente na política são trazidas solicitações para a formação de um professor capaz de implementar a política educacional

vigente, objetivando a melhoria dos resultados em sala de aula ou ambientes educacionais, e que busque sempre a formação para que com sua prática possa eliminar ao máximo os escapes e imprevisibilidades, seja na área da alfabetização, seja no ensino das disciplinas do ensino fundamental I e II, ou no ensino médio.

Em consequência, tais discursos corroboram para a responsabilização do professor e para a significação da prática docente como lugar de implementação de políticas educacionais e de currículos significados como necessários e suficientes para desenvolvimento de um trabalho docente, que media, que ajuda, que é significado como fundamentalmente importante no processo de ensino e aprendizagem. A política é falida, pois busca o controle total da significação do professor, mas tal processo não se finda pois o discurso continua sendo significado, a luta por significação permanece se constituindo nos processos discursivos. No entanto, a política busca limitar as significações nas produções curriculares, com vistas a ditar um perfil de docente pleno em sua constituição para trabalhar em prol de um currículo também plenamente constituído. Para isso, a BNCC aponta o sujeito professor como responsável por garantir a implementação da política. Esse fato tem corroborado para reprodução de discursos hegemônicos que esperam e objetivam um perfil de professor preparado para a realização desse trabalho, fortalecendo a constituição discursiva de sentidos hegemônicos, de professor como um implementador de currículo e de política.

O professor e o currículo são relacionados discursivamente no discurso da política curricular. Entretanto, não são estes significantes as únicas dimensões do processo educacional, ou do trabalho pedagógico, pois há outros elementos possíveis de serem relacionados no discurso curricular. Apesar disso, evidencio que colocar esse discurso em suspeição, não é o mesmo que expulsar o conteúdo do currículo, mas significar a docência, significar currículo como significantes possíveis de significações e interpretações outras. Sendo o sentido de professor e o sentido de currículo no campo das políticas educacionais hegemônicos, este último tem sido limitado e centralizado no conhecimento, embora haja escapes e seja dada fixação sempre provisória, precária e contingente.

Apesar das contingências e precariedades, a BNCC busca responder a demandas tentando fixar sentidos de professor para estabelecer sua própria implementação, um perfil ideal de professor, mais capacitado, que prevê possíveis desafios e escapes no campo educacional e age em sua prática para evitá-los ou garantir que sejam superados. Desse modo a definição *a priori* do conhecimento da docência e da forma como esse professor age e reage aos processos educacionais, têm sido fixados e relacionados à BNCC, e ao currículo da educação básica. Dessa forma, se identifica na BNCC a tentativa de significar o que e como

deve ser o professor de forma plena e conclusa, quando nesse processo de significação somos seres sempre inconclusos.

No entanto, esse discurso de plenitude constituído na política, nega as diferenças e alteridades constituídas nas muitas dimensões educacionais que se constituem no campo da educação, nas produções curriculares contextuais. Essa relação de causa e efeito, solicitação por melhor formação para garantia de resultados, mostra-se de modo recorrente desde as Diretrizes Curriculares Nacionais e da própria Lei de Diretrizes e Bases -LDB 9.394/96 (Frangella; Dias, 2018; Macedo, 2012; Lopes; Macedo, 2011). A partir desse ponto de vista, da BNCC, a política educacional diz o caminho que o professor deve percorrer para que, através de sua ação, oportunize a todos, a chance de uma sociedade mais justa e igualitária. Trata-se de um documento que busca definir os modos de produção curricular docente e consequentemente acaba por trazer definições de dada identidade que responda às demandas ali estabelecidas.

Nesse movimento, há tentativas de se estabelecer modos de ser e de se pensar o perfil do professor, com conclusões dadas aprioristicamente. Nesse movimento de pesquisa, identifiquei o discurso que constitui a Base Nacional Comum Curricular como ferramenta garantidora de sucesso educacional, que tenta combater o fracasso escolar, os baixos níveis de rendimento e responder ao discurso de falta de qualidade e equidade na educação básica (Brasil, 2017a; Brasil, 2018). A base objetiva cidadãos para uma sociedade reconciliada e com esse discurso, justifica a necessidade de um currículo comum a todos os brasileiros, condicionando seu sucesso à qualificação de profissionais para a educação.

Dessa forma busquei questionar, suspeitar da tentativa de estipular um fundamento inabalável que determina prescritivamente como deve se constituir o processo educacional, a fim de estabelecer um perfil de professor ideal a ser preparado pela formação de professores. Interpreto um discurso que tenta prescrever, padronizar o docente necessário para a educação, para elaboração e produção curricular, pensado a partir de uma base e que favoreça a implementação da política educacional, como se essa política fosse uma ferramenta salvadora e garantidora de igualdade e equidade. E nesse contexto discursivo se constitui o professor como protagonista por implementar a proposta curricular da educação básica.

Entretanto, afirmo com Figueiredo (2021) que, no momento em que o docente acessa as políticas de currículo, ele as significa articulando às relações que ocorrem no cotidiano, articulando também à sua história, às suas memórias, seus afetos, seus pertencimentos. Portanto, mesmo que o professor queira realizar as propostas, as orientações, esse processo nunca se dará da mesma forma, visto que, inegavelmente, o professor significará a proposta

curricular frente ao seu próprio contexto, no qual a sua prática se constituirá. Assim, entende-se que a produção curricular e a formação da identidade/perfil docente, se dá de modo contextual e relacional, em produção discursiva, em processos de significação e ressignificação que não são estáticos, capazes de serem previstos e controlados na sua totalidade (Lopes, 2015; Macedo, 2012; Mendonça, 2008).

Não nego o desejo de uma sociedade mais justa e inclusiva, mas reconheço, numa perspectiva pós-estrutural, que a sociedade é constituída e realizada num processo relacional, contingente e irreconciliável (Laclau, 2011; Mendonça, 2008). As tentativas de controlar os processos de significação de professor e de currículo são fracassadas, haja vista que tais processos se estabelecem num terreno de negociações constantes (Lopes, 2012b). A política procura definir identidades, regular os processos de significação, mas não há como afirmar o professor com um sentido único. Não há a pretensão aqui de se opor a projetos educacionais, mas de entender que são provisórios e precários, sem qualquer garantia de total alcance daquilo que prometem. Sempre haverá tentativas de fechamento da significação, mas serão provisórias (Mendonça, 2014).

A BNCC articula em seu processo discursivo, demandas por padrões de professor e currículo. No entanto a perspectiva pós estrutural me inspira a interpretar currículo e formação de professores como produção discursiva. Não nego a importância de se planejar, organizar a produção curricular docente, mas sempre como uma aposta e que pode nos escapar, num processo de significação na luta política. Sempre haverá diferentes significações e diferentes leituras, significamos e ressignificamos o social, entendendo-o como processo discursivo. Escola é processo social e discursivo, currículo é processo social e discursivo, professor se constitui no processo social e discursivo. Não havendo linearidade nem decisões precisas ou garantias no campo educacional, me inspiro, com os autores que foram referência para essa dissertação, a lutar pela hegemonia da significação do currículo, do professor e da sua formação como discurso.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. R. C. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova**, n. 80, p. 71-96, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 07 nov. 2023

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 07 nov. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF., 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 07 nov. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/ CP nº 15/2017**, aprovado em 15 de dezembro de 2017. Brasília, DF., Diário Oficial da União. Brasília, DF, 21 dez. 2017a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152017.pdf?query=BNCC Acesso em: 07 nov. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 22/2017**, de 22 de dezembro de 2017. 2017b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo Acesso em: 07 nov. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE. CP nº 22/2019**, aprovado em 7 de novembro de 2019. Brasília, DF., Diário Oficial da União. Brasília, DF, 07 nov. 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA Acesso em: 10 nov. 2023

BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: Rodrigues, L. P.; Mendonça, D. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 35-51, 2008.

CAMILLO, H. H. C., **Roda de diálogo: O pensamento de Derrida e a pesquisa em Educação**. Transmitida pelo canal MULTIPLICAA UFPE. Realização: Laboratório de pesquisa em políticas públicas, currículo e docência (LAPPUC); Grupo de estudo e pesquisa em avaliação e política educacional (GRAPE); grupo de estudo discurso, subjetividade e educação. Disponível em: (106) Roda de Diálogo: O Pensamento de Derrida e a Pesquisa em Educação - YouTube. Acesso em: 07 nov. de 2023

DELGADO, A. P.; OLIVEIRA, L. M. S. Construção social do indivíduo como aspecto interveniente na formação e na prática profissional. 2019. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFF, 2019.

DIAS, R. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-americano. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 11, ago. 2013.

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

DIAS, R. E. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n.º 1, p. 1-13, 2021.

FRANGELLA, R. C. P.; DIAS, R. E. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 7-15, 2018.

FERREIRA, F. A. Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 127, dezembro/2011.

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

FIGUEIREDO, M. P. S. Discursos do Perfil Docente nas Políticas de Formação de Professores. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 4, n. 1, p. 63-74, 2018.

FIGUEIREDO, M. P. S. 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, 2020.

FIGUEIREDO, M. P. S., Currículo e avaliação da aprendizagem: defendendo a produtividade da desestabilização de um discurso. *In: Vários organizadores. Políticas e práticas de alfabetização: perspectivas autorais e contextuais*. Rio de Janeiro: Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro: VW Editora, 2021.

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.

LOPES, A. C. **Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas**. Discursos nas políticas de currículo. Rio de Janeiro: Quartet, 2011. p. 19-45.

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

LOPES, A. C. **A qualidade da escola pública: uma questão de currículo**. [S.l]: Mazza Edições, 2012a. v. 1. p. 15-29.

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 147. set/dez 2012b.

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** - Diálogos curriculares entre Brasil e México. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. v. 1. p. 43-62.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. **A BNCC na contramão do PNE**, v. 2024, p. 23-27, 2014 a.

MATHEUS, D. S.; Lopes, A. C. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, v. 39, p. 337-357, 2014.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

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

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, 2017.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2012.

MACEDO, E. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019.

MENDES, K.V.M. As demandas de conhecimentos para a formação de professores no curso de pedagogia. 2019. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39, 2019, Rio de Janeiro. **Anais[...]** Rio de Janeiro: UFF, 2019. Disponível em: arquivos_14_4. (anped.org.br). Acesso em: 10 nov. 2023.

MENDONÇA, D. A noção de antagonismo na Ciência Política e Contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da Teoria do Discurso. **Revista de Sociologia e Política**, n. 20, p.135-145, 2003.

MENDONÇA, D. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, n. 3, p. 249-258, setembro-dezembro/2007.

MENDONÇA, D. Como olhar" o político" a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v. 1, p. 153-169, jan.-jun./2009.

MENDONÇA, D; RODRIGUES, L. P. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. *In*: Mendonça, D.; Rodrigues, L. P. (Org.). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed., Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MENDONÇA, D. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 91, p. 135-167, 2014

PRADA, L. E. A.; VIEIRA, M. O. V.; LONGAREZI, A.M. Concepções de formação de professores nos trabalhos da Anped 2003-2007. 2015. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais[...]** Florianópolis, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/?_ga=2.70072856.963148486.1699645434-1310807076.1697051516 Acesso em: 10 nov. 2023.

RODRIGUES, M. P.; BAPTISTA, A. P. Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades. 2015. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais[...]** Florianópolis, 2015. Disponível em: trabalho-gt08-4398.pdf (anped.org.br). Acesso em: 10 nov. 2023.

RODRIGUES, P. F.; COSTA, H. H. C., Apresentação dossiê: Qual currículo é a BNCC? **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 26, n. 52, p. 7-17, 2022.

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

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O; VOSGERAU, D. S. R. Pesquisas sobre políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica a relação universidade-escola nos cursos de licenciatura – Demandas para a formação docente. 2017. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 2017, São Luis do Maranhão. **Anais[...]** São Luís: PUCPR, 2017. Disponível em: trabalhoencom_38anped_2017_gt08ii_textojoanapaulinromanowski.pdf Acesso em:10 nov. 2023.

SANTOS, G.; BORGES, V.; LOPES, A. C. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, v. 25, 2019.

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.

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

TURA, M. L. R.; FIGUEIREDO, M. P. S. Conhecimento e políticas de formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 741-755, 2017.

SANTOS, M. O. Formação de professores da educação infantil e BNCC: narrativas em disputa. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 26, n. 52, p. 147-171, 2022.