



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Veronica Borges de Oliveira

**ESPECTROS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS
CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM SELF PARA O
FUTURO PROFESSOR**

Rio de Janeiro

2015

Veronica Borges de Oliveira

**ESPECTROS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS
CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM SELF PARA O
FUTURO PROFESSOR**

Tese apresentada, para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alice Ribeiro
Casimiro Lopes

Rio de Janeiro

2015

Veronica Borges de Oliveira

**ESPECTROS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS
CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM SELF PARA O
FUTURO PROFESSOR**

Tese apresentada, para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Aprovada em _____.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Alice Ribeiro Casimiro Lopes
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Ana Canen
Faculdade de Educação - UFRJ

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
Faculdade de Educação - UFRJ

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Fernandes de Macedo
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Rosanne Evangelista Dias
Faculdade de Educação - UERJ

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.
Fernando Pessoa, em Mar Português

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Alice pela dedicação, sabedoria e liderança na condução do “nosso” grupo, sempre atenta às necessidades de cada um e por me oferecer desafios mostrando que, com trabalho, eles são alcançáveis.

Agradeço à Elizabeth Macedo e todo seu grupo por terem proporcionado uma primeira aproximação das discussões curriculares e da teoria discursiva e por fazer parte da banca desde a qualificação até à defesa da Tese.

Agradeço à Prof. Dra. Rosa Fischer por aceitar dialogar e discutir este trabalho e contribuir nessa pesquisa participando da banca de qualificação.

Agradeço às Profs. Dras. Ana Canen e Ana Maria Monteiro por integrarem à banca de defesa da tese de doutorado e pela generosidade em contribuir academicamente com este trabalho.

Agradeço à Prof. Dra. Rosanne Evangelista Dias pelos vários momentos, ao longo da minha formação de doutorado, os quais pude discutir questões do campo curricular.

Agradeço à Universidade de Luxemburgo, em especial ao Prof. Dr. Gert Biesta, pelo acolhimento e interesse demonstrados nas discussões e reuniões as quais viabilizou durante o Estágio Sanduiche. Agradeço ainda pela oportunidade singular de expor parte deste trabalho para um público crítico e participativo.

Agradeço ao Prof. Dr. Paulo César Duque Estrada pela generosidade e possibilidade de entrada nos textos derridianos.

Agradeço aos funcionários e à coordenação do PROPED por sua diligência nas solicitações administrativas e acadêmicas.

À Fundação Municipal de Educação de Niterói pelo apoio e pela dispensa do trabalho nesse período de estudos.

À CAPES pela oportunidade do Estágio de Doutorado na Universidade de Luxemburgo, uma grande contribuição para minha formação acadêmica e cultural.

Agradeço a todos os integrantes do “nosso” grupo de pesquisa. À Rosanne pelas discussões acadêmicas nos momentos formais e informais. À Rozana por seu acolhimento. À Ana por seu humor e rigor acadêmicos, um grande aprendizado. À Clarissa por ter me apresentado à discussão do grupo e por compartilhar a temática de estudo, sempre presente com seu apoio e solidariedade. À Danielle por me fazer ver o quanto já trilhamos no âmbito profissional e acadêmico desde nosso primeiro encontro nas escolas de Niterói. À Érika pela alegria e estímulo ao estudo e à discussão, sua curiosidade acadêmica é contagiante. À Soledad por que aprendo muito com seu desprendimento e seu estranhamento com “nossa” visão de mundo. Ao Luís que me instiga a ter coragem de ganhar mundo. Ao Hugo que me desafia a

acompanhá-lo em seus insights teóricos. À Geniana por sua inquietação teórica que muito me instiga. À Camila e Livia, indispensáveis em vários momentos. Ao André, à Juliana, à Polly, e aos outros bolsistas por todo apoio dispensado.

À Talita, à Marise e à Cassandra agradeço por nossas conversas de corredores e arredores, são extensão do grupo, e muito me instigam nessa empreitada.

À Márcia Nico, uma grande amiga, com quem posso compartilhar as emoções dessa fase.

Agradeço a meus pais, irmãos e sobrinhos pela torcida e por compreenderem

minha ausência nesse período de estudos .

Ao Paulo agradeço por sua cumplicidade e apoio, indispensáveis nesse momento.

RESUMO

BORGES, Verónica. Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro professor. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Este trabalho tem como temática as políticas curriculares para a formação de professores, buscando compreender os discursos da profissionalização docente em sua tentativa de projeção de identidades para o futuro professor. A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e as incorporações dessa perspectiva ao campo do currículo por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo são os aportes teórico-estratégicos dessa investigação. Defendo o distanciamento de concepções clássicas de política curricular concebidas tanto como um conjunto de regulamentações produzidos por especialistas e implementados por professores, como um guia para a prática. Assumo um conceito de políticas curriculares como práticas discursivas que operam por traduções. Desenvolvo a argumentação a partir da busca por compreensão dos processos de subjetivação/identificação que operam via políticas curriculares para a formação de professores em sua produção de modos de subjetivação docente. Para tal me utilizo de conceitos de processos de identificação incorporados da psicanálise lacaniana que promovem o escape de ideias de completude e objetividade recorrentes na noção de identidade essencialista que se estabilizou nos discursos que circulam nos campos do currículo e da formação de professores. Utilizo-me ainda da metáfora dos espectros, a partir de referências da filosofia derridiana, para operar com os deslocamentos de sentidos, que são traduzidos e tensionam o campo discursivo sem a pretensão de sua superação. Os textos utilizados nessa análise são artigos selecionados no “Portal de Periódicos da Capes” a partir da palavra-chave profissionalização docente, os documentos finais da ANFOPE nos últimos dez anos e textos/livros citados nas referências bibliográficas dos artigos da CAPES. Entendo que a potência da perspectiva discursiva está em oportunizar a de-sedimentação dos processos hegemônicos com vistas a evidenciar as contingências que atuaram, através de atos de poder, para a cristalização de certos sentidos, nesse caso o da profissionalização docente. Considero que o discurso da profissionalização docente associado à identidade promove processos discursivos que reificam posições dogmáticas refutadas pelas políticas curriculares para formação de professores. Aceno para a possibilidade de associação entre os discursos da profissionalização docente, em sua espectralidade, e processos de identificação docente. Trata-se de uma disputa discursiva que empreendo tentando traduzir-desconstruir sentidos, numa radical contextualização, que escapem à lógica essencialista cuja positividade tende ao fechamento dos processos de significação no campo das políticas curriculares para a formação de professores.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Formação de professores. Teoria do discurso. Identidade. Profissionalização docente. Processos de identificação.

RESUMEN

BORGES, Verónica. Espectros de la profesionalización docente en las políticas curriculares para la formación docente: un self para el futuro maestro. Tesis (Doctorado en Educación) - Facultad de Educación, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Este trabajo tiene como temática las políticas curriculares para la formación de profesores, tratando de entender los discursos de la profesionalización docente en su intento de proyección de identidades para el futuro maestro. La Teoría del Discurso de Ernesto Laclau y las incorporaciones de esa perspectiva al campo del currículo por Alice Casimiro Lopes y Elizabeth Macedo son los aportes teóricos-estratégicos de esa investigación. Defiendo el distanciamiento de concepciones clásicas de política curricular concebidas tanto como un conjunto de reglamentos elaborados por expertos e implementadas por docentes como una guía a la práctica. Asumo un concepto de políticas curriculares como prácticas discursivas que operan por traducciones. Desarrollo la argumentación a partir de la búsqueda de la comprensión de los procesos de subjetivación/identificación que operan a través de políticas curriculares para la formación de profesores en su producción de modos de subjetivación docente. Para ello utilizo conceptos de procesos de identificación incorporados del psicoanálisis lacaniano que promueven el escape de ideas de completud y objetividad recurrente en la noción de identidad esencialista que se estabiliza en los discursos que circulan en los campos del currículo y de la formación de profesores. Todavía utilizo la metáfora de los espectros, a partir de referencias de la filosofía derridiana, para operar con los desplazamientos de sentidos, que se traducen y tensionan el campo discursivo sin la pretensión de su superación. Los textos utilizados en este análisis son artículos seleccionados en el "Portal de periódicos de Capes" a partir de la palabra-clave profesionalización docente, los documentos finales de ANFOPE en los últimos diez años y textos/libros citados en las referencias bibliográficas de los artículos de la CAPES. Entiendo que la potencia de la perspectiva discursiva está en dar oportunidad a de-sedimentación de los procesos hegemónicos con el fin de evidenciar las contingencias que actuarán, a través de actos de poder, para la cristalización de ciertos sentidos, en este caso el de la profesionalización docente. Considero que el discurso de la profesionalización docente asociado a la identidad promueve procesos discursivos que reifican posiciones dogmáticas refutadas por las políticas curriculares para la formación de profesores. Asiento con la posibilidad de asociación entre los discursos de la profesionalización docente en su espectralidad, y los procesos de identificación docente. Se trata de una disputa discursiva que emprendo tratando de traducir-demoler sentidos, en una contextualización radical, que están más allá de la lógica esencialista cuya positividad tiende al cierre de los procesos de significado en el campo de las políticas curriculares para la formación de profesores.

Palabras clave: Políticas curriculares. Formación de profesores. Teoría del discurso. Identidad. Profesionalización docente. Procesos de identificación.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
FP	Formação de Professores
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDBEN/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR	Compromisso Todos pela Educação e da elaboração e proposição de Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFP	Referenciais para a Formação de Professores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINACE	Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores
TD	Teoria do Discurso
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 UMA RELAÇÃO (IM)POSSÍVEL: PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	14
1.1 Apresentando a questão	14
1.2 Identidade nos discursos pedagógicos	34
CAPÍTULO 2 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE SIGNIFICA AFIRMAR A PERSPECTIVA DISCURSIVA NESTES CAMPOS DE SABER.....	42
2.1 O funcionamento do social entendido como funcionamento da linguagem: considerações acerca da abordagem discursiva.....	42
2.2 Teoria do discurso e seus operadores	48
2.2.1 Conexões entre hegemonia e discurso.....	49
2.2.2 Sem antagonismo: sem hegemonia	50
2.2.3 Significantes “vazios” e sua importância para a política.....	53
2.2.4 A potência da TD nessa pesquisa	54
2.3 Ênfases na desconstrução e na tradução: uma estratégia de pesquisa	56
2.4 O político e a política: implicações nas políticas curriculares para a formação de professores.....	61
2.4.1 A política e o político	62
2.4.2 O “político” que dissocia, antagoniza, mantém o conflito	64
2.4.3 A impossibilidade da sociedade	66
2.4.4 Explorações do político no âmbito do currículo de FP deslocando do social para a formação de professores	67
2.5 Identidade: efeitos dessa tradição	69
2.6 Os processos de subjetivação/identificação: tensionamentos dessa compreensão no campo educacional.....	72
2.6.1 Processos de identificação e poder	75
2.6.2 Uma relação (im)possível: identidade e discurso	76
CAPÍTULO 3 OS TEXTOS/CONTEXTOS, ESTRUTURAS DE SUPOSIÇÃO/CONSTRUÇÕES INTERPRETATIVAS DOS DISCURSOS.....	80

3.1 Apresentando alguns elementos investigados na constituição de uma estrutura de suposições sobre profissão docente no campo de Formação de Professores	83
3.2 Interpelações do discurso pedagógico às políticas curriculares para formação docente	84
3.2.1 Professor reflexivo e a epistemologia da prática: o conhecimento do mundo não é meramente contemplativo.....	86
3.2.2 Saberes docentes: o protagonismo na produção de saberes dos professores.....	90
3.2.3 Competências e habilidades: o professor competente que promove o saber-fazer, o saber-ser, o saber-aprender	93
3.2.4 Professor como agente de mudança	98
3.3 Revolvendo sedimentações acerca do ser professor no campo de Formação de Professores.....	107
3.4 Reativação de sentidos da profissionalização docente por meio dos documentos analisados	110
3.5 Sedimentações de um projeto identitário nas políticas curriculares para formação docente	118
3.5.1 Na articulação discursiva do sacerdócio docente: “o indivíduo” espelha o projeto social	122
3.5.2 A profissionalização docente repele o sacerdócio: o “eu” segue sendo a representação do social.....	127
3.5.3 Controlar o impossível: o projeto de formação docente.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS	147
TEXTOS E DOCUMENTOS SELECIONADOS	163

INTRODUÇÃO

Esta investigação tem como temática as políticas curriculares para a formação de professores. Focaliza os discursos da profissionalização docente que circulam e constituem as políticas e que tendem a projetar uma identidade para o futuro professor. Nesta pesquisa, desenvolvo uma argumentação em defesa do distanciamento de sentidos da política curricular como guia para a prática, bem como de um conjunto de regulamentações concebidas por especialistas para serem implementadas por professores. O sentido de política aqui assumido é ampliado e considera política curricular como práticas discursivas que operam por traduções.

Neste trabalho será colocado em discussão o modo de entender os processos de subjetivações/identificações que operam via políticas curriculares e produzem modos de subjetivação docente. Esse entendimento tem como referência a psicanálise lacaniana, capaz de apresentar outra concepção de análise investigação da produção de sentidos que escapa/rejeita as ideias de completude e objetividade associadas à noção de identidade essencialista estabilizada nos discursos de diferentes áreas da educação, notadamente as áreas de currículo e formação de professores.

A metáfora dos espectros com a qual opero tem uma influência direta da filosofia derridiana e aponta para uma condição aporética, indecível, na produção de sentidos. Com tal noção, a pretensão é buscar os deslocamentos de sentidos, manejar com os jogos de linguagem para promover de-sedimentações das contingências que ofereceram condições para que as cristalizações de sentidos se apresentassem.

A discussão teórico-estratégica deste estudo é desenvolvida por meio da incorporação da Teoria de Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe para o campo do currículo através de autores como Alice Lopes e Elizabeth Macedo. Sendo assim, as perspectivas pós-estruturalistas e pós-fundacionalistas e seus questionamentos de princípios como objetivismo, essencialismo, realismo e determinismo são tomados como potentes, porque propõem a desconstrução e a tradução de discursos sedimentados no campo de educação. Os discursos pedagógicos tendem a reificar posições no campo que podem se tornar dogmáticas e naturalizadas, tendo em vista posicionamentos pautados em concepções de sujeito que deslizam entre as visões racionalista, humanista ou marxista ou em híbridos dessas abordagens. Tais concepções/modos de significação estão muito marcados por perspectivas essencialistas cuja positividade tende ao fechamento dos processos de significação, tende a manter a fixidez das estruturas. Além disso, nesse caso, essas práticas discursivas são incorporadas (incorporam também) por movimentos teóricos, práticos, políticos que se

utilizam de formulações que reduzem, por exemplo, a educação ao ensino, o currículo a conteúdos e métodos, a qualidade do trabalho docente a um projeto fixo e previamente determinado. Esses debates circulam no campo educativo e estão estreitamente ligados à temática da profissionalização associada à identidade docente.

Nos registros aqui defendidos (pós-estruturalista e pós-fundacionalista), a ênfase está nas estruturações e reestruturações discursivas, na medida em que proporciona operar com a ideia de sujeito - descentrado e marcado pela falta constituinte, como mais um significante para outros significantes (FINK, 1998). Outro ponto de destaque nesse registro refere-se “à crítica aos fundamentos fixos” (LOPES, 2013) e a aposta na contingência desses fundamentos, o que oportuniza o questionamento da ideia de identidade em sua plenitude (LOPES, 2013).

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, denominado “Uma relação (im)possível: profissionalização docente e políticas curriculares para a formação de professores”, apresento as problemáticas principais desta investigação. Na primeira seção “Apresentando a questão”, a discussão situa a tese a ser defendida no decorrer do estudo. Na segunda, desenvolvo minha interpretação de como a noção de identidade tem sido significada nos currículos para formação de professores. Busco as relações entre profissionalização e sacerdócio, entendendo ser este um antagonismo que possibilitou/possibilita a estabilização de sentidos em torno da identidade docente. Vale lembrar que essas análises são produções discursivas que não têm a pretensão de revelar verdade. Realço que sempre é possível inserir sentidos que têm lógicas contingentes, evidenciando como os significantes assumem flutuações, deslizamentos e se conectam em diferentes formações discursivas sem que tal movimento seja considerado negativo. A partir da perspectiva discursiva, se produzem estruturações e reestruturações discursivas que atravessam diferentes campos e vão sendo traduzidas para o campo da educação.

No segundo capítulo, “Currículo e formação de professores: o que significa afirmar a perspectiva discursiva nesses campos de saber”, desenvolvo aspectos teórico-estratégicos com a pretensão de esclarecer/defender os posicionamentos assumidos nessa investigação. Desse modo, na primeira seção, a partir do mote de que o funcionamento do social se dá como o funcionamento da linguagem, desenvolvo questionamentos acerca das referências teóricas nas quais a teoria do discurso se apoia para defender o caráter parcial de toda produção de sentidos. Logo depois, faço uma breve apresentação dos principais operadores da Teoria do Discurso (TD). Na terceira seção, a discussão é em torno de como a desconstrução e a tradução podem funcionar como alavancas de análise para a política curricular, nesse caso, na

formação de professores. Ainda com vistas a entender a política curricular como produção discursiva, tendo em vista as possibilidades que se abrem com tal perspectiva, discuto como distinguir política e político e como a TD opera a partir dessa distinção e de uma primazia do político na constituição do social. Nas duas seções posteriores, a discussão se dá em torno do entendimento das noções de identidade, primeiramente numa visão essencialista e, em seguida, apresentando a noção de processos de identificação e a noção de sujeito como uma discussão que vai atravessar todo o trabalho. Defendo que o discurso da profissionalização vem fortalecendo sentidos em torno da aplicação de regras quando associado à identidade. Busco fortalecer as noções de responsabilidade (Derrida) e de sujeito/subjetivação na perspectiva laclauiana como estratégicos para compreender uma concepção mais alargada de política, no campo de políticas curriculares para a formação de professores,

No terceiro capítulo, o foco de investigação foi nos documentos curriculares. Desenvolvo argumentos que buscam promover inversões e deslocamentos nos discursos acessados pelos documentos. Opero processos de reativação de discursos buscando possíveis contingências que deram condição de existência para certas estabilizações de sentidos. Outro argumento desenvolvido foi entender o campo da discursividade em sua condição espectral; um efeito disso foi o alargamento na noção de política curricular. Além disso, problematizo as políticas curriculares para formação de professores evidenciando como esses discursos reificam o *status quo*, reificam lógicas as quais são questionadas quer no campo de Formação de Professores (FP) como no campo do currículo.

Entre os discursos investigados, via documentos curriculares, privilegio aqueles que reificam a identidade docente como possibilidade de articular demandas como justiça social, qualidade da educação, valorização do profissional docente, através das políticas curriculares para a formação de professores. O argumento se sustenta em dois pontos complementares. Um deles é a rejeição à associação entre profissionalização docente e fixação da identidade docente. O outro ponto é promover um tensionamento na profissionalização docente (impossível, mas necessária) com a compreensão de processos de subjetivação/identificação docentes. Estes últimos oferecem uma interrupção nas sedimentações que circulam no campo de FP e podem oferecer outras possibilidades de compreensão/interpretação dos processos educativos afastando/bloqueando registros que rejeitam o risco na educação bem como estabelecem estruturas normativas “fortes” para alcançar um projeto previamente determinado.

CAPÍTULO 1 UMA RELAÇÃO (IM)POSSÍVEL: PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1 Apresentando a questão

Muitos teóricos de âmbito internacional (BAUMAN, 1999; LYOTARD, 1989; BHABHA, 1998) vêm, há décadas, afirmando que estamos vivendo um momento de profundas transformações. Em geral, tomam a segunda guerra mundial como um marco no qual se evidenciou um colapso nos valores humanos e tendo como efeito a emergência de questionamentos das ordens sociais vigentes. Concepções de mundo como a metanarrativa emancipatória que elege a humanidade como redentora de sua própria liberdade, as quais serviam de norte, já não dão conta das demandas contemporâneas (LYOTARD, 1989). Pode-se dizer que tal momento está marcado por uma crise de identidades (BAUMAN, 1999; HALL, 2006; DUBAR, 2006). Talvez possamos afirmar que transitamos por zonas de litígio e que o período das certezas está abalado.

No entanto, com todos esses questionamentos, considero que também estamos, sendo regidos por modos de conceber o mundo pautados no projeto de modernidade – reverberam com muita força os ideais do racionalismo/humanismo: “no século XXI, permanece o ideal de educação moderna nas virtudes da ciência e do conhecimento humano” (GARCIA, 2010, p. 450). Não se pode deixar de reconhecer que há também na agenda internacional e nacional forte preocupação com lógicas (antes) consideradas minoritárias, quais sejam, as questões de gênero, etnia, classe que levaram ao questionamento das identidades e promovem sua fragmentação. Decorrem dessas intensas movimentações um esbatimento de fronteiras e o descentramento das estruturas, quer sejam de ordem econômica, cognitiva ou psíquica.

Defendo com base em Laclau (2000, 2011a) e Mouffe (2011), que cabe questionar a ideia de homogeneidade do social, bem como os binarismos de acordo com os postulados do pensamento metafísico ocidental. Assumo a radicalidade e a heterogeneidade social que Laclau e Mouffe apontam em seus trabalhos (LACLAU, 2011a; MOUFFE, 2011). Os autores afirmam que há que borrar os limites, considerar a indeterminação e o caráter precário e contingencial dos processos hegemônicos. Considero que tal perspectiva possibilita defender o argumento de que não há fundamento absoluto que sustente qualquer identidade. Com isso, acompanhando os autores, considero que subjetivamos e somos subjetivados em processos tradutórios incessantes e que operamos tudo isso através de disputas de sentidos que são

instituídas por atos de poder. Laclau e Mouffe nesses processos destacam o caráter político em jogo nas produções discursivas.

Os vários contextos históricos contribuem para que construções de outras ordens mundiais e os avanços tecnológicos imprimam uma velocidade maior na difusão dessas outras ordens (nem sempre novas). Nas últimas décadas, com o acesso a múltiplas informações em tempo real, produz-se a sensação de que as transformações são maiores hoje se comparadas com décadas ou séculos passados. Quanto a isso, cabem problematizações mais aprofundadas as quais não me detive nesta investigação. Fico com a afirmação de que sempre passamos por transformações, mas que estas, muitas vezes, passaram despercebidas por não haver mecanismos tão eficientes de registro como os que dispomos na contemporaneidade. Talvez, uma das célebres passagens de Heráclito, - “Não podemos banhar-nos duas vezes no mesmo rio, porque o rio não é mais o mesmo” (MARCONDES, 2005, p. 35) – possa ser mais um argumento a favor que questiona a compreensão de um ser (ente) como identidade fixa. Desse modo, privilegio o caráter mutante, suplementar, iterativo que pode ser emprestado à noção de identidade numa tentativa de operar desconstrutivamente promovendo deslizamentos para os processos de identificação (STAVRAKAKIS, 2007).

Privilegio relações de tempo/espaço menos dogmáticas e mais flexibilizadas, numa tentativa de reativação de discursos que considerem a pluralidade de processos de identificação tensionados em significantes: movimento, velocidade, liquidez, crise, incertezas, fragmentação (BAUMAN, 1999).

De um modo mais amplo na grande área das Ciências Humanas, tais movimentações, bastante discutidas, são alvo de preocupações constantes (BAUMAN, 1999; LYOTARD, 1989; BHABHA, 1998; HALL, 2006). Sociedade civil, organismos institucionalizados e comunidade acadêmica, entre outros, na contemporaneidade, estão sempre problematizando quais respostas políticas e ações estratégicas são possíveis a fim de estar em consonância com “essa nova ordem”. Compreensões simplificadoras dessa movimentação têm sido recorrentes nas mais variadas áreas de saber. A meu ver, muitas dessas problematizações estão marcadas por aportes estruturais que tendem a reificar sentidos já consensuados: sujeito racional, justiça social, etc.

No que concerne ao o campo do currículo no Brasil desde 1990, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2013) discutem essa tarefa impossível/necessária de delimitar fronteiras no sentido de afirmar que a pluralidade de concepções teóricas e objetos de estudos nas últimas décadas no campo do currículo. Considerando as perspectivas teóricas presentes no campo afirmam que, a partir da segunda metade de 1990, há uma incorporação das teorias e

preocupações pós-modernas e pós-estruturalistas, como também são mantidas categorias e comprometimentos relativos a teorias críticas (LOPES; MACEDO, 2013, p. 11-12). A partir dos anos 90 do século XX há, no campo do currículo no Brasil e no mundo, uma incorporação do que se denomina virada linguística (VEIGA-NETO; MACEDO, 2007). Ou seja, há uma preocupação com o caráter discursivo da produção da realidade e também há discursos vários que defendem a necessidade em desbancar certezas, subverter binarismos como teoria/prática, universal/particular, objetivo/subjetivo, entre tantos outros.

Na minha interpretação, há muitos discursos dissonantes nos modos de compreender o social, o político e o psíquico nessas configurações de mundo que tentam afirmar demandas e interesses, mas estas fixações sedimentam-se contingencialmente. Interpreto que vários movimentos apontam para um viés pós-estruturalista, pós-fundacionalista ou pós-modernista.

Cabe aqui ressaltar que assumo contribuições desses movimentos teóricos e que essas contribuições me possibilitam (impõem) operar com marcos conceituais que privilegiam o caráter indecidível, aporético dos discursos. Nessa medida, incorporo o (quase) conceito da desconstrução num exercício que promove inversões e deslocamentos em expressões estabilizadas fazendo-as evidenciar os ocultamentos/apagamentos que se deram no processo de sedimentação (estabilização) (MARCHART, 2009; LACLAU, 2000).

Delimitação da problemática

Nesse cenário de crises e transformações, cabe questionar modelos ligados à tradição (conservadorismo) que permanecem hegemônicos. Cabe ainda desconstruir as narrativas ficcionais da contemporaneidade que fazem parecer que essa é uma novidade do terceiro milênio, privilegiando compreensões mais complexas dessas mudanças que estão incessantemente em articulação. Tradição e conservadorismo implicam, por exemplo, a manutenção nas políticas curriculares para a formação de professores de uma exaltação da ideia de progresso como uma etapa mais desenvolvida/avançada, que aprimora as relações, pautada nos conceitos de ciência e conhecimento do projeto da modernidade, já amplamente questionados, quer pelas próprias políticas como por teóricos em nível internacional (LYOTARD, 1989; BAUMAN, 1999; HOBBSAWN, 2011).

Tento argumentar que o campo do currículo mantém certa tradição de pensamento da modernidade, mas está tensionado por concepções críticas, pós-modernas, pós-estruturais e pós-fundacionalistas que se conectam por vários campos de saber, como a sociologia, a psicologia, a economia, a antropologia e a filosofia. Cabe dizer que no registro com o qual

opero, a perspectiva discursiva, há que se fazer ressalvas quando afirmamos postulados que possam levar a afirmações totalizantes, pois não há objetividade social possível nesse registro. Essa ideia alavanca vários sentidos na direção de afirmações da profissionalização docente, com possibilidades de interpretações a partir de interpretações. Há jogos de linguagem que nos mobilizam e se impõem contingencialmente nos processos de estabilização de certos discursos – o caráter político dessa articulação.

Feitas essas ressalvas, interpelo o campo de formação de professores na busca por quais são as estabilizações de sentido nesse contexto. Considero, a partir de autores como Dias (2009), que esse campo se apoia, em sua grande maioria, em perspectivas instrumentais e cognitivistas (a ideia de competências/habilidades com referência de Perrenoud, por exemplo) articulada a teorias críticas (influências do neomarxismo). Reconheço o “hibridismo entre e nas correntes teóricas” (LOPES, 2013, p. 10). Além disso, considero que a produção de processos de fixação identitária faz parecer que essas tradições estão estabilizadas desde sempre. Todavia, a meu ver, essas produções são enunciações que fixam sentidos e com elas operamos – fazemos política. A política opera nessa tentativa de estabilização de sentidos (sedimentações), num movimento incessante e que segue habitado pela indecidibilidade. A todo tempo empreendemos fixações identitárias que engessam (ou tendem a) o campo, esquadrinhando-o em perspectivas como se isso pudesse dar conta, no sentido de esclarecer ou decompor em elementos, do campo de discursividade. Entendo que estas sejam tentativas de re-introduzir essas produções em lógicas (estruturas) já conhecidas/familiares, são lógicas do cálculo nos dizeres derridianos (DERRIDA, 2006b).

Investigações na literatura especializada do campo de formação de professores (DIAS, 2009; CRAVEIRO, 2014; LOPES; MACEDO; TURA, 2012; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; GARCIA, 2010) apontam para a indissociável relação entre os campos do currículo e de formação de professores. Há ainda indicações de que as políticas curriculares, grande parte delas com assinatura do governo, sofrem influências das plataformas político-partidárias (MATHEUS, 2013; CRAVEIRO, 2014). Destaco que tais plataformas são, em maior ou menor extensão, incorporações de demandas sociais que se tornam reivindicações de diferentes setores da sociedade civil organizada ou não. Especialmente, diga-se de passagem, a partir das reformas curriculares que ocorreram no Brasil nos anos 90 do século XX, esses discursos seguem subjetivando tanto o campo de formação de professores como o campo de currículo. Quanto aos processos de subjetivação, importa afirmar que também estou a advogar pela condição de duplo movimento em que nos subjetivamos, na mesma medida em que somos subjetivados. Para tanto, apoio-me em incorporações da psicanálise lacaniana que

discutem a relação eu/Outro enfatizando o carácter relacional intrínseco dos processos de identificação (FINK, 1998; QUINET, 2011).

Argumento que um entendimento de política curricular docente como práticas discursivas opera por disputas de sentidos e envolvem subjetivações mútuas. Para tal, trago um constructo que serve de exemplo envolvendo produções de sentido que se engendraram na política curricular em dois governos federais nomeadamente “contexto FHC” e “contexto Lula”¹. Com relação às políticas curriculares para a formação de professores, o estudo de Craveiro (2014) aponta que o antagonismo político entre os contextos “Lula” e “FHC” se expande para a formação docente. Esse trabalho sugere que, apesar de haver continuidades nas ações políticas, quer sejam de cunho técnico, operacional ou ainda teórico, entre um governo e outro, ainda assim, empreende-se um esforço no sentido de marcar diferenças, por parte do governo Lula, a partir de vazios de significação no governo FHC. O que quero ressaltar mais especificamente desse período (pois há uma relação direta com a presente investigação) é como a compreensão de identidade docente se apresenta nos documentos curriculares de cada governo. A autora argumenta que as ações de tentativa de controle de uma identidade docente pré-fixada estão em ambos os governos. A meu ver, “o racional” que articula tal projeção de identidade está assentado em concepções de mundo (de prática, de política) que parecem diferentes, pois dão respostas diferentes. Ambos os governos, todavia, se fundamentam em princípios conhecidos do pensamento metafísico ocidental: determinismo, objetivismo e essencialismo. Segundo Craveiro (2014), para o governo FHC, a identidade do professor (sua essência) está na atuação na sala de aula, sendo o professor aquele que conhece o conteúdo e sabe aplicar métodos (objetivismo). Ainda segundo a autora, no que se refere ao governo Lula, a identidade docente está atrelada à ideia de professor gestor, um cidadão emancipado que toma as rédeas de seu ofício para além da sala de aula e está pronto a contribuir com um dado projeto de nação. A meu ver, pode-se compreender (interpretar) que os princípios do essencialismo, do determinismo e do objetivismo também são reafirmados nesse governo.

Na minha interpretação, os dois governos se posicionam de forma diferente e defendem concepções de mundo diferentes, mas ambos estão num registro teórico mais amplo que poderíamos caracterizar como traduções (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013) das perspectivas crítica e instrumental, bem como da tradição da “modernidade”. Ao reativarmos as

¹ Craveiro (2014) nomeia estes contextos a fim de fazer referência aos documentos curriculares produzidos nos períodos do governos dos respectivos presidentes do Brasil Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva.

concepções de sujeito que se articulam em cada contexto, por exemplo, emergem, como condições de possibilidades dessas fixações, traços (marcas) de um sujeito essencializado, centrado apoiados em lógicas racionalistas e humanistas. Ambos partem da ideia de ciência e conhecimento cultivada pelo projeto da modernidade, ainda que defendam que as respostas sociais sejam dadas através de “novos” movimentos político-sociais como: liberalismo, neoliberalismo, social democracia, neomarxismo e socialismo.

Minha intenção nesse momento é construir uma problematização a partir dos campos de currículo e de formação de professores compreendendo as políticas curriculares como processos discursivos. Utilizo-me dessas considerações acima descritas (CRAVEIRO, 2014; MATHEUS, 2013) e de outros trabalhos do campo (DIAS, 2009; LOPES; MACEDO; TURA, 2012), que favorecem a compreensão das políticas curriculares incorporando questionamentos pós-estruturalistas e pós-fundacionalistas, operadores que considero potentes para promover reativações nas sedimentações das práticas discursivas curriculares (LACLAU, 2011a).

Cabe aqui um breve preâmbulo para desenvolver em que medida os questionamentos pós-estruturalistas e pós-fundacionalistas são considerados importantes nesta investigação, a partir do registro discursivo. Considero que tais questionamentos podem favorecer a uma subversão do imaginário cientificista e de alguns de seus efeitos, o estruturalismo, por exemplo. Este (o estruturalismo) é um movimento com influência de pressupostos científicos do pensamento moderno, se consideramos que estabelece sistemas que têm seu funcionamento baseado na busca da relação subjacente dos elementos, que primam pela regularidade e pela antecipação de seus fins, fixando sua causa primeira. Questionar essa centralidade na estrutura me parece ser necessário quando, numa perspectiva discursiva, defende-se a condição relacional, uma condição de constituir e ser constituído, própria da linguagem. Também considero que promove um abalo do status determinista dos fundamentos. Abalo no determinismo ou, dito de outra forma, a aposta no acontecimento (na singularidade da radical contextualização), a partir dos teóricos aqui incorporados como Ernesto Laclau, Jacques Derrida e Jacques Lacan. Esses autores possibilitam-me trabalhar com a disjunção significante/significado e com os deslocamentos dos fundamentos fixos e, assim, buscar as contingências que tornaram possível a estabilização de certos sentidos e/ou seu bloqueio. Isso me leva a defender outra faceta que se opera nesses questionamentos: o caráter político. Ainda que não esteja a defender que haja, necessariamente, uma consequência política (enquanto causalidade), pois do contrário estaria contradizendo os questionamentos pós-estruturalistas e pós-fundacionalistas, estou a defender uma impossibilidade de estabelecer, em qualquer teoria, em qualquer política curricular, em

qualquer prática discursiva, um princípio que garanta certezas “enquanto tal”, enquanto um fundamento positivo do social (MARCHART, 2009, p. 15-19). Desse modo, estou a defender a potência de um caráter político “diferencial”, que promove disjunções em posições instituídas e anuncia outros modos de significar a fim de afirmar o caráter ontológico da sociedade. Afirma, por um lado, o caráter fracassado no que se refere a fundar a sociedade (em sua positividade), por outro, afirma a negatividade que vai se constituir num impedimento da clausura do social e da possibilidade de constituição em algo idêntico a si mesmo (MARCHART, 2009, p. 19). Numa perspectiva discursiva, o caráter político é uma condição aporética que opera em duplas movimentações – decidem em terreno indecidível e nesse mesmo movimento já se deslocam articulando outras possibilidades de significação.

Esta investigação parte da ideia de que discursos da profissionalização docente² tendem a projetar uma identidade para o futuro professor. Defendo que esses discursos estão marcados por vários processos de significação, várias referências e que estas nunca podem ser explicadas ou rastreadas plenamente, dada sua condição espectral, condição de presente-ausente, tal como discutida por Derrida (1994), o que não significa que não seja possível e desejável alguma racionalização no que se refere à produção de políticas curriculares. Argumento, a partir do privilégio da condição de tradutores da política e da defesa de que os discursos não estão baseados na Razão (como essência do humano), mas são contextuais as suas motivações e suas condições de existência (DERRIDA, 1994; LACLAU, 2000, 2011a).

Considero que problematizar os discursos que dão corpo à **profissionalização docente** em sua tentativa de projeção de **identidade** para o professor pode ser uma possibilidade ímpar de discutir como tais temáticas (recorrentes), a meu ver, insistem em modelos amplamente questionados e que têm contribuído para reducionismos e reificações nas políticas curriculares para formação de professores. Importa esclarecer que alguns desses reducionismos/reificações nas políticas curriculares docentes, a que me refiro, podem ser nomeados, como: a homogeneização da ação docente, normatização do fazer docente, pouco espaço para o exercício da responsabilidade docente, centralidade no caráter racional da tomada de decisão, primazia do social em detrimento do “político” nas relações intersubjetivas entre os atores sociais, valorização de uma condição dogmática do exercício docente. Além disso, como reducionismos, entendo ainda a ênfase num forte pragmatismo, a redução da educação ao ensino, a afirmação de modelos unívocos de professor, a supervalorização da docência frente a outros modos de atuar na educação, a ideia de professor ativo, consciente e que tem controle

² Esses discursos da profissionalização docentes, acessados por meio dos textos curriculares, serão desenvolvidos na seção 3.4 e 3.5, capítulo 3.

do seu saber/fazer, bem como tende a controlar o que é significado pelo outro (aluno). Nessa medida, as recentes reformas curriculares para formação de professores permanecem com fortes traços da tradição do pensamento da modernidade. Isso, do ponto de vista da argumentação aqui sustentada, bloqueia outros modos de significar educação, professor, aluno, por exemplo, e tende a (re)formar, ou (en)formar as políticas curriculares em direção a um projeto de mundo que foi naturalizado, ainda que tais preceitos sejam amplamente questionados por especialistas da área (DIAS, 2009; HYPÓLITO; VIEIRA; GARCIA, 2005; HYPÓLITO; VIEIRA; GARCIA; FERREIRA, 2013). Defendo, então, que as políticas curriculares para a formação de professores contribuem para reducionismos e para que cânones do pensamento metafísico permaneçam hegemônicos.

A relevância desta investigação está em favorecer compreensões que escapem de descrições pormenorizadas e com pretensão de completude. Há trabalhos com essa orientação (ANDRÉ, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; BRZEZINSKI, 2008); bem como trabalhos que buscam escapar de compreensões capazes de remeter às supostas origens dos problemas educacionais, com isso, refutam também a ideia de telos, ou seja, a ideia de antecipar modelos a serem alcançados (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007). O que a perspectiva discursiva pode oferecer, a meu ver, é produzir/construir redescrições que busquem reativar as contingências que tornaram possível certa hegemonização de sentidos. Decorre daí um movimento retrospectivo de significação que opera por desconstruções, traduções, iterações, por diferenças (DERRIDA, 1994, 2006a, 2006b). Estas são alavancas de produção de sentidos abertas ao Outro, à singularidade, à *differànce* (DERRIDA, 2011b). Estar aberto à singularidade, ao acontecimento, nos moldes da filosofia derridiana, e, de certa maneira, da teoria psicanalítica, possibilita, por exemplo, um deslocamento da compreensão de identidade num viés clássico e essencialista, conforme já discutido/questionado por vários autores (WOODWARD, 2009; HALL, 2006; DUBAR, 2006; LEMOS, 2014), para a ideia de processos de identificação (STAVRAKAKIS, 2007; FINK, 1998; LACLAU, 2011a).³

Compreender as políticas curriculares para a Formação de Professores a partir desse enfoque desloca as possibilidades de articulações de sentidos; interrompe certas sedimentações, fortalece a agência e promove a reconfiguração dos modos instituídos e, com isso, promove um descentramento de estruturas dadas como estáveis (sedimentadas). Ao enfatizar a ideia de que os sentidos estão em disputa e que esses poderiam assumir outra configuração, dada sua condição de precariedade, provisoriedade e contingencialidade

³ Essa discussão será aprofundada no capítulo 2, nas seções 2.5 e 2.6.

(LACLAU, 2011a, 2011b), ao mesmo tempo em que retira o conforto, a segurança, a sensação de completude (a ficção da completude), favorece a tomada de decisão, a responsabilidade numa perspectiva derridiana (DERRIDA, 2006b). Coloca, nesse jogo político a suspeição, não no sentido de fazer oposição ou de buscar encontrar o certo/errado de dada articulação, mas para fomentar a percepção de que “ao desconfiar, criamos novos sentidos deslocando fragmentos da tradição e realocamos esses sentidos em seu interior” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 13). Defendo que a condição de ser responsável, – não a responsabilização baseada em *accountability* – distancia-se da aplicação de leis (DERRIDA, 2006b; BIESTA, 2006), e aponta para a tomada de decisão ético-política na disputa de sentidos, no jogo que se articula no campo das políticas curriculares para formação de professores.

Desse modo, a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau traz uma importante contribuição quanto à compreensão de como se dão os processos de significação a partir, não do sentido pleno, mas de suas significações sempre parciais. A TD, com suas categorias como significante vazio, antagonismo, hegemonia, entre outras, favorece construções que integram o político, o social, o retórico e o psíquico. Laclau, apoiado de um lado na psicanálise de Freud e Lacan, e de outro, no filósofo desconstrucionista Derrida, vai defender que o universal não passa de particulares que alcançaram o caráter universal. Para ele, não faz sentido dissociar tais dimensões – universal e particular. Sendo assim, a TD opera com a categoria de discurso considerando que ela envolve toda e qualquer prática discursiva. Outro ponto destacado pelo autor e por Chantal Mouffe é a defesa da radicalidade e da pluralidade do social. Considero que essa abordagem favorece possibilidades de reconfigurações de modelos hegemônicos no campo da Educação, notadamente o das políticas curriculares para formação de professores. Com essa teoria pretendo questionar a bipolaridade, e diria até a unipolaridade, que se depreende dos discursos analisados e apontar saídas através da multipolaridade (MOUFFE, 2003a) da radical pluralidade do social como possibilidade democrática.

Além desse aspecto, autoras como Alice Lopes e Elizabeth Macedo trazem a discussão da TD para o campo do Currículo e afirmam sua contribuição:

Nessa perspectiva, discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação das práticas e que, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva. E esta é o conjunto de discursos articulados por meio de diferentes práticas hegemônicas; entender uma formação discursiva significa entender um processo hegemônico: como são definidos os termos de um debate político, quais as agendas são priorizadas. Que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas (LOPES; MACEDO apud LACLAU, 2011a, p. 9).

As autoras enfatizam o jogo discursivo de forma relacional na qual as disputas por sentidos operam sedimentações discursivas no processo hegemônico. No jogo, no desenrolar do jogo político, as articulações emergem, antagonizam-se, deslizam-se e, contingencialmente, num terreno indecível, uma decisão pode ser tomada através da fixação de sentidos. Essa dinâmica faz valer alguns particulares em detrimento de outros. O particular representará o universal ao alcançar tal hegemonia. A TD, ao enfatizar o caráter contingencial, provisório e precário dos processos de significação hegemônicos, afirma que qualquer texto, qualquer prática, qualquer sentido que circule naquele universo discursivo poderá ser aquele que vai agregar (condensar) os interesses, demandas, articulações. Com isso, são realçados aspectos não intencionais e não previsíveis de um processo hegemônico. Não se trata de apenas outra maneira de significar, mas sim um movimento mais amplo que incorpora rastros de tradições/referências e cria outras possibilidades. Além de promover o questionamento da racionalidade, da objetividade e do realismo, faz críticas a certos princípios como o fundacionalismo, que impõe marcos e estabelece relações causais que atuam imobilizando e reforçando o instituído:

O mais importante é que se, por um lado, nenhuma dicotomia é absoluta, não pode haver nenhum ato de fundação inteiramente revolucionário; se por outro, essa dicotomização não resulta de uma eliminação da alteridade radical, mas, ao contrário, da própria impossibilidade de sua erradicação, então dicotomias parciais e precárias têm de ser constitutivas do tecido social (LACLAU, 2011a, p. 43).

Em consonância com a TD, investigo como se dão os processos de produção de sentidos que se hegemonizam e perpassam esferas do social/psíquico/político. Interessa-me o deslocamento/condensação dos sentidos como possibilidade de manter-nos no jogo simbólico para interromper cristalizações de sentido.

Parece-me que as políticas curriculares para a formação de professores são traduzidas por agentes sociais como discursos que mantêm rastros/traços (DERRIDA, 1994), operando numa dinâmica em que estabilizações promovem também aberturas: os discursos técnicos, os acadêmicos e os histórico-sociais, bem como os considerados pós-estruturais estão todos em constante movimentação/articulação. Operamos com esses discursos que parecem estabilizados, mas que são fixações de sentidos precárias e que se mesclam de forma incessante.

De um lado, um discurso de que a sociedade como um todo propõe formar sujeitos que respondam às demandas de seu tempo por velocidade, flexibilidade, capacidade de relacionar conhecimentos vários, entre outras tantas demandas como as sociais. Entendo haver um clamor por qualidade na formação dos professores que são apontados como profissionais que

não dispõem de aparato técnico-científico para responder às demandas da sociedade. Outro aspecto desse posicionamento é a defesa do aprimoramento acadêmico, o qual conta com o aval de diferentes comunidades epistêmicas que consideram ser este “o” caminho para desenvolvimento profissional. Não se pode deixar de ressaltar a aposta que se faz na postura crítico-social dos cidadãos, sem a qual supõe-se não haver condições de fazer uma leitura crítica e um combate aos processos de exclusão, visando a atingir a equidade social.

Por outro lado, o discurso do campo educacional depara-se com seus dilemas de como formar sujeitos para esse mundo. Tradicionalmente, as políticas curriculares para formação de professores têm buscado ser o principal articulador desses modos de subjetivação considerando contextos que tendem a ser restritivos como os registros religiosos, técnicos/instrumentais, burocráticos, normativos, crítico-sociais. A seguir, autoras do campo da educação questionam a ideia de um modelo único de educação que se apresenta hegemônico

Desde que irrompemos no mundo estamos cercados por estratégias que visam nos educar, tornar-nos sujeitos ajustados aos saberes válidos e compartilhados nas culturas e contextos em que vivemos. A educação pode ser pensada, assim, como um modo de direcionar as pessoas com vistas a desenvolver determinados tipos de sujeitos. A educação está presente na família, nas redes de amizade, nas mídias, nas estratégias para fazer circular e perpetuar as histórias e valores de cada grupo, etc. Ela é, portanto, ampla e contínua. Não há, nesse sentido, um modelo único de educação e nem a escola é o espaço exclusivo para ela. A cada diferente contexto há a exigência de que a educação seja configurada para dar conta das especificidades que ele impõe (COSTA; CAMOZZATO, 2013, p. 26).

Destaco dessa passagem, a afirmação de que os processos de subjetivação via educação atuam sobre os sujeitos em vários espaços/tempos, e que não há um modelo único de educação/escola. Com isso problematizo modos instituídos nas políticas curriculares para a formação de professores - a defesa por algum modelo de educação com ênfase na construção de um tipo de professor/de educação capaz de responder às essas especificidades.

O entendimento de política aqui argumentado se distancia de noções de política como guia da prática, política com foco na estrutura econômica ou como ciclo de políticas (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 233-253). A concepção de política aqui defendida incorpora a perspectiva discursiva. A meu ver, essa concepção alarga consideravelmente a compreensão da política e oportuniza tratá-la como movimentos de tradução (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013). Considero práticas discursivas os documentos investigados que informam e são informadas (subjetivam/são subjetivados) por toda essa movimentação de sentidos produzidos pelas políticas curriculares para formação de professores.

Neste trabalho selecionei documentos como os artigos acadêmicos (artigos selecionados do site de periódicos da CAPES, bem como os textos mais citados nas

referências bibliográficas destes artigos). Estes artigos são considerados textos acadêmicos por que foram construídos tendo como base este gênero textual. Quero destacar que, ainda que sejam, formalmente, textos acadêmicos, estes operam com discursos de diferentes contextos, ou dito de outra forma, circulam, constituem e são constituídos também nas e pelas políticas curriculares. Diga-se de passagem que, muitas vezes, os autores de alguns desses artigos acadêmicos compõem comissões ou formulam análises/pareceres para essas mesmas políticas curriculares e ou atuam (direta ou indiretamente) nas instituições às quais são alvo destas políticas. Mesmo que não atuem dessa maneira, os sentidos desses textos circulam e produzem políticas. Estou a realçar uma compreensão de política em sua faceta formal ou de ser um conjunto de regulamentações a serem implementadas caso considere somente os documentos assinados pelo governo como aqueles que têm implicações nas práticas educativas. Sendo assim, não faço nenhuma distinção e/ou classificação (hierárquicas) entre os documentos pesquisados. Todos eles são considerados textos/documentos, superfícies textuais capazes de nos permitir acessar discursos que circulam espectralmente nas políticas curriculares para formação de professores. Políticas que tendem a projetar um self para o futuro professor.

Busco compreender como se dá esse processo de estabilização discursiva que minimiza a complexidade (oculta a pluralidade de opções no jogo discursivo) em nome da clareza e, ficcionalmente, vai circunscrever alguns preceitos, como a identidade e a profissionalização docentes, como se essas fossem um fim em si mesmas. Investigo como discursos em torno da profissionalização docente atravessam e são atravessados pelos discursos pedagógicos e como processam/afirmam a constituição de uma identidade para professores no currículo da formação docente; que forças atuam e como atuam para constituir um discurso de profissionalização docente que se diz disposto a construir mecanismos capazes de “formar” o professor a fim de colocá-lo em consonância com as transformações que ocorrem no social.

Como venho afirmando, esta investigação problematiza os discursos, discursos traduzidos, produzidos em relação, e que se alimentam e produzem espectros (DERRIDA, 1994), que se apresentam nas formações discursivas e atuam nos processos de subjetivação dos sujeitos. Apoio-me em Derrida para lançar a ideia de que espectros da profissionalização docente habitam as políticas curriculares para a formação de professores tensionando/interpelando, por sua condição presente-ausente, os modos de significar o professor que nas políticas curriculares tendem a adotar modelos cuja pretensa objetividade favorece a constituição de identidade docente.

Investigações de autores do campo de formação professores que circulam nos espaços acadêmicos (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; FREITAS, 2002; NÓVOA, 1991; ALARCÃO, 2001; SCHÖN, 2000; FAVACHO; SANTOS, 2012), assim como documentos produzidos por entidades de educadores como ANFOPE (Documentos Finais de 2000 a 2012) indicam uma tendência em assumir a ideia de profissionalização docente como uma possibilidade de alcance da qualidade na educação defendida por todos. Para tanto, discursos que projetam o que significa ser professor, de como este é ou deveria ser, são convocados a pavimentar o campo discursivo da formação de professores. Alguns deles afirmam, quer veladamente ou não, (GATTI, 2003; ANFOPE) que a identidade docente está atrelada à qualidade da educação (CRAVEIRO, 2014; DIAS, 2009).

Embora certas políticas curriculares tenham sido construídas apoiadas em oposições aos enfoques instrumentais e em certas críticas ao reducionismo ao ensino, à centralidade no professor como mero executor e aos especialismos, há também certa ênfase no currículo por competências e em políticas de avaliação dos professores com vistas à melhoria da qualidade do ensino, em documentos curriculares como as Diretrizes Curriculares Nacionais ou Parâmetros Curriculares Nacionais que trazem esses elementos de forma contundente.

Considero que o discurso da profissionalização docente associa-se ao de qualidade do ensino dando corpo a um discurso mais amplo de universalização da Educação de Qualidade. Dito de outro modo, por sucessivos processos metonímicos e metafóricos, passando por negociações de sentidos trazidas da “sociologia das profissões”, perpassando pelos movimentos sociais e acadêmicos como ANFOPE e ANPED, às produções teóricas clássicas do campo de FP e currículo, todas essas disputas estão sendo empreendidas no campo da educação. Mais especificamente, muitas dessas disputas se dão nos campos do currículo e formação de professores. A hegemonia da ideia de que a identidade docente pode responder a essas diferentes demandas é uma construção discursiva que emerge a partir, tanto dos tensionamentos da categoria por melhores salários, como pela luta da sociedade civil por uma escola de qualidade, ou pelos profissionais (individual ou coletivamente) que almejam o status de profissões nobres, por exemplo.

Um antagonismo constitui tais cadeias discursivas: a ideia de professor vocacionado ou a ideia de sacerdócio na docência têm servido para marcar a fixação de sentido que se antagoniza, que bloqueia/viabiliza a consolidação do discurso em torno do significante profissionalização docente. Entendo que essa fronteira se estabeleceu, nos discursos pedagógicos do Brasil, a partir dos anos 1970, e segue reiterando o caráter profissional dos professores.

Vale lembrar que os rastros de sentidos do sacerdócio não foram completamente apagados dos discursos que circulam contemporaneamente, assim como traços da profissionalização tensionam o campo há certo tempo. Com isso ressalto o quanto os processos de deslocamentos/condensações se movimentam de forma dinâmica e contínua, que não são interrompidos com a hegemonização em torno de certos discursos.

Destaco que as demandas associadas a esses discursos são bastante diferenciadas. Os processos equivalenciais possibilitam aglutinação em torno de significantes vazios como identidade docente e profissionalização docente, mas não há uma lógica capaz de explicar a hegemonia previamente. Há uma construção de sentidos que se estabiliza contingencialmente a partir de disputas por significação que envolvem relações de poder.

No campo da educação, as disputas de sentidos ligadas à ideia de controle, que estão interconectadas com os preceitos do racionalismo, se apresentam como dominantes há séculos. São/foram naturalizados os discursos que atribuem uma condição de racionalidade, e os preceitos da modernidade não deixam de ressaltar esse aspecto, também no campo pedagógico. Apoio-me em Ernesto Laclau (2011a) para questionar essa naturalização que atua reforçando o *status* do racionalismo e para realçar sua crítica à busca de causas primeiras que possam dar sustentação aos sistemas:

Quanto à dimensão racionalista, devemos levar em conta que a virada secularista da modernidade envolveu tanto a afirmação de que o sentido da história não deve ser encontrado fora da história mesma, de que não há nenhum poder sobrenatural operando como origem última de tudo o que existe, quanto a afirmação, muito diferente, de que essa sucessão puramente mundana de eventos é um processo inteiramente racional, que os seres humanos são capazes de dominar intelectualmente (LACLAU, 2011a, p. 42).

De forma mais pontual, argumento como operam dimensões subjetivas/objetivas considerando sua contaminação mútua, entendidas como facetas de uma mesma moeda, na edificação do discurso de profissionalização docente. Contraponho-me a um discurso, hegemônico, que projeta a identidade para o professor, entendendo ser possível, via preceitos racionais, normativos, instrumentais, definir “a” formação dos professores. Minha argumentação se apoia na ideia de que produzimos lógicas que são criticadas no campo. Por isso, problematizo, ainda que tangencialmente, concepções de educação e ensino, identidade e identificação, responsabilização e responsabilidade, político e política, que acabam por se superporem nas políticas curriculares de formação docente. Considero que o discurso da profissionalização docente, hegemônico no campo educacional, acaba por ser um importante articulador dessa tendência totalizante que, por vezes, é mobilizada pelas/nas políticas

curriculares. Seguindo minha argumentação, facetas dessa tentativa de totalização empreendem discursos com pretensões de constituição de um self para o professor.

Desse modo, investigo como são construídos, inventados, subvertidos os sentidos compartilhados na política de currículo da formação docente que acabam por sedimentar políticas curriculares identitárias para a formação de professores. Problematizo os discursos que bloqueiam e os que afirmam o *status quo*. Investigo como as cadeias de significantes se deslocam e se condensam, produzindo tanto os “mesmos” discursos como discursos “outros”.

Os processos de disputas por hegemonia ocorrem através de deslocamentos de sentidos e por jogos de linguagem. “No jogo, o homem age, mas não simplesmente como indivíduo isolado de acordo com seu próprio arbítrio, e sim de acordo com regras e normas que ele juntamente com outros estabeleceu” (OLIVEIRA, 1996, p. 143). “Mesmo seguindo as mesmas regras, ninguém joga do mesmo modo” (OLIVEIRA, 1996, p. 143- 144). Assim, a força dessa discussão está na possibilidade de fazer “redescrições mais amplas” e deixar emergir as brechas, aberturas, também os ocultamentos, que possam ser potentes para outras interpretações da política de profissionalização docente.

A crítica da TD ao racionalismo oferece-me argumentos para fortalecer a tese de que políticas curriculares para a formação de professores estão marcadas por tendências totalizadoras: com ideias pré-estabelecidas para conhecimento, verdade, professor, aluno, por exemplo. A meu ver, a desconstrução dessas categorias possibilita a emergência de outras possibilidades de articulação. Defendo que não se trata de “tudo pode” e sim de mostrar outras articulações em disputa e que esse jogo político favorece a pluralidade de opções.

Apoiada em Laclau (2000) que afirma a heterogeneidade social, defendo que a propalada homogeneidade social não é possível. Ponho em causa certos discursos pedagógicos a começar pelo discurso da identidade docente. Ponho em causa também a ideia de profissionalização docente não para negá-la ou refutá-la, mas para problematizar que pode ser em vão o esforço de manter sua significação “original” ou referendada pela sua “eficácia” entre as profissões nobres como medicina e advocacia. O caráter disjuntivo dos sentidos não possibilita a compreensão da identidade em sua faceta especular clássica. A ideia de homogeneidade se esvazia/enfraquece, porque os discursos são traduzidos e a tradução envolve sempre traição (DERRIDA, 2006a). Como num jogo, jogos de linguagem, para utilizar um termo de Wittgenstein (MOUFFE, 2003b; OLIVEIRA, 1996), as regras são mudadas em sua aplicação. Não obstante, regras continuam a existir num dado contexto. Há uma dinâmica que se configura de certo modo, e não de outro, e que está atrelada a atos de poder que garantem o controle da aplicação da regra. Lembro, todavia, que a aplicação de

qualquer regra implica diferimentos; não se trata de um relativismo. Trata-se de uma condição em que os atos de poder, nunca absolutos, sempre ameaçados por outras possibilidades (antagonismos), assumem certa configuração. Estes atos de poder abandonam e bloqueiam outras possibilidades para realizar sua tomada de decisão – por sua negatividade e não pela positividade, ou essência, ou identidade.

As categorias que compõem uma análise nos moldes da TD põem de lado ideias ligadas ao controle, à racionalidade, à teleologia, ao caráter intencional das decisões. Investigando os discursos de profissionalização docente pelas relações que entram em disputas em vários campos de saber na educação, e como seus efeitos repercutem nas políticas curriculares de formação de professores.

Outro ponto de discussão envolve as disputas por hegemonia que atuam no currículo de formação docente como também em outras áreas, quer no que usualmente se denomina plano macro ou micro político. Ressalto que o discurso da profissionalização docente se constitui em uma formação discursiva atravessada pelo social, pelo político e pelo psíquico (cito algumas dimensões ciente de que a formação discursiva não se reduz a isso). Nesse sentido, defendo que “não há possibilidade de realização do *desejo*”, parafraseando Lacan (MILLER, 1989), assumindo a marca constitutiva da falta (LANDMAN, 2007), a marca da incompletude, da condição do *eu não ser senhor em sua própria casa*, agora parafraseando Freud (1996). Enfatizo essa radical parcialidade, assim como afirmo que as formações discursivas carregam espectros da profissionalização docente. Faz-se necessário que estejamos em alerta quanto à ideia de que a profissão docente é impossível, mas necessária.

Nesse ponto, argumento pela impossibilidade de superar/excluir a ideia de profissionalização. Minha argumentação vai no sentido de questionar a relação direta que se tenta imprimir entre profissionalização docente e identidade docente. Não considero ser possível, pois não há espaço na perspectiva discursiva para isso, posicionamentos com pretensões de controle da produção de sentidos. Pode parecer óbvio, mas o que defendo, o que esta investigação me sugere, a partir do referencial teórico-estratégico adotado, é que a ideia de profissionalização docente opera espectralmente. Estou a citar o discurso da profissionalização docente, mas talvez possa extrapolar essa afirmação para a ideia de “discurso”. Operar espectralmente significa que há algo ausente que se faz presente, há necessidade da materialidade para que o espectro se apresente.

Se há alguma coisa como a espectralidade, há razões para duvidar dessa ordem tranquilizadora dos presentes, e sobretudo da fronteira entre o presente, a realidade atual ou presente do presente e tudo o que lhe pode opor: a ausência, a não-presença, a inefetividade, a inaturalidade, a virtualidade ou mesmo o simulacro em geral etc. Há primeiramente que

duvidar da contemporaneidade a si do presente. Antes de saber se se pode fazer a diferença entre o espectro do passado e o do futuro, do presente passado e do presente futuro, é preciso, talvez, se perguntar se o *efeito de spectralidade* não consiste em frustrar essa oposição, até mesmo essa dialética, entre a presença efetiva e seu outro (DERRIDA, 1994, p. 60).

Este texto, esta tentativa de explicação, é uma cadeia de sentidos que se apresentam num jogo de linguagem (MOUFFE, 2003b; OLIVEIRA, 1996). O jogo do fort-da freudiano (FREUD, 1979), o presente-ausente (DERRIDA, 1994) são variantes dessa compreensão com as quais dialogo nesta investigação. Vale destacar que quando me enveredo por essa tentativa de descrição interpretativa dessa formação discursiva, mais uma vez, a re-inscrevo no discurso do Outro (FINK, 1998; JORGE, 2011). Considero que Derrida (1994) com seus indecíveis nos proporciona possibilidades de compreensão dessa condição espectral. Um sujeito (e poderia dizer um discurso), nessa condição espectral, constitui-se por atravessamentos, pela alteridade (totalmente Outro), em contraposição ao primado metafísico que clama pela reunião, pela comunhão e pela unidade que sempre é cunhada a ferro e fogo, com violência, muitas vezes, ocultada fazendo parecer natural (DERRIDA, 1994).

Ressalto que um texto, um discurso, funciona qual fármaco, veneno/remédio, e não há como fazer explanações exaustivas dessa dinâmica. Elas não se esgotam, estão marcadas pela falta que nos constitui (FINK, 1998; JORGE, 2011). Esse argumento também se liga à condição do político (MOUFFE, 2011; LACLAU, 2011a, MARCHART, 2009) ou ainda à ideia de tomar decisões num terreno indecível. Por fim, destaco que minha disputa aqui está também tensionada pela ideia de responsabilidade tomada nesse terreno, nessa condição espectral. A meu ver, essas associações disputam frontalmente com alguns discursos da profissionalização docente, particularmente os que estão atrelados à identidade docente. Defendo que, a partir da noção de processos de identificação em sua ênfase na parcialidade dos sentidos e na singularidade (STAVRAKAKIS, 2007; FINK, 1998; JORGE, 2011) possa tensionar, reconfigurar possibilidades de interpretação do discurso da profissionalização docente – possa potencializar deslocamentos de sentidos e outras disputas possam entrar em cena.

Entendo que educação e não ensino (MACEDO, 2012; BIESTA, 2006) mobiliza sentidos que fortalecem a agência, a capacidade de cada sujeito de assumir a singularidade do acontecimento, bem como seu caráter impossível/possível. No discurso da profissionalização docente associado à identidade docente nas políticas curriculares para a Formação de Professores, há uma tendência ao fortalecimento de sentidos como meta a ser atingida, como reconhecimento e com viés utilitarista, pragmatista. Com isso, há também uma tendência à substancialização do trabalho docente, sua essencialização, ou ainda uma necessidade de sua

presentificação. O discurso da profissionalização associado à identidade tende a trazer do passado elementos a serem consolidados no presente para atingir um futuro. Tal discurso tende a ficar no reconhecimento, buscando sempre responder a perguntas sobre o “quem” e “onde”, numa busca pelos fundamentos. Se, como venho tentando argumentar a partir de questionamentos derridianos, opera-se com um tempo deslocado (*out of joint*) defendendo operar interrupções na linearidade, na relação de causalidade. A espectralidade não se enquadra numa lógica cronológica, o espectro é sempre reaparição (da ordem do acontecimento, da singularidade). Derrida (1994) não abandona indagações sobre “quem” e “onde”, mas ele se ocupa de tensioná-las com outra temporalidade, com o porvir. Aqui nesta investigação, trazer esses questionamentos derridianos favorece uma compreensão dos discursos e dos sujeitos - como àqueles que subjetivam e são subjetivados. A busca dos fundamentos e de sua presentificação - quer seja na história ou na ciência - está na ordem do cálculo, da doutrina e do dogmatismo. A inspiração que Derrida oferece é operar com a promessa que não se cumpre, um porvir que suporta o questionamento sobre o quem e o onde.

Num outro modo de entender, a educação significa um “lidar com”, subjetivações, em seus processos de identificação/subjetivação. Quando há um projeto prévio do que se espera de alguém, como no caso da defesa de uma identidade docente, uma inibição de que esse sujeito se constitua se apresenta (MACEDO, 2012). Parece-me que a essencialização contida nessa ideia fortalece a associação entre profissionalização docente e identidade docente e constitui um vínculo naturalizado entre estes sentidos. Um efeito disso emerge nas práticas discursivas que apontam para o que é ou deveria ser o professor: agente de mudança, professor reflexivo, produtor de saberes, professor competente. Sustento que explorar os efeitos dos deslocamentos de sentidos promovidos pelo tensionamento do discurso da profissionalização docente, através de processos de identificação, pode reinscrever sentidos da educação que são bloqueados. Outros sentidos para a experiência docente, tais como a ideia de sujeito consciente e sujeito assujeitado, podem ser significados de outro modo.

O caráter discursivo do social (LACLAU, 2011a) remete ao entendimento de que os sentidos são forjados no contexto radical, em relações precárias e contingenciais, num terreno de indecidibilidade. É importante destacar que os processos de fixações de sentido, o jogo político, faz com que haja essas cristalizações. Do contrário, um particularismo desenfreado poderia favorecer a instabilidade do social. Por estarmos inseridos na linguagem, põem-se em marcha as disputas por significações para estabilizar o social. Poderia dizer que se trata de um trabalho (inconsciente também) que se movimenta no sentido da apreensão de algo da ordem da impossibilidade, do não sentido - o Real lacaniano (FINK, 1998; JORGE, 2011). Para a

psicanálise não há possibilidade de estabilização plena de sentido, há um deslocar-se, um remetimento de significantes a significantes na cadeia discursiva. Tal entendimento, o da impossibilidade de produção plena de sentidos, nos possibilita questionar preceitos da modernidade, toda sua metafísica e seu modo de lidar com o possível. Defendo o exercício de subverter a fixidez de qualquer estrutura e/ou programação feitas *a priori* ao discutir profissionalização docente.

Jacques Derrida (NASCIMENTO, 2005) traz contribuições que incorporo, através de seu “quase-conceito desconstrução”, que poderiam ser, numa primeira aproximação, o exercício de deixar de fora todo pensamento associado a uma técnica metódica e a um procedimento possível ou necessário. Esse entendimento mantém o estado de vigília que correntes de pensamento como pós-estruturalismo e pós-fundacionalismo propõem. Ao colocar esse operador (a desconstrução) com o discurso da profissionalização docente, uma leitura mais apressada levar-nos-ia a declarar que estamos em caminhos bem diferentes e até opostos. Não obstante, uma perspectiva derridiana e laclauiana pede uma outra leitura. Não se trata de identificar, reconhecer contradições lógicas entre o possível e o impossível. Tais ideias não são mutuamente excludentes. O impossível não é oposto ao possível, como também não se trata de seu negativo. O impossível é condição de possibilidade do possível. O impossível/possível pode ter força para interromper a ação, a decisão, uma vez que ele “impõe” urgência, é indecidível (DERRIDA, 2006b). Com o propósito de problematizar discursos de profissionalização docente, proponho uma suspensão, uma interrupção nessa sedimentação discursiva desconstruindo, por exemplo, o conceito de impossível atrelado ao negativo, bem como o conceito de possível como potência.

Seguindo pistas espectrais das formações discursivas, que indiquem deslocamentos/condensações que defendem desde a qualidade da educação, a igualdade de direitos, a autonomia profissional do professor, enfim, essas formações discursivas estão engendradas em concepções hegemônicas. Não se pode negligenciar que são construções (ficcionalis para ser enfática), mas que têm efeitos no social e estão bastante naturalizadas. As redescrições mais amplas desses discursos, suspendem os sentidos para talvez redefini-los no disputado jogo político do campo.

Vale lembrar mais uma vez que, na perspectiva aqui adotada, opero com um conceito de política mais ampliado, o de política curricular como uma prática discursiva, como produtora/como tradutora de sentidos em vários espaços/tempos. São processos de tradução (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013) que são operados por várias vias de significação. Nesta investigação desconstruo a ideia de hierarquização desses textos afirmando a pluralidade de

possibilidades de estabilização de sentidos, mas considerando que atos de poder se apresentam para fixar determinados sentidos ainda que contingenciais, precários e provisórios (LACLAU, 2011a).

Defendo que a (im)possibilidade da educação bem como, talvez, o fracasso do ensino possam ser um “moto” que subverta, que suspenda o “saber certificado”, utilitarista, que se adere à profissionalização docente quando essa se associa à identidade docente. Do ponto de vista dessa argumentação, entender a política curricular como disputa discursiva mais ampla promove a suspensão da causalidade ficcional que se tenta imprimir aos sentidos de política. Tensionar o discurso de profissionalização docente com a ideia de espectros, para além de suspender os sentidos projetados/cristalizados/instituídos, mantém a indecidibilidade que o constituiu, ao diluir-se e se reconfigurar por processos de identificação. Com isso, advogo pelo distanciamento da noção de identidade fixa, que tende à mesmidade, à essência, e pela aproximação da problematização e afirmação da noção de processos de identificação. Esta segunda abordagem compreende o sujeito como aquele que se constitui relacionalmente com o Outro, através de constituição de singularidades que são capazes de fazer valer a *diferância* constitutiva das relações dos sujeitos consigo mesmos e com o outro (outros sujeitos, outro contexto, outros documentos, outro gesto).

Considero que quando estamos numa perspectiva discursiva não se trata de operar por superação dos discursos. Os discursos (os significantes) não são superáveis, eles deslocam-se, condensam-se em outros, mantendo traços, rastros, numa condição de presença-ausência num campo de discursividade. Quando Laclau afirma que a hegemonia ocorre num terreno indecidível, ele está afirmando que há uma cadeia diferencial que, contingencialmente, se torna equivalente diante de um antagonismo em comum. Para que um sistema de significação se constitua, algo precisa se fazer presente, estar fora, manter-se fora – exterior constitutivo –, funciona ameaçando a existência do outro e fazendo com que a singularidade se apresente (LACLAU, 2011a, 2011b).

Argumento, então, a favor da ideia de não superação no que se refere a discursos. Defendo que a metáfora dos espectros amplia esse entendimento que me parece também ser o sugerido por Ernesto Laclau, ou pelo menos ser possível a partir da leitura de Laclau e Derrida que realizei nessa investigação.

Em resumo, a ideia de espectros realça o terreno (campo de discursividade) no qual significantes vazios circulam mantendo a indecidibilidade. A meu ver, inviabilizar ou superar tais tensionamentos só faz multiplicar posições dogmáticas, pré-estabelecidas e não favorece a emergência da diferença ou a produção dos sentidos da educação distanciado do ensino, a

ampliação da ideia de política, ressignificação da responsabilidade docente, por exemplo. Aponto para compreensões/interpretações das políticas curriculares que, ao invés de, por um lado se pautarem no esforço hercúleo mostrando-se unívocas, coerentes, e/ou, por outro, denunciarem as contradições como se estas fossem um “mal” irrevogável, assumam uma condição nada confortável, nada segura de disputa por significação, de uma radical tomada de decisão em terreno indecível. A ideia de formar traz consigo o poder de optar por uma formação docente profissional. No entanto, há diferentes modos de compreender como esse ato de poder pode atuar. Na minha concepção, quando questiono a identidade docente afirmo a desfixação do sujeito de qualquer pretensão de fixidez. Estou também reconfigurando o caráter necessário desse ato de poder que, retrospectivamente, pode ser justificado tanto por lógicas racionalistas, lineares que estabelecem conexões incontestes, como também pode ser compreendido em seu caráter ambivalente, ou seja, como uma decisão tomada por ato de poder, nunca “natural”. Essa decisão ocorre na contingência de certas condições de existência. Desse modo, aponto para a ênfase nos traços que lhe estão impressos. Parece-me mais produtivo realçar esses atos de poder em caráter não racional e trazer para os sujeitos a responsabilidade defendida por Derrida (2006b). Uma responsabilidade que se afasta da lógica da aplicação de regras, do conforto/segurança que se apresenta quando há possibilidade de vincular causas/efeitos. Para acompanhar Derrida, há que considerar o risco (sempre) que impõe responsabilidade.

Na seção seguinte pretendo discutir como entendo que o conceito de identidade ganha espaço nos discursos pedagógicos e como essa, ao manter-se associada à profissionalização docente, acaba por promover reducionismos no campo curricular para formação de professores.

1.2 Identidade nos discursos pedagógicos

A temática da identidade ganhou um espaço de destaque na contemporaneidade com recorrente afirmação de que, desde meados do século passado (pós-guerra), a marca desse período é a crise de identidades (BAUMAN, 1999; HALL, 2006; DUBAR, 2006; WOODWARD, 2009).

No campo da educação também repercute essa problemática. A tradição do discurso pedagógico tem dado grande destaque à questão da identidade, ainda que seja por vinculações, muitas vezes, diferentes e opostas – vis a vis os diferentes campos científicos que informam seu discurso como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a filosofia.

A noção de identidade tem trajetória própria dependendo do campo ao qual está relacionada. Claude Dubar (2006) desenvolve uma discussão que me parece bastante interessante para essa investigação quando afirma que a identidade não é apenas social, mas também pessoal.

Ora «o indivíduo» não se transforma facilmente num objecto sociológico. Em França, a «sociologia clássica» constituiu-se contra a psicologia e contra a sua focalização sobre o indivíduo.

(...) «o ser social» dos indivíduos (a sua *identidade social*, sinónimo de pertença a uma categoria socialmente pertinente) é considerado como aquilo que eles herdaram sem o quererem e o que modela as suas condutas sem que eles tenham consciência disso. Por esse facto, a noção de «identidade para Si» não pertence ao vocabulário da «sociologia clássica» e a *identidade social* torna-se sinónimo de «identidade para o Outro» (DUBAR, 2006, p. 13).

Interessa-me esse destaque entre identidade para Si e identidade para o Outro, pois Dubar apresenta a emergência da identidade nas ciências sociais ligada à ideia de pertença e, como tal, tensionada pelas transformações culturais, socioeconômicas, científicas, entre outras, do pós-guerra aos dias de hoje. Com isso, argumenta acerca da dificuldade que se apresenta a certas correntes de pensamento, sociologia, no caso, para lidar com outras concepções de indivíduo, bem como de sociedade.

Claude Dubar (1998, 2006), como outros autores já fizeram, desenvolve ampla argumentação acerca de perspectivas essencialistas e nominalistas da identidade. Afirma que a identidade na perspectiva essencialista busca respostas a partir da expressão “torna-te o que és”. O que se busca é a realidade de um self como realidade substancialista e autônoma que se consolida numa unidade (DUBAR, 1998, 2006). Haveria duas faces dos processos identitários - pessoal e o social. Enquanto o pessoal projeta o que sou ou o que gostaria de ser, o social diz como sou definido e o que dizem do que sou. O social reduz o self e a identidade biográfica a uma “ilusão” e de certo modo desconsidera a pluralidade de possibilidades dadas tanto por um campo social em particular como no sistema de classes em geral. Aqui as categorias sociais, uma vez interiorizadas, serão substrato para que os indivíduos inventem para si identidades singulares, a trajetória social atua objetivando, categorizando e determinando o subjetivo. Dubar faz críticas a ambas as formas identitárias da perspectiva essencialista. Defende, assumindo-se na vertente sociológica, que considerar “a identidade como processo” é “tomar muito a sério os modos subjetivos pelos quais os indivíduos se narram” e “não significa, necessariamente, menosprezar o lugar das categorias objetivas nas construções identitárias pessoais” (DUBAR, 1998, p. 2-3). Assume ainda que na posição nominalista à qual ele se vincula não faz sentido a oposição entre identidades coletivas e individuais. Dubar opera com

a ideia de identidade para Si e identidade para o Outro, numa defesa de que não há formas identitárias preexistentes e estáveis às dinâmicas que as constroem.

Dando um salto para a educação, ou melhor para a ideia de profissionalização docente, o que depreendo dessa discussão é que esse sentimento de pertença (a Si e ao Outro) também está presente no discurso pedagógico. Desloca-se da sociologia para a educação na forma de socialização, uma função social reconhecida e defendida no campo educacional. Sendo assim, a ideia de identidade cai bem no cenário educacional e serve para circunscrever um campo de estudo com um objeto específico: o sujeito cognoscente. Há que se ter uma fixidez, algo que se mantém, um legado (conhecimento) às futuras gerações, do contrário não há reconhecimento do humano nos grupos sociais e nem individualmente.

Para Pérez Gómez (1998, p. 13) “educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização” e, não sem ponderar acerca do caráter complexo, dialético e reprodutor da escola, afirma que “o objetivo básico e prioritário da socialização dos(as) aluno/as na escola é prepará-los para sua incorporação no mundo do trabalho” (1998, p. 14).

Outro conceito recorrente no campo educacional é a humanização, a ideia de pertencimento a uma comunidade racional (BIESTA, 2006). Está ligada à ideia de socialização, no entanto, trata-se de um discurso “forte”; tem a pretensão de operar num plano de representação (sentido clássico que empreende a relação representante e representado). Enquanto a ideia de socialização pode sofrer contaminações do local, da noção de pertencimento local, dada pelo contexto sócio-histórico, a ideia de humanização impõe maior abrangência de ser humano, remete à universalização de Homem. Busca o que há em comum a todos os homens, busca sua unificação: a condição racional tem sido uma característica que serve bem a esse propósito. Além disso, teóricos cuja temática é a identidade, como Kathryn Woodward (2009), em certa medida, através dos questionamentos de perspectivas essencialistas da identidade, problematiza a ideia de unificação do sujeito e a identidade como um conceito que abriga a ideia de uma causa primeira inerente a todos.

É conveniente aqui dissociar os conceitos de identidade e de subjetividade, pois tal compreensão oferece outros modos de conceber a identidade/subjetividade, os quais estão articulados nesta investigação. Freud fez um primeiro movimento nesse sentido quando mostrou o quão precária e não legítima é a noção da totalidade do ego. A subjetividade não se subsume à ideia de totalização ou de centralização no indivíduo ou em sua identidade. Há diferenças entre um corpo individuado e a multiplicidade de processos de subjetivação que o constituem. Renè Descartes postulou as ideias de consciência do indivíduo vinculada à ideia de sua existência. Suas ideias influenciaram, sobremaneira, as correntes teóricas do

pensamento moderno deixando marcas no pensamento ocidental. Considero oportuno questionar a noção de unificação, a noção de identidade como fixa e imutável e examinar o que é possibilitado ou bloqueado a partir da ideia de processos de identificação.

Considero ser possível fazer uma relação entre os argumentos de Claude Dubar, um sociólogo, com os argumentos de Angel Pérez Gómez. Ambos, em certa medida, tentam escapar da ideia de identidade fixa e imutável. No entanto, ainda defendem alguns aspectos que, a meu ver, não são suficientes para desconstruir a ideia de sujeito unificado, autônomo e consciente que está bastante ligado às perspectivas essencialistas direta ou indiretamente. Por exemplo, ambos consideram como função da escola a socialização e esta associada à ideia de preparação para o mundo do trabalho. Dubar, ainda que não discuta a educação propriamente, vai afirmar que a ideia de profissional baseia-se no modelo francês, ou seja, no modelo de formação acadêmica e científica dos profissionais.

Com isso, destaco alguns caminhos que são percorridos por conceitos como a identidade e como estes têm sido significados no campo educacional com sentidos de unificação, reunião, comunhão que culmina numa compreensão de Homem em seu caráter universal.

Dubar oferece uma análise dos sentidos da “identidade a si” e da “identidade para os outros” e mantém um viés sociológico, ainda que questione a sociologia clássica por não considerar o pessoal. Esse autor pondera que a “identidade a si” é oriunda do campo da psicologia e que há um antagonismo a esse campo por parte da sociologia. Por sua vez, a ideia de “identidade para os outros” transita bem na sociologia por enfatizar a relação com o outro. Claude Dubar argumenta ainda que a primazia da “identidade para os outros” tem sido posta em questão por vários sociólogos como ele próprio. Outro ponto interessante de sua argumentação diz respeito a como a sociologia clássica assume a ideia de sujeito ligado ao econômico. Para o autor, há um reducionismo do social às formas societárias, um reducionismo do social ao econômico.

Volto então a Pérez Gómez, um teórico que, em parceria com Gimeno Sacristán (1998), produziu muitos estudos tanto para a didática, como para o currículo e a formação de professores. Ressalto alguns pontos colocados por esse autor no que se refere à função educativa da escola:

A função educativa da escola ultrapassa, vai mais além da **reprodução** pelo menos teoricamente. A mesma tensão dialética que aparece em qualquer formação social, entre tendências conservadoras que se propõem garantir a sobrevivência mediante a reprodução do *status quo* e das aquisições históricas já consolidadas (**socialização**) e as correntes renovadoras que impulsionaram a mudança, o progresso e a

transformação, como condição também de sobrevivência e enriquecimento da condição humana (**humanização**), acontece de forma específica e singular na escola. [grifo meu] (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 21-22).

Habitualmente, consolidou-se uma forma **mecânica, simplista e hierárquica** de transferência desde o conhecimento disciplinar, na verdade desde o conhecimento psicológico, para a organização e o desenvolvimento da prática didática. Em particular, nas últimas décadas, generalizou-se a pretensão de estabelecer uma **dependência direta** dos modelos de intervenção didática em relação aos princípios e conceitos que se derivam das teorias da aprendizagem. Apesar de essa pretensão ter-se demonstrado inútil e estéril desde as exigências concretas dos profissionais, no mundo da “academia” continua se mantendo a ilusão da possibilidade de estabelecer nas ciências humanas, e em particular no âmbito educativo, o **mesmo ou semelhante esquema de transferência mecânica da teoria para a prática** que se estabelece entre as ciências físicas e suas correspondentes tecnologias. [grifo meu] (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 27).

Não pretendo entrar no mérito de que há vertentes do discurso pedagógico que se baseiam em preceitos como o desenvolvimento psicológico e/ou cognitivo e que desconsideram, ou colocam em plano secundário, o caráter coletivo das sociedades. Essa é uma visão estereotipada do que se dá no cenário educacional na contemporaneidade. Como também o é aquela visão de que muitas vertentes se apoiam apenas no contexto sócio-histórico cuja materialidade urge respostas e ações políticas, sem considerar as questões “subjetivas”. Com os aportes teóricos que trabalho não faz sentido mapear, fazer uma descrição detalhada da área com fins de produzir um argumento incontestado dado seu caráter lógico-racional. O que move este trabalho de análise são os efeitos produzidos a partir das traduções (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013) das políticas curriculares e não sua **transferência mecânica da teoria para a prática**.

Faço ainda uma extrapolação para as políticas curriculares para a formação de professores, seguindo o que estudiosos do campo do currículo argumentam a seguir:

Uma das principais marcas do pensamento curricular brasileiro atual é a **mescla** entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica. Nesse sentido, são associadas à perspectiva teleológica de um futuro de mudanças, fundamentada na filosofia do sujeito, na filosofia da consciência e na valorização do conhecimento como produtor dos sujeitos críticos e autônomos, com o descentramento do sujeito, a constituição discursiva da realidade e a vinculação constitutiva entre saber e poder. Visível, principalmente, nas teorizações que envolvem as teorias pós-estruturalistas, essa mescla encontra-se também em grande parte das demais produções da área (LOPES; MACEDO, 2010, p. 47-48).

Essas concepções, essas políticas operam por processos de tradução e defendo que esse modo de operar está em articulação com certa condição espectral que habita os discursos. Certos significantes mantêm-se, presentes-ausentes, ainda que tenham sido deslocados para outras articulações de sentido, porque estar na linguagem envolve estar, desde sempre,

subjetivado pelo outro. No que se refere à ideia de identidade, esta tem sido referenciada nos discursos pedagógicos quer sejam sistemas educativos democráticos ou mesmo com tendências totalitárias. A espectralidade da identidade do professor envolve, num mesmo movimento, tanto formas explicativas (essencialistas) como as que compreendem os processos de subjetivação. O que estou a ressaltar com a ideia de espectros é que as práticas discursivas operam na produção de sentidos e por isso não cabe insistir na possibilidade de estabelecer causalidades, bem comuns no campo de formação de professores, de que se pode traçar uma linha de sucessão direta entre profissionalismo, identidade docente e qualidade da formação, por exemplo. A espectralidade não opera a partir do reconhecimento metafísico que tende a situar e nomear os elementos numa dada situação. Vale lembrar que também não se trata de eliminar as perguntas (metafísicas) que se fiam na busca do sujeito (quem) e de seu contexto (onde). Nesse entendimento, cabe questionar sem a pretensão de inserir as possíveis respostas em lógicas já dadas. Cabe entender que tanto o sujeito quanto o contexto não se mantêm os mesmos uma vez que se constituem na radical contingência, precariedade e provisoriedade da produção discursiva (LACLAU, 2000). Não significa dizer que qualquer produção de sentidos seja possível e sim que, dentre as possibilidades que se apresentam, porque sempre excluimos algumas demandas de nossas articulações, algumas serão hegemônicas sem que saibamos de antemão exatamente o porquê. Retrospectivamente retomamos uma situação, um gesto que se estabilizou e o colocamos numa ordem que nos seja possível enunciar, que faz parte das referências que nos assombram – essa seria a condição espectral (DERRIDA, 1994).

Muitas concepções educacionais são tensionadas pela noção de indivíduo centrado e de identidade fixa, e isso reverbera também, mais especificamente, nas políticas curriculares para a formação de professores, no que se refere ao discurso da profissionalização docente. Com relação ao significante da “profissionalização” - aliado a “ensino” – a meu ver, essa associação tende a ser mais fortalecida do que entre as práticas discursivas em torno do significante “profissionalização” e da “educação”. Isso se dá porque, no primeiro caso, há mais elementos compartilhados (deslocamentos de sentidos), significantes vazios, capazes de manter cadeias articulatórias de sentidos que contemplam demandas em comum. No segundo caso fica mais custoso manter a cadeia articulatória, pois as demandas são diferenciadas entre educação e profissionalização docente. Dito de outro modo, as referências ligadas à profissionalização e à educação respondem a demandas diferentes.

Voltemos a Dubar e Pérez Gomez. Pode-se depreender do trabalho de Claude Dubar (2006) que cadeias de produção de sentidos que forjaram os discursos da profissionalização se

antagonizam com a ideia de ocupação, à arte de fazer, à racionalidade técnica, à condição liberal do exercício profissional (DUBAR, 2006). Parece-me que os domínios de conhecimento que ofereceram terreno fértil para tal discurso florescer referenciam-se em argumentos científicos pautados na ideia de conhecimento e poder, como Dubar aponta, e, de certo modo, como Pérez Gómez sugere, quando afirmam que algo semelhante ocorre com a transferência mecânica da teoria para a prática. Questionar como, então, essa noção (profissionalização) se desloca para o campo educacional pode ser um caminho profícuo a ser investigado (não para buscar suas origens, gosto sempre de ressaltar), mas para de-sedimentar possíveis contingências que a estabilizaram como hegemônica.

Argumento o quanto a ideia de identidade fixa, centrada, una, ainda se apresenta como uma possibilidade de significação no campo da educação. Essa ideia tradicionalmente se conecta à ideia de ensino, e vai se deslocando para a ideia de educação. Uma diferenciação entre educação e ensino recoloca essa questão, explicita reducionismos que afirmo haver entre eles. Destaco na argumentação de Elizabeth Macedo, e de Gert Biesta por ela citado, o questionamento das tentativas de fixação de sujeito universal que são operadas por discursos escolares

A escola não pode se contentar em ensinar a linguagem dessa comunidade, em **transformar o sujeito em representante dessa linguagem**, sob pena de torná-lo um **sujeito genérico**. Segundo Biesta (2006), para dizer que há educação é preciso mais do que isso: é preciso deixar emergir **o sujeito** como aquele que **surge** com o **inesperado**. Nesse sentido **não há como criar métodos ou modelos** para garantir a relação intersubjetiva que caracteriza a educação e permite ao sujeito surgir (MACEDO, 2012, p. 19).

Tomar educação pelo ensino empreende articulações que retrocedem a questões já amplamente questionadas no campo educacional quanto ao caráter instrumental e à homogeneização da docência. Aprofundando um pouco mais essa crítica, Macedo destaca que a escola opera por subjetivações baseadas na mesmidade, em modelos universais que descartam o caráter singular. E fortalece seu questionamento apontando que reificar **métodos ou modelos** (perspectiva instrumental) não favorece a emergência de sujeito como sujeito descentrado **aquele que surge com o inesperado**. O sentido de educação em disputa nesta citação, e com a qual eu estou de acordo, sugere operar com a singularidade e com o sujeito que emerge nessa perspectiva. Estabeleço uma aproximação entre essa crítica e certos posicionamentos que emergem nos documentos (DOC. FINAL ANFOPE, 2000) quando estes reivindicam explicitamente uma identidade docente atrelando-a à qualidade da educação.

Há também teóricos renomados no campo educacional como Libâneo e Pimenta (1999) que questionam a posição da ANFOPE, mas ainda assim mantêm o princípio

identitário com base em especialismos que caracterizam o professor. O mecanismo identitário se mantém, porque ambas as posições vinculam-se a modelos pré-definidos de um sistema que objetiva seus elementos: no caso ANFOPE, a defesa gira em torno da aposta na docência como uma síntese do profissional da educação que, em última ou primeira instância, aponta para o exercício da docência como articulador genérico de seu fazer/saber. No caso de Libâneo e Pimenta, há uma contraposição à ideia de docência defendendo outras especialidades do pedagogo, mas esse discurso também fica circunscrito a alguns fazeres/saberes de cunho fundacional e/ou universal.

Há que se operar com práticas discursivas capazes de subverter/interromper/fazer deslocar lógicas reducionistas como a que focaliza o ensino. Esse foco, a meu ver, limita a responsabilidade do professor e destaca sua condição de aplicador de regras, sentidos mais próximo do tecnicismo, por exemplo. Além disso, potencializar a possibilidade de encontro/do acontecimento e da singularidade (DERRIDA, 1994) favorece a produção de sentidos fora do cálculo e da clausura em sentidos cristalizados. Destaco que não há rejeição simplesmente à ideia de fixação/estabilização de sentidos e/ou afirmação de particularismos. O que defendo é que uma decisão que considera a singularidade radicaliza a responsabilidade do professor, enquanto a insistência na aplicação de programas de ensino retira da relação intersubjetiva sua singularidade, bem como o caráter radical que o acontecimento impõe (DERRIDA, 1994).

CAPÍTULO 2 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE SIGNIFICA AFIRMAR A PERSPECTIVA DISCURSIVA NESTES CAMPOS DE SABER

2.1 O funcionamento do social entendido como funcionamento da linguagem: considerações acerca da abordagem discursiva

Iniciar a apresentação de uma argumentação teórico-estratégica a partir da afirmação emblemática de que, na abordagem discursiva com a qual opero, o funcionamento do social é entendido como funcionamento da linguagem (LACLAU, 2000, 2011a) impõe-me fazer considerações acerca das tradições as quais informam a TD de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (LACLAU; MOUFFE, 2011; LACLAU, 2000, 2009, 2011a). Além disso, desafia-me a pensar a relevância de uma perspectiva discursiva para esta investigação no campo educacional. Utilizarei palavras do próprio Laclau nessa empreitada:

En lugar de adherirnos a nociones tales como “clase”, la tríada de niveles (lo económico, lo político y lo ideológico) o la contradicción entre fuerzas y relaciones de producción como fetiches sedimentados, lo que intentamos fue revivir las precondiciones que hicieron posible su operatividad discursiva, y nos interrogamos acerca de su continuidad en el capitalismo contemporáneo (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 8).

Quero me ater na seguinte parte da citação, “revivir las precondiciones que hicieron posible su operatividad discursiva” e destacar as implicações políticas e estratégicas da operação discursiva. Considero que essa compreensão promove um gesto, uma experiência de pensamento que nos coloca em condição ou na condição de reconstruir textos/contextos a partir de modos subjuntivos (modos imaginados, um modo que expressa incerteza). O político habita esses universos de proliferação de sentidos (sempre opacos e equívocos), que se revelam nessas operações discursivas. Nossa tarefa, como pesquisadores das políticas curriculares para a formação de professores, numa perspectiva discursiva, é manejar essas formações discursivas (universos de sentidos opacos e equívocos), de modo a fazer emergir (reativação) suas contingencialidades. Com os aportes teóricos da TD, não cabe a pretensão de definir, quer previamente ou ao fim do processo, a política curricular que contempla os anseios de uma sociedade. A pretensão é mais simples do que isso, e por ser simples não significa dizer menos ambiciosa: compreender o que está sendo possibilitado ou bloqueado

pelos discursos que defendemos e garantir espaços de disputas discursivas no campo do currículo.

Meu propósito nesta seção, antes de trazer questões/argumentações mais pontuais da TD (faço isso na próxima seção), é instigar os leitores/interlocutores com provocações que a TD me coloca. Buscar articulações a serem exploradas a partir da afirmação que intitula esta seção também faz parte da problemática já apresentada no parágrafo anterior e que tento responder no decorrer da “exposição interpretativa” (BEARDSWORTH, 2008) que me proponho a fazer neste estudo.

Um primeiro movimento diante dessa afirmação está em estabelecer conexões com a psicanálise freudiana, uma vez que essa é também uma referência bastante forte no trabalho de Laclau e Mouffe. Trago contribuições de Antônio Quinet (2011), psicanalista lacaniano, que discorre sobre como a descoberta do inconsciente oferece outra concepção de sujeito que abala a teoria cartesiana acerca do sujeito. Para Descartes, o sujeito é o sujeito da razão: “o sujeito do pensamento considera verdadeiro tudo o que a razão concebe de forma clara e distinta” (QUINET, 2011, p. 12). Entretanto, o abalo promovido pela psicanálise freudiana afirma que

“o sujeito é um sujeito não da desrazão e sim da razão inconsciente”
 “para interpretar um sonho é necessário passar do sonho a seu relato, pois o sonho, apesar de ser figurado em imagens, é feito de linguagem ou, como diz Freud, de pensamentos oníricos. Na verdade, o inconsciente não se encontra por si mesmo no sonho; só podemos afirmar isso retroativamente quando de seu relato”
 “na verdade, essa descoberta freudiana (o inconsciente) continua sendo a grande novidade do século XX” (QUINET, 2011, p. 22).

Nesta passagem, o inconsciente se apresenta como possibilidade, não por ser oposto da razão, mas por com outra lógica de funcionamento – a lógica da busca de realização de desejo, ou seja, pela possibilidade simbólica de retrospectivamente re-inscrever o desejo. Ainda considerando Freud com/contra Descartes: “para Descartes o sujeito está no pensamento “Lá onde penso eu sou”; para Lacan, relendo Freud, o sujeito está no pensamento como ausente, como pensamento barrado. Lá onde penso eu não estou, eu não sou” (QUINET, 2011, p. 13).

Considero que um primeiro ponto a ser discutido quando incorporo a afirmação de Ernesto Laclau (LACLAU, 2011a) de que o funcionamento do social é analisado como o funcionamento da linguagem é que ele não está considerando simplesmente o aspecto linguístico da linguagem falada ou escrita e sim toda relação de significação.

Esta crítica presenta una segunda característica: la centralidad atribuida al lenguaje en áreas cada vez más amplias de las relaciones sociales. Nuevamente, éste es un rasgo común en la obra de pensadores tan diferentes como Wittgenstein y Heidegger, Derrida y Lacan. Sin embargo, esto no ha significado la explicación simplemente lingüística (en el estrecho sentido de lenguaje hablado o escrito) de lo social, sino más bien el reconocimiento de que aquellas lógicas relacionales que fueran originariamente analizadas en el campo de lo lingüístico (el sentido restringido) tienen una área de pertinencia mucho más amplia que se confunde, de hecho, con el campo de lo social. Es decir, que en el mismo momento en que se generaliza en las ciencias sociales el modelo lingüístico, se desarrolla también una creciente duda acerca de los *límites* del lenguaje. El concepto de “discurso”, que presentamos en el capítulo tercero, se vincula a esta perspectiva teórica (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 21-22).

A TD vai considerar a retórica e a psicanálise para operar a análise do funcionamento social. Tanto metáfora e metonímia (para a linguística), como deslocamento e condensação (para a psicanálise) são operadores estratégicos para entender uma produção discursiva e estes guardam estreita relação. A condensação liga-se à metáfora e o deslocamento à metonímia e ambos constituem-se em tropos linguísticos que são reconhecidos e amplamente discutidos pela retórica por diversos autores, como Wittgenstein. Laclau, como já foi apontado, também vincula-se a essa tradição, mas o faz a fim de fazer trabalhar as disputas discursivas revelando suas condições de possibilidade de um discurso político. No caso da TD, “há uma mútua implicação da metáfora na metonímia, que cria a unidade de um texto” (LACLAU, 2011a, p. 186). Esse desdobramento dos processos metafóricos nos processos metonímicos é constitutivo da significação. As noções de analogia e contiguidade são as “bases definidoras de dois tropos, longe de serem diferentes por natureza, tendem, ao contrário, a se transformar gradativamente uma na outra” (LACLAU, 2011a, p. 195).

A meu ver, alguns pontos da argumentação da psicanálise (FINK, 1998, p. 24-31) nos ajudam a compreender o cenário no qual a TD se inscreve: o inconsciente é estruturado como linguagem; o inconsciente é uma cadeia de significantes; a linguagem opera de modo independente, fora do controle dos sujeitos; a equivocidade do significante não guarda relação causal entre significante e significado; o sujeito considerado como cindido e marcado por uma falta constitutiva.

A psicanálise freudiana advoga uma contingência radical nas relações de sentido, não há espaço para a lógica da necessidade. O que importa para o sujeito não é a necessidade (saciação da fome para o bebê, por exemplo) e sim a resposta que o Outro vai dar a esse evento, o que importa é a existência, no Outro, da linguagem. Laclau e Mouffe acompanham essa proposição de que a condição de existência para um processo hegemônico é o seu caráter contingencial: a necessidade não é capaz de determinar a existência. Os autores da TD

extraem da psicanálise a compreensão de que existe outra lógica, não regida pela lógica da não-contradição, e que essa seria a lógica articulatória (BIGLIERI; PERELLÓ, 2012, p. 24). Duas consequências decorrem disso no trabalho de Laclau e Mouffe: o abandono da ideia marxista de totalidade, em que a sociedade é um todo unificado racionalmente, como também o abandono da concepção de que há um sujeito constituído *a priori* (o proletário que tem como destino alcançar a sociedade reconciliada do comunismo) (BIGLIERI; PERELLÓ, 2012, p. 25). O funcionamento da linguagem, em seus jogos, traz possibilidades de análises que não estão atreladas ao que está/foi dito literalmente. Há uma incompletude na produção de sentidos que nos oferece a possibilidade de fazer redescrições do social de-sedimentando a contingência que possibilita a estabilização precária de sentidos.

Poderíamos ainda dizer que há uma indissociável relação entre forma e substância. Ou ainda poderia ser dito que não faz sentido descartar tanto forma como conteúdo, como se algum desses elementos fosse menos importante num processo discursivo. Afirmar que há uma disjunção entre significante e significado, como Lacan propõe, implica romper com as noções de forma/substância dicotomizadas (FERREIRA, 2002). Até mesmo Saussure que ainda mantém uma relação de correspondência entre estes conceitos, defendendo o isomorfismo, vai afirmar que o significante é incorpóreo (FERREIRA, 2002). Metáfora e metonímia implicam, respectivamente, analogia e contiguidade, relacionam-se aos conceitos de condensação e deslocamento da psicanálise, na TD estariam relacionadas com as noções de cadeias de equivalência e de diferença.

David Howarth (2005), numa tentativa de apresentar a TD como possibilidade teórico-estratégica de interpretação do social, num exercício que amplia a compreensão dessa perspectiva, alerta-nos quanto a uma série de perigos quando se separa o enfoque teórico de seu objeto de estudo, tal como a concepção empirista defende. Um primeiro perigo seria tratar “lo real-concreto” como ponto a partir do qual se daria a análise (HOWARTH, 2005, p. 47). Essa, segundo o teórico, é uma concepção (empiricista) que nos leva a considerar que há possibilidade de acessar o real (como realidade), ou melhor, uma ilusão de acesso ao real. Constrói-se, por exemplo, uma conexão direta entre um nome e aquilo que nomeia. O que se depreende daí é que, à linguagem, só caberia ser a expressão de uma materialidade. Um segundo perigo seria o teorismo “que, o bien, deriva lógicamente explicaciones de los fenómenos concretos partiendo de los conceptos abstractos de una teoría general, o bien, subsume eventos y procesos particulares bajo leyes verificadas empíricamente” (HOWARTH, 2005, p. 48). Segundo o autor citado, essas explicações estariam presentes, por exemplo, nas teorias marxistas ou nas teorias positivistas quando estas explicam os fenômenos sociais.

Importa dizer que a TD se situa em outra matriz de pensamento e que faz uma crítica importante ao viés realista e, de certo modo, determinista da teoria marxista.

Meu entendimento, baseado nos autores já citados, é que não há nada fora do discurso: leis, falas, gestos, práticas educativas, documentos são todos práticas discursivas. No entanto, isso não significa que defendemos que os discursos estejam somente na dimensão linguística. Isso significa afirmar que há articulações incessantes que constituem a realidade e são por ela constituídas. Nesse sentido, opero com a concepção de que não há uma realidade a ser acessada, bem como não há um idealismo cujo foco esteja apenas na interpretação subjetiva. Tanto o idealismo quanto o realismo são rejeitados na perspectiva discursiva com a qual operamos.

não há acesso imediato ao empírico, a alguma dimensão que poderíamos chamar realidade, pois toda mediação do empírico se desenvolve pela linguagem, toda interpretação e construção de ideias é um processo de representação que pressupõe as práticas nas quais essa mediação, interpretação ou construção estão situadas. Para além do discurso há apenas o campo da discursividade (LOPES; MACEDO; TURA, 2012, p. 120).

Os processos de compreensão e diálogo da TD em suas implicações mais amplas, em suas escolhas e rejeições teóricas, foram incorporados à pesquisa em educação. Nomeadamente poderia destacar a problemática da constituição de sujeito/subjetivação. Isso se apresenta de diferentes modos, ora mais explícita ora subentendida entre as discussões teóricas. Tendo em vista estudiosos dessa teoria (HOWARTH, 2005; MARCHART, 2008), é possível afirmar que, por um lado, afasta-se de concepções empiristas, por outro, afirma o caráter discursivo das práticas e objetos de estudo. Citando mais uma vez David Howarth, a TD consiste

en un sistema de supuestos ontológicos, conceptos teóricos y preceptos metodológicos y no en una serie de presupuestas de moda destinadas a explicar y predecir fenómenos tales como el comportamiento del estado capitalista o las diferentes formas y lógicas de la acción colectiva. El objetivo de este programa de investigación se centra en la idea de que todos los objetos y prácticas tienen un significado, y que los significados sociales son contextuales, relacionales y contingentes. Además, sostiene que todos los sistemas de prácticas con sentido - o discursos - dependen de exteriores discursivos que parcialmente constituyen dichos órdenes, mientras que potencialmente los subvertien (HOWARTH, 2005, p. 39).

Enquanto algumas perspectivas discursivas estão mais preocupadas em analisar conteúdos e suas relações de sentido com foco na ideia de substância e, desse modo, com centralidade na materialidade, necessidade de estabelecer conexões e buscar permanências, a

perspectiva discursiva aqui defendida opera com a ideia de mediação discursiva como constitutiva dos processos de significação.

Na TD, as problemáticas dialogam com outras tradições de pensamento como Heidegger, último Wittgenstein, Hegel, Gramsci, Derrida, Lacan. “Todo discurso é sobredeterminado y por lo tanto nunca lineal, ni unidimensional, ni continuo. De allí también que descarten toda idea de un desarrollo lineal del tiempo o de comienzo absoluto y direccionalidad manifiesta” (HOWARTH, s/d).

Dessa forma, Laclau e Mouffe (2011) partem da disjunção entre significante e significado, da equivocidade dos processos de significação. Na medida em que assumem que uma relação hegemônica se dá por articulações de diferenças e por equivalências mobilizadas por um significante vazio, que se impõe como uma representação de uma totalidade, as relações de poder ganham destaque nesse processo de hegemonização. Não há objetividade nessa sedimentação decorrente de uma específica configuração de relações de poder. Entendo que, assim, os autores colocam em xeque naturalizações acerca dos sistemas que regem o social.

La noción de lo social concebido como espacio discursivo –es decir, que haga posibles relaciones de representación que son estrictamente impensables dentro de un paradigma fisicalista, o naturalista- pasa a adquirir una importancia capital (LACLAU; MOUFFE, 2011, 11-12).

Tanto dimensões subjetivas como simbólicas são constituídas – a política não pode ser fundada cientificamente, nem sua verdade está em outra parte (a economia) (BURITY, 2010, p. 16).

Talvez outra expressão - “pôr em marcha” (o social, a linguagem, o político, o cultural, para citar alguns processos hegemônicos) - possa ampliar sentidos que rondam a perspectiva discursiva. A psicanálise, por exemplo, com a radical contingência nos processos discursivos, vai promover de-sedimentações. Isso significa que atos instituídos (um texto, uma teoria, um costume, uma lei, uma palavra, um debate político, uma fala) são colocados a trabalhar e, ao fazer isso, as relações entre os significantes estão também a trabalhar. Trabalhar aqui implica entrar em relação, fazer conexões, deslocamentos, condensações nos sentidos em relação. Ao entrarem em funcionamento, no entanto, um acontecimento já se deu, a singularidade se apresenta, pondo em marcha a produção de sentido, que é sempre retrospectiva. Sempre produzimos sentidos a partir de algo não mais presente – repetição e primeira vez (DERRIDA, 1994). Um campo de discursividade no qual essas disputas acontecem está habitado por discursos presentes-ausentes expressando um caráter de referencialidades.

Defendo que o *insight* freudiano e sua construção teórica, que nos brindam com outro modo de conceber o sujeito, devem ser considerados para compreender a TD, especialmente nesta investigação que questiona o conceito de identidade e defende os processos de identificação. Talvez caiba ainda ressaltar que Lacan parte do sujeito freudiano e o re-inscreve como o sujeito da falta constitutiva, radicalizando a ideia de incompletude (FINK, 1998; JORGE, 2011; QUINET, 2011).

é em reação a um progressivo deslizamento da psicanálise freudiana para a psicologia, e sobretudo para um “ortopedia do eu” que Lacan reinterpreta o inconsciente freudiano de um modo que faz valer o sujeito como dividido por seu próprio discurso (COTET, 1989, p. 12).

o sujeito lacaniano é desapossado das propriedades que lhe são ordinariamente conferidas pela psicologia. Não é a unidade sintética das representações. Pelo contrário, Lacan desune sujeito e subjetividade: há representações inconscientes, portanto não subjetivadas, mas que produzem o sujeito do inconsciente (COTET, 1989, p. 16).

Isso importa para a perspectiva discursiva, pois explica como a dimensão não intencional e, ainda, a condição parcial numa produção de sentidos (impossibilidade de completude) é constitutiva na noção de sujeito/subjetivação/processos de identificação da psicanálise. Esses constructos teóricos oferecem outros modos de compreender o humano sem que estejam dependentes unicamente da intencionalidade da razão, o que questiona a concepção moderna do sujeito cartesiano ou do sujeito kantiano. Mais do que isso, Ernesto Laclau questiona, como aponta num artigo intitulado “Philosophical roots of discourse theory”, modos de compreensão baseados na ilusão de imediatez no que se refere ao acesso à realidade (fenomenologia), na busca de um referente (filosofia analítica) e de um signo (estruturalismo).

No momento seguinte, minha argumentação vai no sentido de desenvolver mais especificamente as conceituações teóricas que sustentam a TD a partir de conceitos de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

2.2 Teoria do discurso e seus operadores

A perspectiva discursiva se inscreve numa tradição de pensamento que vai questionar vários preceitos desde o projeto da modernidade, o marxismo, o estruturalismo e posições pós-modernistas. Essa perspectiva está vinculada ao pós-estruturalismo e ao que se denomina pós-fundacionalismo e pós-marxismo. Trago, a seguir, alguns operadores da TD que são

importantes na análise discursiva que desenvolvo. São eles: hegemonia, antagonismo, cadeias de equivalência e cadeias diferenciais, significantes vazios.

2.2.1 Conexões entre hegemonia e discurso

A hegemonia é um conceito central na TD que teve como ponto de partida a noção de hegemonia de Gramsci. No enfoque dessa teoria, o momento da articulação política, ou melhor, os jogos de forças que disputam a fixação de certos sentidos são determinantes para entender a hegemonia.

Essas disputas são práticas que se dão num terreno movediço, ambivalente e de flutuação de sentidos que se denomina campo da discursividade. Um discurso vai, tendencialmente, tentar cristalizar certos sentidos através das lutas discursivas e consolidar um processo de articulação hegemônica. A força da hegemonia, para Laclau e Mouffe (2011), está em seu caráter sempre parcial, contingente e provisório. Eles enfatizam o caráter descentrado da estrutura e, ao fazerem isso, refutam princípios do estruturalismo. Para este enquadre teórico, se um sistema está totalmente fechado, com princípios já dados aprioristicamente (estrutura), neste caso não cabe discutir articulação e não haveria o que ser hegemônico.

A não possibilidade de fechamento pleno dos sentidos é, num mesmo movimento, sedimentação e reativação e põe em marcha a produção de sentidos. Importante destacar que as articulações hegemônicas só se caracterizam assim diante de um antagonismo. Nessa perspectiva, hegemônizar implica determinar qual é a força política que vai decidir quais práticas sociais são dominantes num certo contexto (HOWARTH, s/d). Importante destacar que nesses processos articulatórios há atos de inclusão e exclusão, o que envolve desde sempre relações de poder. Se houver uma sociedade emancipada que elimina os processos tropológicos (retóricos) que a constituem, isso significa o fim de toda e qualquer hegemonia. O que está em causa aqui é que nenhuma ordem simbólica pode compreender por completo o real no sentido lacaniano (real como não sentido) (JORGE, 2011). A possibilidade de articulação hegemônica implica na produção de um discurso, em sua relação de representação. Uma representação, para Laclau (2011b), é sempre fracassada, precária e carregada de opacidade, de equivocidade, pois se trata de uma particularidade que alcança a condição de universal. É possível inferir disso que a identidade (a objetividade) nunca poderá ser transparente e também que a hegemonia se constitui a partir do funcionamento de lógicas ambivalentes.

...hay hegemonía sólo si la dicotomía universalidad/particularidad es superada; la universalidad sólo existe encarnada en – y subvirtiendo – alguna particularidad, pero, a la inversa, ninguna particularidad puede devenir política sin convertir-se en el locus de efectos universalizantes (LACLAU, 2011b, p. 63).

Nesta citação quero focalizar a afirmação de que uma particularidade para assumir-se política não o fará de forma direta e sim via universalização, via representação, o que implica um discurso. Para que haja um discurso há que se consolidar uma estabilização de sentidos, fruto de uma articulação política.

Construir el concepto de hegemonía no supone, pues, un mero esfuerzo especulativo en el interior de un **contexto coherente**, sino un **movimiento estratégico** más complejo, que requiere negociar entre **superficies discursivas mutuamente contradictorias** (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 129).

Interessa-me ressaltar que não há harmonia ou reconciliação possíveis na perspectiva discursiva. O caráter político me parece estar nessa condição de operar por práticas articulatórias em superfícies discursivas mutuamente contraditórias. Para compreender como a hegemonia é tributária da ideia de que não há relações de objetividade, ou ainda de que a sociedade é impossível, faz-se necessário desenvolver argumentos em torno da noção de antagonismo.

2.2.2 Sem antagonismo: sem hegemonia

Sem antagonismo não há hegemonia. Antagonismo assume uma posição chave para a teoria de discurso e, segundo Howarth, isso se dá por três motivos:

Primero, porque la creación de un **relación antagónica**, que siempre supone producir un “enemigo” o un “otro”, es vital para el establecimiento de **fronteras políticas**. Segundo, la constitución de relaciones antagónicas y la estabilización de fronteras políticas son cruciales en la fijación parcial de la identidad de las formaciones discursivas y de los agentes sociales. Tercero, la experiencia del antagonismo muestra de forma ejemplar la contingencia de la identidad (HOWARTH, s/d, p. 131).

A relevância deste conceito na interpretação política de Laclau e Mouffe está por ele se constituir no limite da objetividade do social. Desse modo, impõe limites para a presença plena de uma identidade (objetividade), por exemplo. O antagonismo traz a possibilidade contingencial e precária de fixação de sentidos quando faz fracassar a diferença (LACLAU;

MOUFFE, 2011, p. 168). Quando temos somente cadeias diferenciais, uma articulação política não se viabiliza. As articulações políticas são, por assim dizer, atos de inclusão e exclusão sucessivos (relações de poder) que operam no sentido de construir cadeias equivalenciais de sentido. Estas cadeias se constituem não por uma positividade, pelo que lhe é próprio, mas por serem equivalentes em relação ao que se antagonizam.

Jacques Lacan reinterpreta vários conceitos da psicanálise freudiana, entre eles o de inconsciente, e constrói sua teoria da subjetividade para responder e refutar uma crescente psicologização na psicanálise.

O conceito de inconsciente indica que não só habitamos a linguagem, mas que ao mesmo tempo somos habitados por ela. O sujeito sempre se mantém numa relação de alteridade em relação a seu inconsciente, o qual, por definição, evidentemente, jamais será totalmente consciente (QUINET, 2011, p. 45).

A relação de alteridade que o sujeito mantém com o Outro pode ser entendida pela metáfora do espelho utilizada para explicar a constituição do eu:

Las identidades sólo pueden conformar-se a través de su relación con el otro, **con lo que no és (grifo meu)**. Así, en todos los terrenos, la configuración de una identidad implica el establecimiento de una diferencia, y el éxito de su afirmación estriba en su capacidad de excluir, de dejar fuera el otro, pero al mismo tiempo dependiendo de esta definición del otro para su constitución. Es así que un relación especular de este tipo expresa necesariamente una relación antagónica, en tanto “la presencia del otro que me impide ser yo mismo” (BIGLIERI; PERELLÓ, 2012, p. 45).

Para a psicanálise lacaniana, o que se denomina sujeito é entendido como um efeito de lógica significante, sempre construído retrospectivamente. Ele não é uma unidade sintética, mas sim parcialidade/divisão, e constituído pela falta. Há uma indeterminação do sujeito que está indissociável da relação do sujeito e seu próprio discurso (MILLER, 1989). “A variedade de expressões como “sujeito fendido”, “sujeito dividido” ou “sujeito barrado” (FINK, 1998, p. 67) reiteram esse caráter assujeitado à linguagem que constitui o sujeito. Um sujeito se constitui na impossibilidade de ser definido por um significante unívoco. No entanto, um significante também tem a propriedade de se apresentar como uno. “O que no significante implica a função da unidade é justamente ser apenas diferença. É como pura diferença que a unidade em sua função significante se estrutura” (FINK, 1998, p. 42). Fink ressalta então que não há como negligenciar outra propriedade do significante que é a precipitação dos sentidos.

O conceito de antagonismo da TD pode ser conectado à ideia de relação especular da psicanálise lacaniana. Uma relação especular tem como efeito a produção de uma identidade

(precária) que está ameaçada uma vez que se constituiu, ou dizendo de outro modo, sua condição de existir está dada pelo Outro. Uma identidade nesse caso não está dada pela positividade e sim através de uma dinâmica de exclusão que afirma sua presença através de um diferenciar-se de uma pura desagregação de elementos (BIGLIERI; PERELLÓ, 2012, p. 46).

Retomando, o que ocorre nessa operação de antagonismo é uma negação, por um antagonista em comum (exterior constitutivo). Os antagonismos expõem os limites do social e suprimem a possibilidade de objetividade do real. Suprimem as possibilidades de constituição de identidades completas e positivas. O antagonismo vai ter como função a precipitação do processo articulatório de sentidos através de processos de identificação (parciais, faltantes) ao invés de uma identificação identitária (essencialista, eidética).

O antagonismo produz uma fronteira que fica num terreno indecidível, e é tanto a condição de possibilidade como a de impossibilidade de significação, mantendo a ambivalência (LACLAU, 2011a). Isso também mantém em pauta a possibilidade de emergência de qualquer outro sentido, retirando qualquer possibilidade de antecipação. Este é o caráter contingencial: não há nada que determine previamente que esta ou aquela articulação se hegemonize. Algo sempre poderia ser de outra forma. “si el antagonismo amenaza mi existencia, muestra, en el sentido más estricto del término, mi contingencia radical” (LACLAU, 2000, p. 37). Esta condição radical da contingência ganha importância, pois vai ligar o antagonismo à possibilidade do político. Segundo Laclau (2000, p. 36), “afirmar que algo es radicalmente contingente, que su esencia no implica su existencia, equivale por lo tanto a decir que las condiciones de existencia de una entidad son exteriores a la misma”. A resolução ou não de um antagonismo acaba por revelar o caráter contingente de uma objetividade. No caso de uma identidade que coincida com a realidade e com o racional não há contingência. Na perspectiva discursiva, que compreende o antagonismo como algo que ameaça o que está a ser defendido é que nos constituímos por atos de identificação contingentes

Numa tentativa de resumir o que foi apontado até aqui, discurso envolve: uma “totalidade significativa que transcende o discursivo e o não discursivo” (LACLAU, 2000, p. 5); a disjunção entre significante e significado; operar num campo de discursividade no qual há uma proliferação de significantes flutuantes/vazios; forças políticas que disputam a fixação de sentidos, a hegemonia. Diante dessa multiplicidade de pontos teóricos, a TD visa a interpretar os deslocamentos das condições de possibilidades dos jogos de linguagem e desenvolver outras possibilidades que transcendam a ideia de aplicação de categorias

(LACLAU, 2000, p. 9). A categoria de desconstrução derridiana é incorporada à TD para favorecer a de-sedimentação dos sentidos consolidados com o propósito de invertê-los e deslocá-los.

A sociedade (na concepção laclauniana, a sociedade é impossível) fracassa em função dos limites do social que a impedem de se constituir como realidade objetiva. Este limite deve operar dentro do social e assim subvertê-lo. Na TD, é através da lógica da equivalência e da lógica da diferença que tal subversão vai ocorrer. Um aspecto a ser observado é que a lógica de equivalência opera com a ambiguidade. Dois termos, para serem considerados equivalentes, devem assumir sua diferença (caso contrário seriam somente identidades). Mas, por outro lado, a equivalência implica subverter o caráter diferencial desses termos. Segundo Laclau, é exatamente por esta condição que algo contingencial emerge e impede a completude. Impede que a positividade diferencial se sobreponha e, assim, as relações vão se consolidar pela negatividade que o antagonismo faz emergir: “cada uno de ellos muestra exclusivamente lo que no es” (LACLAU, 2000, p. 172).

Estas duas lógicas atuam nos processos de articulação hegemônica e se subvertem reciprocamente e, por isso, a sistematicidade do sistema é impossível e nunca fecha completamente.

2.2.3 Significantes “vazios” e sua importância para a política

Há uma impossibilidade estrutural da significação e essa é também sua condição de possibilidade. Ernesto Laclau, em seu livro “Emancipação e diferença”, argumenta que essa condição pode se expressar através de uma categoria denominada **significante vazio**. Na TD, o significante vazio tem um papel importante exatamente por não ter significado, ou melhor, por estar associado a um esvaziamento de sentido. Um significante vazio é um significante sem significado. O teórico alerta para algumas tentativas de resposta que não contemplam a condição de esvaziamento dessa categoria.

Uma delas consistiria em supor que o mesmo significante pode estar vinculado a distintos significados em diferentes contextos (como consequência da arbitrariedade do signo) (...) nesse caso, o significante não seria vazio, mas equívoco: em cada contexto, a função de significante se realizaria plenamente. (...) o significante não fosse equívoco, mas ambíguo: que tanto uma sobredeterminação quanto uma subdeterminação de significados impediriam fixá-lo plenamente. Porém esse caráter flutuante do significante não faz dele vazio (LACLAU, 2011a, p. 68).

O que então seria esse significante vazio? Esse conceito foi inspirado na psicanálise lacaniana, como o próprio Laclau aponta e seus comentadores reafirmam (BIGLIERI; PERELLÓ, 2012, p. 28-33). O significante vazio assume o caráter universal num campo discursivo. Com isso, permite certa sutura, detendo o sentido provisoriamente (sedimentação). Ele está sobredeterminado, na medida em que cristaliza certo sentido que se desloca nas cadeias de significantes. É sempre importante destacar o caráter relacional desse movimento: “una vez que un elemento es articulado, esa misma práctica transforma aquello que está siendo articulado” (BIGLIERI; PERELLÓ, 2012, p. 31).

Com isso, os significantes vazios mostram uma interrupção ou uma quebra no processo de significação. Operam aglutinando os sentidos diferenciais que são carreados numa relação de equivalência com outras diferenças do sistema. As lógicas da equivalência e da diferença operam diante de um antagonismo (como já foi argumentado): este seria o limite da objetividade real e a rejeição de processos meramente identitários.

O “significante vazio” só é possível, porque o sistema de significação está estruturado sobre um lugar vazio que, contraditoriamente, é requerido, mas não é possível no sistema. Isso também reforça a ideia de que a plenitude de sentido não é possível: a totalidade da significação é impossível nessa teoria. Totalidades (parciais, precárias, *ilusórias*) sempre serão efeitos de representação e dependerão de uma particularidade que assume a função de representar o todo (BIGLIERI; PERELLÓ, 2012).

A possibilidade-impossibilidade de produzir um significante vazio se dá pela ampliação (expansão da cadeia de equivalência) de sua possibilidade de significação, se dá pelo seu esvaziamento de sentido, um alargamento da possibilidade de abrigar demandas, interesses, articulações as mais amplas possíveis tornando opacas sua significação. Sendo assim, o significante vazio opera através de deslocamentos de sentidos que são estendidos/ampliados e tendem ao esvaziamento. Resulta desse esvaziamento a possibilidade de uma articulação política hegemônica. Do contrário, se cada elemento permanece em sua diferencialidade, não é possível uma articulação política, não é possível uma hegemonia/um discurso.

2.2.4 A potência da TD nessa pesquisa

Considero importante destacar alguns aspectos da opção teórico-estratégica e sua potência nesta pesquisa. Um primeiro ponto é o de me permitir compreender o significante *profissionalização docente* nos documentos e promover de-sedimentações, a fim de explorar

quais e como as articulações tornaram possível essa estabilização de sentido. Além disso, possibilita promover outras relações de sentido privilegiando outros elementos presentes-ausentes nessas articulações.

Outro aspecto que este quadro teórico favorece é a possibilidade de tratar os documentos curriculares como passíveis de traduções que estão em disputa, criando também vários contextos. Dessa forma, subverte uma ideia, muito forte no cenário brasileiro, de que há uma separação possível entre concepção, ligada a aspectos teóricos, e implementação, considerada como a aplicação da teoria e de caráter meramente prático.

Vale ainda ressaltar que no desenrolar desta investigação subverto/suspenso sentidos atrelados à ideia de identidade docente, colocando-os em questão. Com isso, deslocamentos podem ser evidenciados para a compreensão dos processos de identificação nas políticas curriculares para a formação de professores. Se parto da ideia de que discursos da profissionalização docente projetam uma identidade para o futuro professor, é fundamental discutir aspectos da TD como os processos hegemônicos. Essa discussão favorece a compreensão do caráter político das práticas discursivas, além de também afirmar a ideia de que a hegemonia se dá num terreno indecível (ver essa discussão na seção 2.4).

Outro aspecto a ser defendido é como os constructos derridianos tradução-desconstrução, associados à perspectiva discursiva, podem ser operadores estratégicos no entendimento das políticas curriculares para a formação de professores.

Shiroma e Evangelista (2010, s/p) fazem um apanhado de alguns sentidos de profissionalização docente, como os que se seguem:

(...) processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional. Duas vertentes de estudos se destacam, uma aborda a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a segunda, o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes.

(...) o termo profissionalização nas reformas atuais aparece justaposto a conceitos como competência, eficiência, qualidade, autonomia, responsabilidade, accountability e avaliação no plano de uma nova gestão pública.

Atribui-se à profissionalização a segmentação de salários segundo as competências e performance.

No campo da formação, a política de profissionalização tem promovido a superficialização da formação; a burocratização do trabalho docente

(...) estabelece-se uma correlação entre preparação profissional dos professores e sua prática em sala de aula, cujo foco é o de elevar os indicadores de desempenho dos alunos.

Importa afirmar que a profissionalização é traduzida nas políticas curriculares atravessando várias dimensões: desde a dimensão política, social, técnico-científica, burocrática dependendo do contexto a ser configurado.

Com o propósito de apresentar como entendo a conexão entre perspectiva discursiva e campo educacional, na próxima seção meu foco vai estar na discussão de teóricos do campo do currículo que incorporam a TD e como estes entendem a política curricular. Cabe então entender o currículo como discurso. Além desse aspecto, cabe discutir os operadores textuais que se mostram profícuos nessa interpretação.

2.3 Ênfases na desconstrução e na tradução: uma estratégia de pesquisa

Interessa-me particularmente trazer aspectos teórico-estratégicos produzidos por estudiosos do campo do currículo, no sentido de discutir como a noção de tradução apresenta-se potente na tarefa investigativa que empreendo diante de diferentes significações assumidas pelas políticas curriculares para formação de professores em diferentes contextos. Enfatizo, como Ernesto Laclau já o fez em vários trabalhos (2000, 2011a, 2011b), o caráter desconstrutivo de uma estratégia teórico-discursiva que, alavancados por outros conceitos derridianos, neste caso o de tradução, podem fornecer maiores possibilidades de revolver a contingencialidade que emerge no momento de tomada de decisão.

Qual é o ponto de argumentação que tento estabelecer nesta seção? Primeiramente, defendo que há um movimento importante realizado por teóricos do campo do currículo (LOPES; MACEDO, 2011b, 2013) que vão desconstruir a ideia de seja possível uma leitura/escritura de política curricular, quer de forma verticalizada quer de forma a garantir os sentidos veiculados por ela. Esse esforço, aliado a outros questionamentos por outras matrizes teóricas, são capazes de promover deslocamentos nos processos de significação e na produção discursiva do/no campo do currículo, neste caso, no currículo para a formação de professores. Cito mais especificamente um estudo que apresenta esta passagem da ideia de “recontextualização” de Bernstein para “recontextualização por hibridismo” de Stephen Ball com influências de Appadurai (2001) para um salto, a meu ver, noutro sentido. Um salto para a ideia de “tradução” de Jacques Derrida (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013).

Considero importante retomar essa discussão teórico-estratégica pelo viés da ênfase na relação entre tradução e desconstrução. Ambos os registros derridianos vão evocar a interrupção numa concepção de linguagem aprisionada na ideia de sucessividade/linearidade, que se pretende representacional e ancorada numa concepção de realidade como transparência (realismo). Essa tradição sustenta o pensamento ocidental como também a visão hegemônica de que a política curricular é assimilada verticalmente e/ou serve de guia para as práticas curriculares e, além disso, dá sustentação à tentativa de fixação da identidade docente nas

políticas curriculares para a formação de professores. Não há originalidade nessa conexão que já foi amplamente discutida pelo próprio Derrida e também por seus comentadores (NASCIMENTO, 2005; OTTONI, 2005; DUQUE-ESTRADA, 2004). Entretanto, trazer esse argumento aqui ajuda-me a desenvolver dois pontos que interpelam este estudo: a necessidade de mais argumentos que apontem para contaminação do idioma e da língua, em outras palavras, que apontem para a incomensurabilidade do outro, um antagonismo que se constitui por processos de identificações provisórios⁴; e a ideia de texto/contexto como uma “cadeia de substituições possíveis”, como uma construção interpretativa que faz o sentido trabalhar, condição da perspectiva discursiva.

A tradução abre portas entre línguas, culturas, tempos, sujeitos, mas ela **também é necessariamente disjunta, inatural, dissimétrica, disseminante**. Ela é **promessa de restituição do sentido** e, ao mesmo tempo, **ameaça de perda de algo que não se tem**: a língua materna, a língua da origem, a posse ou propriedade da origem, e da origem do sentido. Diante do perigo inerente à tradução, vale a advertência: “O milagre da tradução não ocorre todos os dias, há por vezes, deserto sem travessia do deserto” [grifo meu] (OTTONI, 2005, p. 297).

Falar em contaminação do idioma e da língua é outra forma de abordar a questão da tradução-desconstrução. Essas conexões mostram que há que se trabalhar com a possibilidade do acontecimento, da singularidade. Essa possibilidade se recria a cada encontro com o outro, não como necessidade, mas como um vir a ser/porvir. Especificamente num campo curricular para a formação de professores, parece-me estratégico esse deslocamento que Ottoni traz ao afirmar que a tradução **abre portas entre línguas**; há certo consenso nesse campo de que a relação docente promove tal movimento. O autor continua e afirma que a tradução **também é necessariamente disjunta, inatural, dissimétrica, disseminante**. Essa construção teórica favorece a compreensão dos documentos curriculares não por sua literalidade, mas pelos processos metonímicos que podem ser “lidos” nos documentos investigados. Este é um argumento que potencializo nos documentos curriculares que, em certa medida, forjam a política curricular para a formação docente.

Incorporar essa discussão teórica e operar com a tradução como uma possibilidade de compreensão dos jogos de linguagem (retórica) que constituem o social oportuniza, ao pesquisador na perspectiva discursiva, radicalizar a condição inaugural de um contexto, de qualquer contexto. Pode ser uma aula, um curso, uma política curricular e não opera com a positivação desses espaços-tempos. Possibilita entender texto por seu ineditismo, pois a cada encontro (contexto), um texto traduz-se em outros sentidos. Possibilita também ao

⁴ Os processos de identificação serão discutidos na seção 2.6, quando retomo essa discussão.

pesquisador assumir seu engajamento com o outro (STAVRAKAKIS, 2007) numa condição em que a neutralidade, o acesso à verdade ou as relações isomórficas de qualquer natureza (significante e significado ou fala e escrita) são sempre impossíveis. Esse engajamento envolve produções singulares de sentido. Acontecimentos que irrompem em contextos e criam outros. Esse engajamento ao outro (outro texto, outro indivíduo, outro objeto) está presente na condição de tradutor num registro derridiano.

A noção de tradução, como única possibilidade de relação entre a linguagem e os objetos que ela nomeia, torna-se potente aos estudos das políticas de currículo ao permitir **questionar** a noção de **representação plena** advogada pelos críticos das políticas que cobram sentidos coerentes das práticas, por quem atua (em algum nível) na elaboração de documentos assinados por governos e que, de algum modo, crê que os textos expressem a exata correlação ou correspondência entre o escrito e suas demandas. [grifo meu] (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 9)

Reconhecer na tradução a **subjetivação pelo outro**, é acenar para a concepção de que traduzir/escrever/iterar é a possibilidade de acesso de significação mesma da política, do mundo. Toda **tradução**, portanto, **é uma produção original** que, ao ser desencadeada, ainda que o tradutor pretenda se reconciliar com um suposto sentido anterior, ela já o corrompeu, cabendo-lhe à suplementação como sentença final, como única possibilidade de expressão e continuidade [grifo meu] (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 16).

Isso nos leva a considerar sujeito/subjetivação como aquele que, ao operar com a tradução, está subjetivando e sendo subjetivado pelo outro. Isso, além de radicalizar a ideia de política curricular, imprime um caráter singular a uma articulação política, que se põe a trabalhar num terreno indecível em sua busca pela hegemonia de certos sentidos para um currículo para formação docente. Essa compreensão traz uma crítica importante à ideia de representação plena e desfaz a relação biunívoca entre representante e representado que circula nas concepções curriculares que informam o campo da formação de professores. Estratégica e teoricamente, faço a opção por esse modo de disputar sentido na investigação em curso.

As ideias de desconstrução e tradução precisam ser consideradas de forma relacional “tradução-desconstrução”, para que ocorra uma complementariedade entre as noções, enquanto flutuação de sentidos.

Derrida (2005b, p 25-26) afirma que a desconstrução se torna importante quando se inscreve numa “cadeia de substituições possíveis” nomeadamente um “contexto”. Pondera ainda que esse contexto está determinado por outras substituições como “escritura, traço, *différance*, suplemento, hímen, *phármakon*, margem, encetamento, *parergon*, etc” [...] “a questão da desconstrução é também, de um lado a outro, a questão de tradução e da língua dos conceitos, do *corpus* conceitual da metafísica dita ‘ocidental’” (DERRIDA, 2005b, p. 21).

Paulo Ottoni, por sua vez, defende o uso do plural para se referir à desconstrução.

Considero essa afirmação de que **desconstruções** no plural, “desde o início” esteve ligada às figuras da singularidade, em particular às do idioma, um dos momentos mais importantes do pensamento recente da desconstrução. Derrida, ao fazer distinção entre língua e idioma, e o fato de chamar a atenção para os enigmas do idioma e suas armadilhas, reforça ainda mais a relação tradução-desconstrução. Assim, podemos nos perguntar: qual seria o lugar da tradução ao nos engajarmos “em torno do que se chama enigmaticamente o idioma, as armadilhas do idioma?” (OTTONI, 2005, p. 285).

O que me instiga nessa relação entre tradução-desconstrução e o que me parece um caminho profícuo para as investigações discursivas é pensar como “tradutor”, qualquer um de nós que lê/escreve/opera com documentos curriculares. Não posso de deixar de realçar os professores e como eles relacionam-se com os textos, com os contextos construídos na tradução.

qual o papel do tradutor nesse **lugar do impossível**, do incomensurável da sua própria língua e de seu idioma, tendo de suportar o incomensurável da sua própria língua e do idioma do outro, se – para a desconstrução – não há fronteira entre eles, como pensar, então a contaminação entre língua e idioma, entre o in-traduzível e a tradução? (OTTONI, 2005, p. 285).

A meu ver Ottoni (2005, p. 285) sugere, através de fragmentos de Derrida, que a relação tradução-desconstrução e o papel do tradutor “se encontra entre o in-traduzível e a tradução”, ou melhor, essa “contaminação entre o idioma e a língua” ocorre continuamente em outros contextos e produz uma proliferação de efeitos do idioma sobre a língua.

Essa ênfase “desconstrução-tradução” acentua também, na minha opinião, um argumento defendido por Ernesto Laclau de que desconstrução e hegemonia são conceitos bastante próximos. Laclau (2011a, p. 131-134), após apresentar a desconstrução, tanto em sua capacidade de deslocamento como em sua capacidade de inversão, realça que desconstruir envolve subverter as polarizações e mostrar que não há blocos essencialmente unificados e que esses blocos são resultados sedimentados de articulações contingenciais. Com isso, o autor ainda defende que o campo da política é alargado, pois a indecidibilidade se alarga e produz como efeito um aumento de que decisão seja radicalmente política.

Pois, se a “desconstrução” descobre o papel da decisão a partir da indecidibilidade da estrutura, a “hegemonia”, como teoria da decisão tomada num terreno indecidível, requer que o caráter contingente das conexões aí existentes seja inteiramente demonstrado pela desconstrução. A categoria “hegemonia” surgiu com o fim **de dar conta do caráter político** das relações sociais numa arena teórica que assistira ao colapso da concepção marxista clássica de “classe dominante” – concebida como efeito necessário e imanente de uma estrutura plenamente constituída. As articulações hegemônicas foram pensadas, desde o início, como

construções contingentes, precárias e pragmáticas [grifo meu] (LACLAU, 2011a, p. 137).

Os conceitos de tradução e desconstrução operam vão operar a partir da ideia de que os sentidos podem se estabilizar e trabalham nessa direção, mas igualmente estão sempre a assumir outras configurações. Isso incorpora o caráter político das relações sociais, na medida em que explora as condições e os limites da objetividade do social. Com tais afirmações reafirmo o argumento da perspectiva discursiva de que o discurso se edifica a partir de uma ameaça, a partir de um antagonismo.

Considerar a tradução-desconstrução como modos de operar discursos, são possibilidades de

Produzir sobre aquilo que **não se pode** apreender, pensar que o que fazemos com nossas investigações sobre a política curricular é eminentemente, na busca por **desconstruir as hegemonizações** como **tentativas de estabilização** (da produção de conhecimento, da escola, da formação de professores, das disciplinas escolares), produzir sentidos para as políticas, leituras sobre a política, produzir a política com nossas impressões, concepções teóricas e estratégias de investigação. Responsabilidade acionada pelo reconhecimento de nunca podermos dar conta de tudo (responder a todas as interpelações, racionalizar sobre tudo, apreender todo o sentido/significado do texto da política, do contexto).
(...) focalizar contextos de produção de sentidos para as políticas, tendo em vista que nos é vedada a possibilidade de acesso 'ao' significado e consentida, via iteração, a oportunidade de produzir sentidos sobre estes contextos, fundando outros (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 20).

Apoiada nessas questões, entendo que a tradução na política curricular para formação de professores implica operar com os movimentos tropológicos que se colocam em marcha na leitura/escritura dessas políticas. Importa tentar delimitar um contexto de produção de sentidos, sabendo de nossa condição de estar assujeitados na linguagem, sabendo que já nascemos nomeados pelo outro, sabendo que a condição de possibilidade de constituição do sujeito se dá a partir da incompletude que se move em direção a uma promessa que nunca se cumpre.

Diante da discussão acerca de uma condição estratégica de operar com tradução-desconstrução nas políticas curriculares para formação de professores, surgem questões que envolvem a condição do caráter político nos processos de significação. A seguir, desenvolvo alguns aspectos dessa discussão com vistas a explorar as conexões, as aproximações e os distanciamentos entre política e político e suas implicações nas políticas curriculares para formação docente.

2.4 O político e a política: implicações nas políticas curriculares para a formação de professores

Considero que para discutir o caráter político, ou melhor, a primazia do político sobre o social, a que Ernesto Laclau e Chantal Mouffe se referem em vários momentos, faz-se necessário retomar outras discussões que estão articuladas a essa: distinção entre política e político, consenso/tolerância versus confrontação/conflito, racionalidade e não racionalidade na tomada de decisões.

Meu posicionamento, no decorrer da investigação, explicita as opções teóricas e políticas, mas há outras dimensões as quais não tenho controle, que sequer tenho “consciência” delas. Interpreto dessa dinâmica que operamos numa zona opaca do discurso, regida por movimentos tropológicos, na qual não há possibilidade de qualquer antecipação de sentidos. É nesta direção que teóricos pós-fundacionalistas assumem sua compreensão do político (MARCHART, 2009; MOUFFE, 2011; LACLAU, 2000, 2011a; LOPES, 2013). A compreensão do currículo numa perspectiva discursiva está intimamente ligada a esse caráter político. “A possibilidade de disputarmos como serão criadas práticas e instituições para governar conflitos políticos **não pode desconsiderar** o constante **antagonismo** e os conflitos que permanecerão sendo objeto de produção da diferença nas relações políticas” (LOPES, 2011, p. 28).

A discussão discursiva é trazida para pensar o currículo entendido como processo de disputas de sentidos que operam por traduções incessantes. O modo de conceber sujeito/subjetivação subverte processos identitários forjados na centralidade do sujeito, na racionalidade e no caráter consciente de uma tomada de decisão. A perspectiva discursiva do currículo vai lidar com os jogos de linguagem que performatizam sentidos outros considerando os efeitos que os processos de significação operam nas práticas discursivas. A aposta dessa perspectiva é “no descentramento da política, na contextualização radical de toda política de currículo” (LOPES, 2015, no prelo, p. 1).

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. A produção de centros e contextos da política depende de atos de poder, constituem certos discursos pedagógicos (LOPES, 2015, p. 1).

A política deixa de ser uma determinação – em primeira ou em última instância – da economia para assumir primazia na constituição do social. A economia é ela mesma

política, depende de decisões políticas. Os discursos instituídos da política – linguagem, práticas, instituições – são entendidos como formas de ordenar dimensões, mas também como capazes de subverter e refundar o social de outras maneiras, reconhecidamente antagônicas e conflituosas. Política remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais a produção de sentidos e movimentos diferentes do que a definição de universalismos categóricos e de regras de organização (LOPES, 2015, p. 2).

Há uma radicalização do político, em sua contínua possibilidade de produção de discursos, de sua precipitação sem antecipação, que tanto operam por sentidos que nomeiam sem que nunca deixem de ser substituíveis, como também não permite que se configurem como método ou sistema e que não sejam desconstrutíveis.

Trago em seguida argumentos dessa discussão acerca do político e da política, pois estas são distinções que nos ajudam a ampliar a compreensão de como se configuram as disputas por sentidos numa “política curricular para formação de professores”, tema deste trabalho.

2.4.1 A política e o político

Para Chantal Mouffe (2011), fazer essa distinção entre política e político revela diferentes concepções: a concepção de ciência política que trata o campo empírico da política e o âmbito dos filósofos que não se interessam pelos fatos políticos e sim pela essência do político. Seguindo Heidegger, a autora pondera que “a política” está ligada ao caráter “ôntico” e “o político” ao caráter “ontológico”: “Esto significa que lo óntico tiene que ver con la multitud de prácticas de la política convencional, mientras que lo ontológico tiene que ver con el modo mismo en que se instituye la sociedad” (MOUFFE, 2011, p. 15-16).

Mouffe chama a atenção que tal distinção abre divergências quanto ao modo como se constitui “o político”. Segundo a autora, “teóricos como Hannah Arendt perciben lo político como un espacio de libertad y deliberación pública, mientras que otros lo consideran como espacios de poder, conflicto y antagonismo” (MOUFFE, 2011, p. 16). Chantal Mouffe situa-se na segunda perspectiva, além de complementar que o modo como vê essa distinção consiste em conceber

“lo político” como la dimensión de **antagonismo** que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a “la política” como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, **organizando la coexistencia humana** en el contexto de la conflictividad derivada de lo político (MOUFFE, 2011, p. 16).

Para aprofundar alguns argumentos em torno dessa distinção, trago Marchart, não para revisar a genealogia dessa diferença entre estes conceitos (cfr MARCHART, 2009, p. 55-83). O que me interessa é discutir, e corroborar, aquilo que Chantal Mouffe já sugere no parágrafo acima. Ou seja, há concepções que se conectam à ideia de racionalidade da política e há outras que defendem a ideia de conflito/antagonismo. Com a contribuição de Marchart (2009), é possível compreender que essas concepções que consideram o político com certa autonomia e distinção em duas escolas qualificadas por ele como - “lo político asociativo: el rasgo arendtiano” e “el político disociativo: el rasgo schmittiano”. No ponto de vista de minha argumentação, as duas expressões – político associativo e político dissociativo – podem oferecer mais argumentos nessa direção.

Na primeira expressão – o político associativo -, a ideia de autonomia do político se faz presente. Por meio dele, é feita uma defesa de um “conceito puro” do político que se afasta de uma “política inautêntica”. É enfatizada a condição de reunião, comunhão que implica atuação em comum, em acordo, através de deliberações públicas. Marchart ressalta que o associativo não está ligado meramente à ideia de coletividade, e sim à ideia de uma pluralidade (de pessoas) que se associa livremente no âmbito político, motivada por um cuidado com o comum (MARCHART, 2009, p. 62). Isso me remete à dinâmica de concepção das políticas curriculares, defendida em vários documentos assinados pelo governo, que clamam seu caráter político através da ênfase em universais como “cidadãos críticos”, “escola de qualidade para todos”, que remetem para ideia de que o comum é um bem a ser alcançado por si só, desde que legitimado por deliberações de grupos sociais. Importa dizer que busco me afastar desse entendimento, por questionar o modo como ele se baseia em fundamentos com certa fixidez, na positividade que busca o comum e ainda constrói um projeto ancorado em princípios previamente dados.

No segundo caso, há busca de um critério para garantir a autonomia do político e este conceito passa pela distinção entre amigo-inimigo. Um ponto irreduzível na teoria schmittiana, para Marchart, é a ideia de que o político tem primazia sobre qualquer outro domínio. O que deve ser destacado com relação à defesa dessa primazia do político é que ela não passa por uma postura triunfante como se “a paz universal pudesse ter um começo/fim” (2009, p. 69). Nesse posicionamento, o conflito é destacado como contraponto à ideia de neutralidade de todo fundamento. Ressalto dessa segunda concepção, concordando com Mouffe e também com Laclau, que o político se dá numa dimensão antagônica constitutiva não radicável, constitutiva da sociedade humana. Não cabendo ocultar/apagar os conflitos constituintes do processo de disputas por significação. Entendo que a reativação possa, de certo modo, alinhar-

se à essa compreensão de político.

Faz-se oportuno ressaltar que, num posicionamento, o princípio político de uma comunidade passa por uma operação associativa, de agregação/congregação em torno de acordos, consensos que oferecem apaziguamento nas relações via “ocultamento” daquilo que não é comum. Já a operação por dissociação envolve considerar o conflito, evidenciá-lo, sem “fazer parecer” que houve reconciliação (harmonia) entre as partes envolvidas.

Tendo como base a perspectiva discursiva laclauiana, defendo o político dissociativo, e, além disso, afirmo que ainda assim há necessidade de certo nível de sistematização que ocorre diante de limites na objetividade dada pelo antagonismo. Levando em conta a tradução-desconstrução das práticas discursivas, tanto a pura sistematicidade do sistema como a ideia de plenitude são impossíveis. O que se apresenta como possível/impossível, mantendo uma condição aporética, são os efeitos da sistematização que podem e devem se realizar-se a partir da hegemonia de certo sentido.

2.4.2 O “político” que dissocia, antagoniza, mantém o conflito

Mouffe questiona a ideia de celebrar as possibilidades que se abrem com o desenvolvimento econômico-político na maioria das sociedades ocidentais. Para ela, no cenário mundial, há uma “visão otimista” da globalização que credita à mesma e à universalização de ideias da democracia liberal a possibilidade de um futuro melhor para a humanidade: trazendo paz, prosperidade e a implantação dos direitos humanos a todos. Critica a ideia de “mundo livre” e de que o consenso se dá através do diálogo. Põe sob suspeita discursos que exaltam “democracia libre de partisanos”, “democracia dialógica”; “democracia cosmopolita”, “buena gobernanza”, “sociedade civil global”, “soberania cosmopolita”, “democracia absoluta” (2011, p. 9). De forma contundente, declara que tudo isso seria antipolítica e, ao invés de contribuir para “a democratização da democracia”, só faz acirrar os problemas que a sociedade enfrenta. Mouffe ressalta que a sociedade, em geral, não compreende, de modo político, os problemas que se apresentam na contemporaneidade. “Lo que quiero decir con esto es que las cuestiones políticas no son meros asuntos técnicos destinados a ser resueltos por expertos. Las cuestiones propiamente políticas siempre implican decisiones que requieren que optemos entre alternativas en conflicto” (MOUFFE, 2011, p. 17).

Na compreensão de Chantal Mouffe, há afastamento de teorias que enfatizem a racionalidade, o consenso, o diálogo e aproximação das teorias pós-estruturalistas. Sua

compreensão sustenta que essas teorias incorporam um registro no qual a identidade do sujeito não está dada previamente por algo que lhe é interno. Nesse registro não há espaço para a ideia de sujeito pleno, sujeito da razão ou sujeito da verdade. Há espaço para que o sujeito seja compreendido como aquele que se constitui por processos de identificação que se dão por antagonismos, ou seja, o sujeito se constitui a partir de algo que o ameaça e, assim a ideia de completude está sempre ameaçada.

Nesse registro pós-estruturalista, o caráter contingencial ganha centralidade. O caráter necessário está presente, mas debilita-se uma vez que as explicações essencialistas não se sustentam e suas estruturas, com isso, perdem sua força estruturante. A possibilidade de reativação do político se dá quando há de-sedimentação das condições contingenciais que estão operando, que agem sempre por processos simultâneos (envolvem uma contingência necessária ou necessidade contingencial) que estão em disputa no campo da discursividade oferecendo-se como possibilidades de escolha (MOUFFE, 2011). Há ainda que lembrar que não se trata de afirmar que qualquer coisa está valendo. O fato de refutar, tanto o determinismo como a racionalidade nas tomadas de decisão, implica rejeitar a ilusão de que sabemos e controlamos o “Real” (sentido lacaniano), a partir da concepção de sujeito autônomo e consciente. Num enfoque discursivo, a tomada de decisão é operada numa articulação política e isso possibilita a reativação do político ao mesmo tempo em que radicaliza a ideia de responsabilidade.

As concepções de “política” e de “político” nos ajudam a pensar os efeitos das políticas curriculares para formação docente. Se compreendemos “a política” como fruto de um consenso no qual as partes envolvidas entram em acordo buscando o que há em comum, a tendência é operar por homogeneização, buscando reafirmar sedimentações no social porque estas foram legitimadas no processo deliberativo. Se operamos com essa ideia, estamos na aplicação de regras, afastando o risco na educação. Nesse registro, a meu ver, não há espaço para o heterogêneo, produz-se ao contrário, mesmidades.

Em contrapartida, o que Laclau e Mouffe nos propõem é operar por antagonismo, ou seja, reativar a condição política de uma situação que não se move em direção ao que há em comum ou por associação. Eles nos propõem entrar na disputa entre sentidos diferenciais, buscando equivalências (não identidades) que se articulam diante de um antagonismo que limita, que serve de fronteira por ser uma ameaça a determinado sentido. Sendo assim, essa ameaça é simultaneamente o que possibilita e o que impossibilita sua constituição e mantém o conflito ao seu limite máximo, ainda que o discurso seja estabilizado.

A seguir tratarei de como a TD compreende a sociedade frente à crítica radical de a

sociedade é impossível.

2.4.3 A impossibilidade da sociedade

Tanto Laclau como Mouffe cultivam a ideia de que o político foi absorvido pelo social, como vimos nas teorias de Schmitt e de Arendt na subseção anterior. Ambos fazem a inversão da ordem de prioridade entre o social e o político (MARCHART, 2009, p. 179). Para Marchart, a diferença entre política e político, recorrente na teoria política nos dias atuais, reflete a diferença entre o social e o político. “Lo que o término ‘lo político’ nombra es el momento de la institución/destitución de lo social o de la sociedad” (MARCHART, 2009, p. 180). Segundo esse autor, Ernesto Laclau defende que o conceito de totalidade social entrou em crise, e que isso se torna bastante óbvio a partir do questionamento do ponto de vista marxista que concebe o social pela relação entre economia e superestrutura ideológica.

La sociedad-como-totalidad es un objeto imposible, pero es precisamente a causa de su imposibilidad que funciona como condición de posibilidad de lo social, de modo que esto último debe entenderse como el terreno donde el sentido se fija parcialmente en los puntos nodales. Por consiguiente, debemos concluir que la sociedad es *tanto* imposible *como* necesaria (MARCHART, 2009, p. 182).

Marchart segue afirmando que o conceito de hegemonia na teoria política impõe a renúncia à concepção de sociedade como totalidade fundante. O social e a sociedade seguem numa relação mútua de constante jogo. Importa destacar que o social só pode se constituir na promessa de dominar o campo da discursividade (detenção do fluxo diferencial), na promessa de um centro. Essa promessa não se concretiza nunca, na teoria laclauniana, pois a fixação de sentido é sempre parcial. Assim, a diferença entre social e político reside em que o social é o campo das práticas discursivas sedimentadas e o político seria o momento em que o social se institui, “o momento de la reactivación de la naturaleza contingente de cada institución” (MARCHART, 2009, p. 185). Essa argumentação do político e do social é um ponto que saliento nesta investigação. Compreendo os processos de sedimentação de sentido em torno da profissionalização docente em seu duplo movimento de articulação hegemônica. Interessame destacar não as sedimentações e a condição de o instituído apresentar-se como “una mera presencia objetiva”, embora tal entendimento também seja necessário na investigação. Interessame destacar a reativação (desfixação de sentidos), a possibilidade de “extensión del campo del posible”.

Este es el momento de la *dislocación* de un sistema espacial dado a través del tiempo, siendo el tiempo, precisamente, la categoría que impide a los sedimentos sociales, de una vez y para siempre, devenir firmemente establecidos. Se trata, por cierto, de un proceso no recíproco. Como Laclau procura explicar, el espacio puede hegemonizar (es decir, “espacializar”) el tiempo, pero éste no puede hegemonizar nada en absoluto, puesto que es puro efecto de dislocación (MARCHART, 2009, p. 186).

Além dessa discussão da ativação e reativação do social, estreitamente ligada à ideia de impossibilidade da sociedade, há a afirmação de que a esta se constitui por um exterior constitutivo, uma condição daquele duplo movimento que possibilita e impossibilita sua identidade enquanto tal. Temos que a sociedade, desse modo, não pode se explicar por uma lógica que lhe é própria e sim, por algo que se constitui fora dela. Essa seria a possibilidade do político, a possibilidade de interrupção e suspensão do sedimentado e a abertura ao acontecimento.

Hablando en términos del discurso analítico, la frontera de un sistema significativo dado no puede ser significada, sino sólo puesta de manifiesto bajo la forma de una interrupción o quiebre del proceso de significación. La función de la frontera excluyente, al ser tanto la condición de posibilidad como la imposibilidad de significado, consiste entonces en introducir una ambivalencia esencial en cada sistema de diferencia constituido por esa misma frontera (MARCHART, 2009, p. 187).

Parece-me que um argumento que se pode depreender da TD é que todo sentido é político. Isso aponta para incomensurabilidade entre social e político. Dito de outro modo, o social opera sedimentando, e o político opera “reativando” os sentidos, mas ambos são faces de uma mesma moeda. Cabe nessa investigação manter e destacar o caráter político que sustenta as produções de sentido.

2.4.4 Explorações do político no âmbito do currículo de FP deslocando do social para a formação de professores

Enfrento agora a questão de como pensar “o político” nas políticas curriculares para a formação de professores. Cabe situar que as políticas curriculares expressam-se por discursos ambivalentes, dissonantes embora possam pretender constituir um todo coerente. A meu ver, há posições recorrentes, quer no senso comum bem como entre teóricos do campo, que “pensam a produção de políticas centradas exclusivamente no papel do Estado”, conforme Dias (2009, p. 216) problematiza.

Ao ser **destacado o papel do Estado na produção das políticas** em detrimento do

conjunto de relações que envolve a atuação de diversos sujeitos e grupos sociais na produção das políticas, **perde-se o conjunto dessa dinâmica** rica e complexa que diz respeito às políticas públicas (...) (DIAS, 2009, p. 216).

(...) Torna-se a **política segmentada** nos **processos de formulação e de implementação** nos quais não se buscam possíveis correspondências entre esses processos (DIAS, 2009, p. 217).

Essa citação aponta para uma concepção estadocêntrica da política que separa sujeito e estrutura. Entendo que a compreensão de político em sua faceta dissociativa e constituída por antagonismos, favoreça escapar desses processos, a meu ver simplicadores, ora atribuindo poder ao Estado ora aos sujeitos. Pela perspectiva discursiva, opera-se com a mútua relação, intrínseca ao processo de representação, sendo impossível uma articulação política sem que isso envolva cadeias diferenciais que se tornam equivalentes ante a um exterior antagônico. Afirmar isso implica em assumir um conceito alargado de política, em acordo com Lopes e Macedo (2011b, p. 253) que operam com a ideia de que

(...) não havendo estruturas fixas e centradas, a ordem social só pode ser criada por relações hegemônicas precárias (...)
Sempre há um excesso de sentido a ser simbolizado, algo do que não se consegue dar conta, jogos de linguagem que podem produzir novas significações contingentes. Toda e qualquer representação provisória da sociedade ou de qualquer outro fenômeno social é sempre apenas uma parte limitada da possibilidade de significação.

Nesse quadro teórico, as políticas curriculares são entendidas como essa luta política pela significação do currículo, lutas que assumem a heterogeneidade do social, bem como o conflito e produzem sentidos do que vêm a ser, no caso dessa pesquisa, profissionalização docente, professor, docência, identidade docente, política, para nomear apenas alguns significantes que circulam nos textos curriculares em análise.

Assim, em se tratando da política curricular para formação de professores, minha estratégia é não circunscrevê-la ao poder do Estado ou a qualquer determinação econômica, cultural, social, educacional, entre outras. Vale ressaltar que também há um esforço de não circunscrever a política à ideia de que atores sociais, quer de espaços-tempos acadêmicos, corporativos, técnico-científicos, governamentais que possam “assinar” (sentido literal) essas propostas. A ideia de alargamento da política mostra-se pertinente para entender que discursos deslocam/condensam, qual movimentos tropológicos, mas também sedimentam-se através de processos hegemônicos. O entendimento de sujeito político se forja com a ideia de antagonismo, como Laclau e Mouffe discutem. Depreendo disso que não cabe a ideia de superação do antagonismo, na medida em que este é constitutivo da atividade política - sem

antagonismo não há hegemonia.

Tendo em vista que os sujeitos atuam por tradução-desconstrução das representações hegemônicas, como aquelas que projetam identidades para o futuro professor, não para ultrapassá-las, superá-las ou até extingui-las (condição impossível), defendo como estratégia de pesquisa explicitar aspectos subjetivos e intersubjetivos que também operam nas políticas curriculares, mas que tendem a serem naturalizados.

Nas próximas seções, desenvolvo o conceito de identidade e de processos de identificação. Do meu ponto de vista, apresentar e tensionar essa relação pode produzir outros modos de compreensão para as associações que se apresentam nas políticas curriculares para a formação de professores entre profissionalização docente e identidade. Trabalho nesse estudo com o projeto de suspensão, de quebra (no interior) dessa correspondência, que me parece ser um maximizador de reducionismos no campo da formação docente.

2.5 Identidade: efeitos dessa tradição

Discutir um conceito como identidade no campo da Educação não é uma tarefa simples. Se tomamos o campo filosófico como exemplo, veremos que, dos pré-socráticos à contemporaneidade (MARCONDES, 2005), o conceito de identidade, ainda que com diferentes contornos, permanece em debate. Mas não só. Também está presente com destaque na ciência, na religião, nos estudos culturais, na psicologia e na psicanálise e, como não poderia deixar de ser, no campo educacional.

A meu ver, essa recorrência nos dá pistas de que se trata de um conceito central nas Ciências Humanas e Sociais o que, obviamente, alimenta uma diversidade de interpretações (de acordo com as filiações teóricas). Dito isso, talvez seja possível um consenso quanto à cautela que se deve ter para entrar nessa discussão. Assumo, assim, essa cautela sem me furtar a apontar que esse conceito, em certas facetas, mobiliza tradições de pensamento intimamente ligadas a visões que, considero eu, têm efeitos reducionistas/estreitos.

O objetivo dessa argumentação a seguir é fazer uma primeira exploração acerca dos efeitos da identidade de forma mais geral. Num segundo momento, essas questões serão recolocadas e serão analisadas, tendo como base a interlocução com o campo de formação de professores. Passo a seguir a externar os questionamentos que me movem nesse momento.

O que então dizer sobre a identidade? Qual é o lugar desse conceito nesta investigação? O que me interessa discutir que possa ser útil para compreender as políticas curriculares para a formação de professores, particularmente no que se refere ao discurso da

profissionalização docente que tende a projetar identidades? Que efeitos emergem a partir do princípio de identidade? Que opções teóricas faço quando questiono a identidade ou o princípio de identidade?

Alguns sentidos que se consolidaram no pensamento ocidental, no período da modernidade, conectados à ideia de identidade são autenticidade, permanência, clareza, características comuns compartilhadas, fundamento (primeiro e último) do humano, consciência (MARCONDES, 2005). Entre as correntes de pensamento: Platonismo, Racionalismo de Descartes, Humanismo, Marxismo, Idealismo (rompendo com o racionalismo) que, entre tantas outras, reforçam a ideia de identidade numa perspectiva essencialista. Conforme já ressaltado em outras seções, não é objetivo deste estudo discorrer sobre essa temática numa tentativa de reconstruir sua trajetória através de relações lineares de causa e efeito. Este trabalho opera com os efeitos desses pensamentos tentando não estabelecer causalidades determinísticas. Interessa-me colocar em tensão como se configuram as disputas em torno dos discursos via processos identitários e/ou via processos de identificação (essa noção será mais bem discutida na próxima seção). No entanto, revisar argumentos teóricos (SILVA, 2009; HALL, 2009; WOODWARD, 2009) com o propósito de destacar conceitos-chave que envolvem a ideia de construção de identidade me parece oportuno.

Procuo manter como foco a identidade, nessa seção, em sua faceta essencialista. Woodward chama a atenção para o debate em torno de perspectivas essencialistas e não-essencialistas, defendendo o caráter relacional da identidade.

Um argumento essencialista, segundo Kathryn,

pode fundamentar suas afirmações tanto na história quanto na biologia”; por exemplo, certos movimentos políticos podem buscar alguma certeza na afirmação da identidade apelando seja à “verdade” fixa de um passado partilhado seja a “verdades” biológicas (WOODWARD, 2009, p. 15).

Essa afirmação sugere que elementos como corpo, para a biologia, e cultura, para movimentos étnicos/religiosos, tidos como fundamentos, reclamam e mantêm-se como articuladores de discursos com tendências totalizantes que se pretendem universais. Obviamente, tais argumentos não se edificam de forma independente. Essa perspectiva também se vincula ao realismo/materialismo (correntes que sustentam o projeto de modernidade), com seus efeitos na produção de conhecimento (campo científico) deixaram/deixam marcas bastante fortes em modelos de pensamento do pensamento ocidental.

Cabe explorar a relação entre identidade e representação. Citando Stuart Hall, a autora (WOODWARD, 2009, p. 17) defende que, para compreender sistemas de representação, há que se compreender a relação entre cultura e significado. Importa evidenciar que para Woodward (2009, p. 17) “só podemos compreender os significados envolvidos nesses sistemas (representação) se tivermos alguma idéia sobre quais posições-de-sujeitos eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior”. O entendimento de representação apresentado mostra-se próximo da ideia clássica especular que afirma um representante para um representado: “é claro, pois, que a produção de significados e a produção das identidades que são posicionadas nos (e pelos) sistemas de representação estão estreitamente vinculadas” (WOODWARD, 2009, p. 18). No meu ponto de vista, a autora compreende a identidade em moldes estruturalistas, uma vez que a identidade está sujeita aos moldes dos sistemas de representação como a cultura. Algo que lhe é exterior, determina e posiciona a identidade do sujeito. Um aspecto que destaco de sua argumentação, refere-se à questão de como a relação passado/presente exercem um papel importante na constituição da identidade.

O passado e o presente exercem um importante papel nesses eventos. A contestação no presente busca uma justificação para a criação de novas- e futuras- identidades nacionais, evocando origens, mitologias e fronteiras do passado (WOODWARD, 2009, p. 23).

(...) As mudanças e transformações globais nas estruturas políticas e econômicas no mundo contemporâneo colocam em relevo as questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas. Mesmo que o passado que as identidades atuais reconstruam seja sempre, **apenas imaginado (grifo meu)**, ele proporciona alguma certeza em um clima que é mudança, fluidez e crescente incerteza (WOODWARD, 2009, p. 24-25).

Nesse caso a identidade mesmo “em crise” e conectada a outros sentidos como fluidez, mudança, incerteza, sugere e aponta para uma verdade outrora perdida. Considero que os discursos acerca da identidade centrada foram abalados pelo pensamento pós-moderno, os estudos culturais, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo.

Com relação aos movimentos sociais que ora se traduzem em afirmações essencialistas e ora têm adotado uma visão não-essencialista da identidade, Katryn Woodward faz uma síntese de como ilustram duas versões do essencialismo identitário.

A primeira fundamenta a identidade na “verdade” da tradição e nas raízes da história, fazendo um apelo à realidade de um passado possivelmente reprimido e obscurecido, no qual a identidade proclamada no presente é revelada como um produto da história. A segunda está relacionada a uma categoria “natural”, fixa, na

qual a “verdade” está enraizada na biologia. Cada uma dessas versões envolve uma crença na existência e na busca de uma identidade verdadeira. O essencialismo pode, assim, ser biológico e natural, ou histórico e cultural. De qualquer modo, o que eles tem em comum é uma concepção *unificada* de identidade (2009, p. 37).

Nessa discussão, compreendo que o conceito de identidade tem como superfície de inscrição um terreno que tanto questiona os sentidos tradicionais como opera com certa fluidez. O argumento identitário se apresenta nos documentos finais da ANFOPE (2000, 2002, 2004, 2006), nem sempre tão explícito, mas guarda similaridades em seus modos de disputa de sentidos com modelos identitários clássicos. Compreendo que os modos de compreender professor, aluno, escola, estão sustentados, por exemplo, em significantes como sujeito cognoscente, sujeito autônomo, base curricular nacional, identidade docente, profissionalização docente, etc. Essas sedimentações tentam fixar sentidos que estão articulados a estruturas sócio-econômicas, educacionais.

Entretanto, faz-se necessário declarar que meu posicionamento nessa discussão vai se utilizar da ideia de identidade por seu viés não essencialista que considero ser possível de ser problematizado a partir dos processos de identificação. Na próxima seção, apresento e desenvolvo suas bases conceituais.

2.6 Os processos de subjetivação/identificação: tensionamentos dessa compreensão no campo educacional

O pensamento metafísico ocidental ancora-se na concepção cartesiana de sujeito, com defesa de que não há nada que fique fora do *cogito*: toda derivação tem sua eficácia, na medida em que há uma congruência do sujeito consigo mesmo. *Cogito* e consciência são equivalentes, logo, o sujeito vai se identificar com o cogito e, como decorrência disso, também com consciência. No que concerne ao campo educativo, um sentido que se adere à consciência é a reflexividade, que se difundiu muito amplamente no campo da formação de professores vinculado à profissionalização docente (SCHÖN, 2000). Vale destacar aspectos da concepção cartesiana e suas implicações no pensamento ocidental no campo da educação em particular.

É justamente na pura reflexividade de Descartes que se postula uma perfeita coincidência do sujeito como agente absoluto, ponto de partida da totalidade de seus atos e plenamente coincidente consigo mesmo. O sujeito cartesiano não é marcado por nenhuma ruptura, há uma perfeita possibilidade de que o sujeito coincida consigo mesmo na reflexão. As duas teses, a do sujeito agente e a do sujeito adequado, são básicas na colocação tradicional da noção de sujeito (VALLEJO, MAGALHÃES, 1979, p. 17).

A fim de colocar outras vertentes teóricas em discussão, trago também outra citação que faz um deslocamento que me parece importante no entendimento de perspectivas essencialistas da identidade. O autor traz deslizamentos de sentidos que conectam sujeito essencialista ao sujeito humanista e ao cartesiano, como também ao sujeito marxista. Por fim, aponta em direção do sujeito lacaniano, considerando-o como além da subjetividade essencialista/simplista

Pero este **sujeito esencialista**, el **sujeito de la tradición filosófica humanista**, el **sujeito cartesiano**, o aun el **sujeito reduccionista marxista** cuya esencia se identifica con sus intereses de clase, es justamente lo que ha sido y tiene que ser cuestionado; no puede ser parte de la solución porque forma parte del problema inicial. El **sujeito lacaniano** está claramente localizado más allá de un noción de la subjetividad tan esencialista y simplista. [grifo meu] (STAVRAKAKIS, 2007, p. 34)

Si hay una “esencia” en el hombre, **no se la encontrará** en nivel de la representación, en su representación, **en su representación de sí mismo**. El sujeto **no es** una suerte de **substratum psicológico** que puede ser reducido a su propia representación. Una vez que esto está asegurado, el camino está abierto para desarrollar una definición alternativa de la subjetividad [grifo meu] (STAVRAKAKIS, 2007, p. 36).

Considero que a noção de sujeito da psicanálise, mais especificamente, o sujeito lacaniano, vai se comprometer com algo sobre o qual não tem controle, não tem consciência - o compromisso com a ordem inconsciente. Trata-se de um sujeito da parcialidade e não o sujeito da unidade (VALLEJO, MAGALHÃES, 1979). Isso oferece outros contornos para a ideia de identidade e refuta concepções essencialistas: “A dialética freudiana marca uma subordinação do sujeito a outra cena, uma não-convergência do sujeito consigo mesmo, uma impossibilidade de auto-nomeação do sujeito como área completa ou adequada” (VALLEJO, MAGALHÃES, 1979, p. 17).

Numa concepção, tanto freudiana quando lacaniana, o sujeito não é um derivado da sociedade ou de uma essência definida de antemão. Freud em seus trabalhos iniciais como: “A interpretação dos sonhos”, em 1899; “A psicopatologia da vida cotidiana”, em 1901 e o “O chiste e suas relações com o inconsciente”, em 1905, com a construção da noção do inconsciente, reconfigurou o modo de entender o sujeito que estava, até então, muito atrelado à ideia de sujeito da razão. No entanto, foi Lacan que, a partir da teoria freudiana, concebe o sujeito da falta (FINK, 1998), influenciando teóricos que dialogam/incorporam o pós-estruturalismo (LACLAU; MOUFFE, 2011).

Esses autores descartam a ideia de um sistema fechado da significação, como também descartam a ideia de um sistema totalmente aberto. Defendem a ideia de identidade como relacional e constituída pelo que ela não é, atravessada pelo Outro que impede sua existência,

mas que, por isso mesmo, torna possível sua constituição. Destaco aqui o carácter relacional e de duplo movimento no qual a identidade, nessa perspectiva, está assentada.

Importante também destacar que a identidade na teoria laclauniana permanece no âmbito do político e, assim sendo, identidade e poder se conectam invariavelmente. Se, para Laclau, as relações sociais são relações de poder (MARCHART, 2009, p. 198),

La ontología política equivale a una “ontología del poder”, la que a su vez determina la naturaleza de la indagación social, que va a “estudiar las condiciones de existencia de una identidad social dada, que va a estudiar los mecanismos de poder que la hacen posible” (LACLAU apud MARCHART, 2009, p. 198).

Além desse aspecto, que conecta identidade e poder, seria interessante retomar, na medida em que ajuda a compreensão do conceito de identidade não essencialista, a relação entre significante vazio na teoria laclauniana e sua aproximação da ideia de ponto de capiton (ponto nodal) da teoria de Lacan. Este conceito funciona como elemento capaz de suturar, parcialmente, os jogos diferenciais e, com isso, viabiliza a produção de sentidos (BIGLIERI; PERELLÓ, 2012, p. 29-30). Os significantes vazios operam por sobredeterminação, se entendemos que eles condensam os sentidos diferenciais. Para a TD, “toda identidad está siempre sobredeterminada, ya que es efecto de una fijación precaria a partir de la constitución de puntos nodales o significantes vacíos” (BIGLIERI; PERELLÓ, 2012, p. 31).

Um sujeito da falta, dividido e parcial, pode ser entendido como um lugar de impossibilidade para identidade (STAVRAKAKIS, 2007, p. 31). Essa ideia fortalece o argumento de que o político necessita de um terreno movediço para promover suas articulações numa condição bastante próxima dos processos de identificações empreendidos pelos sujeitos da falta na psicanálise. Parto da compreensão de que o funcionamento do social em analogia ao funcionamento da linguagem pode ser um potente operador, dada a centralidade nas práticas discursivas. Isso possibilita explicitar as contingências que se fizeram presentes ante determinado processo hegemônico. Ao colocar o discurso em funcionamento, possibilita que diferentes cadeias se articulem revelando outras possibilidades de sentidos. Nessa compreensão, o carácter político, que se constitui relacionalmente, em resposta a uma “ameaça em comum” e que sempre fracassa em sua pretensão de suturar o sentido, tem, insisto eu, primazia sobre o social.

Operar através da desconstrução das sedimentações de sentido (reativação) interrompe certa significação (em geral a significação forte, hegemônica) e explicita outras possibilidades. Com isso, a operação desconstrutiva, de reativação do carácter político faz emergir certas contingências que atuaram na estabilização de certos sentidos. Nos diferentes

contextos investigados compreendo que a dinâmica de estabilização de sentidos focaliza-se exatamente na cristalização, fazendo parecer que os processos hegemônicos são resultado de uma racionalidade e guardam uma representatividade (especularidade) com a realidade. Está em jogo numa perspectiva como essa, por exemplo, a ideia de transparência da linguagem, com função de nomear os fenômenos, sendo a linguagem considerada uma legítima ferramenta de mediação da realidade. A linguagem tem outra dinâmica nesses processos de produção de sentidos do que o de meramente mediar a realidade. Entender a condição de que somos sujeitos, nos moldes da psicanálise, implica estar constituído na e pela linguagem; implica a aceitação da lógica do significante e, mais ainda, partilhar da disputa por significação por processos de exclusões e antagonismos.

2.6.1 Processos de identificação e poder

Um sujeito cindido é o lócus de identidade impossível, onde há terreno para uma política de identificação, segundo defesa de Yannis Stavrakakis (2007, p. 31-33). Já vimos nas seções anteriores que o reducionismo da subjetividade à ideia de consciência vem sofrendo abalos, em várias dimensões da sociedade. Exatamente porque o sujeito não coincide consigo mesmo, não é idêntico ao indivíduo ou, ainda, ao sujeito consciente, é que este mesmo sujeito passa a ser relevante para uma discussão filosófica política.

Cabe, então, apresentar como, na teoria da subjetividade lacaniana, rejeita-se a ideia de identidade e afirma-se a ideia de processos de identificação. Lacan constrói uma metáfora através da qual explica como a constituição do eu se dá a partir do Outro – a metáfora do espelho. Uma criança, que ainda não fala, ao ver-se no espelho cria sua própria imagem. No entanto, essa imagem só se unifica se corroborada pelo Outro. Essa é uma primeira sensação de unidade e identidade – uma identidade imaginária (especular).

La ambigüedad de lo imaginario se debe principalmente a la necesidad de identificación con algo externo. Otro diferente, con el fin de adquirir la base de una identidad auto unificada. La consecuencia es que “la imagen especular reflejada” en las relaciones imaginarias “siempre contiene en sí misma un elemento de diferencia”: lo que se supone “nuestro” es en sí mismo una fuente de “alienación” (STAVRAKAKIS, 2007, p. 41).

Stavrakakis afirma que o Outro (algo externo) constitui a identidade mostrando que não há uma coincidência nessa imagem que sempre se mostra diferente. Instaura-se dessa relação à condição de que não há completude possível. Na psicanálise lacaniana, afirma-se (FINK, 1998; QUINET, 2011; JORGE, 2011) que essa imagem nunca é internalizada de todo,

é incapaz de estabilizar uma identidade plena. Resta ao sujeito, tão somente, a condição de operar por representação linguística, nos registros simbólicos em busca da completude (impossível) sempre adiada.

Jacques Lacan prevê que o simbólico está agindo na fase do espelho. O sujeito antes de seu nascimento já está no registro simbólico de seus pais/família. Será através da linguagem que se dá a possibilidade de oferecer certa estabilidade à identidade. É por esse caráter que o sujeito lacaniano se reconhece de alguma forma (desse ou daquele modo) a partir do significante do Outro. Ocorre que, ao invés de sobrepor à alienação via aquisição de uma identidade sólida, ele se apresenta como o sujeito da falta ou como um efeito do significante.

Destaco que o “sujeto sólo puede existir con la condición de que acepte las leyes de lo simbólico” (STRAVAKAKIS, 2007, p. 43). Nota-se aqui também a ação do poder envolvida nessa operação. Yannis Stavrakakis se utiliza de uma citação de Judith Butler para acrescentar “que no hay formación de la subjetividad sin subordinación, el enlace apasionado a quienes ella o él (el sujeto en cuestión) está subordinado” (BUTLER apud STAVRAKAKIS, 2007, p. 44). Se pode parecer que Butler, diz Stavrakakis, sugere um aprisionamento personificado (aos pais, um exemplo mais comum), para Lacan “el significante se revela como el locus de este poder formador del sujeto”. Extrai-se aqui a consequente afirmação lacaniana de que “la construcción de una identidad social es un acto de poder y [...] la identidad como tal es poder” (LACLAU apud MARCHART, 2009, p. 198).

2.6.2 Uma relação (im)possível: identidade e discurso

A meu ver a perspectiva da teoria do discurso promove um entendimento mais amplo das práticas educacionais, bem como das políticas curriculares, e impõe posturas/atitudes de alerta nas relações pedagógicas. Estar alinhado com um projeto de identidade para o professor ou por um projeto que considera processos de identificação na constituição do profissional docente, no meu ponto de vista, são modos de funcionamento com aproximações, mas com lógicas de funcionamento próprias, que produzem efeitos outros nas relações pedagógicas.

Penso que o principal aspecto a ser destacado é a contingência na emergência de um particular. Sempre há a possibilidade de a decisão ser (ter sido) outra. No entanto, uma determinada articulação se configura de determinada forma e torna possível que um elemento da cadeia articulatória tenha condições de representar, de ser um significante vazio capaz de enunciar um sentido (sempre parcial, incompleto, nebuloso), mas que contingencialmente,

precariedade e de forma provisória hegemoniza um sentido⁵. Entender o funcionamento do social nessas articulações de sentidos, em seus deslocamentos e condensações, passa por entender o funcionamento da linguagem. Aqui talvez caiba um pequeno desvio na discussão e retomar questões para as quais Ernesto Laclau e Chantal Mouffe foram buscar respostas na psicanálise.

Importa fazer um alerta acerca de certo reducionismo psicológico (STAVRAKAKIS, 2007, p. 13-14) que certos autores freudomarxistas fizeram. Estes reforçam um entendimento essencialista da teoria psicanalítica e uma relação de uso desta teoria para promover uma adaptação dos indivíduos ao social ou seu contrário. Segundo Stavrakakis (2007, p. 17), Lacan estava atento a uma dinâmica de dupla via entre o individual e o social. Diz ainda que Lacan consegue isso introduzindo outro entendimento da ideia de subjetividade

una concepción “sociopolítica” de la subjetividad no reducida a la individualidad, una subjetividad que abre un nuevo camino a la comprensión de ‘lo objetivo’. Por esa razón, la mayoría de los intentos contemporáneos de articular un enfoque lacaniano del nivel de lo colectivo o de lo sociopolítico, el nivel objetivo, se basan en la premisa del sujeto lacaniano (2007, p. 17).

Sendo assim, Yannis Stavrakakis aponta que o uso da psicanálise lacaniana, não como aplicação dessa no social, mas sim, tal como utilizada por Ernesto Laclau, permite a confluência dos campos do social e da psicanálise,

ni como la adición de un suplemento al primero [el (pos)marxismo] por parte del segundo [el psicoanálisis], ni como la introducción de un nuevo elemento causal- el inconsciente en lugar de la economía- sino como la coincidencia de los dos en torno a la lógica del significante como lógica... de la dislocación [real]... la lógica que preside la posibilidad/imposibilidad de la constitución de toda identidad (LACLAU apud STAVRAKAKIS, 2007, p. 18).

No que se refere ao funcionamento do social, entendo que a psicanálise lacaniana oferece a possibilidade de reconfiguração e de desconstrução de relações causais ao radicalizar a ideia freudiana de que o inconsciente funciona como a linguagem (LANDMAN, 2007). Toda a interpretação da dinâmica inconsciente quer seja nos sonhos, atos falhos, ou no discurso do paciente, são analisadas sob as óticas desses processos considerados indissociáveis. Essa dinâmica também está incorporada na TD de Chantal Mouffe e Ernesto Laclau (2011a).

⁵ Essa discussão está desenvolvida na seção 2, cap. 2.

Para a psicanálise o que está em jogo numa análise não é compreender como o sujeito é (ou como uma realidade social é). O que está em jogo (a ideia de jogo é bastante apropriada para realçar a dinamicidade da produção discursiva) é o que insiste em impedir a constituição do eu. O caráter parcial e faltante da constituição do sujeito laciano produz uma condição indecível, possibilidade/impossibilidade, nas relações intersubjetivas. Há uma insistência na ideia de que “o eu não é senhor em sua própria casa” (FREUD, 1996). Conceber o sujeito e a subjetividade sociopolítica a partir desses enquadramentos psicanalíticos são importantes operadores de análise para a TD (STAVRAKAKIS, 2007, p. 17-18). Assim, numa perspectiva discursiva, interpreta-se a sociedade a partir do que a impede de se constituir, a partir do que a torna impossível, mas necessária nas afirmações de Ernesto Laclau (2011a). No caso desta investigação em curso, antagonismos atuam impedindo a fixação plena de sentidos como também constituem seus discursos. No campo educacional e nas práticas discursivas presentes em alguns textos curriculares como Nóvoa (1991, 1992) e ANFOPE, o discurso de profissionalização docente se consolida frente ao antagonismo com o sacerdócio.

Ainda que, nos discursos da profissionalização, haja rastros da formação discursiva em torno do sacerdócio, esses não têm força para se hegemonizar (cfr cap. 3 na seção 5.1 e 5.2). A meu ver, o que circula no campo da discursividade da formação de professores, num sentido amplo, com força para manter a hegemonia do discurso da profissionalização docente, é o significante identidade em seus vários movimentos tropológicos.

Essa seção teve como foco o argumento de que empreender redescrições discursivas considerando os processos de identificação significa uma aposta de que os processos hegemônicos são fixações de sentidos “impossíveis, mas necessárias”, que subjetivam e são subjetivadas, mantendo uma radical condição do político: a radical promessa que não se cumpre. É exatamente esse “não cumprir” que possibilita o engajamento com Outro, uma condição importante na formação de professores, pois permite problematizar as relações pedagógicas a partir da alteridade (DERRIDA, 1994).

Com isso, entendo que talvez se possa subverter a lógica identitária ainda hegemônica no campo educacional. Além disso, argumento que insistir em certos modelos - quer sejam essencialistas, deterministas ou objetivistas - pode funcionar como um limitador na produção de sentidos.

Defendo que um professor para exercer sua função educativa, sua profissionalidade talvez, necessita assumir uma condição de impossibilidade/possibilidade dessa relação. É exatamente nesse intervalo, considerando a fraqueza, a precariedade, a provisoriedade e a parcialidade das produções de sentido, que se coloca em marcha a relação pedagógica. A

seguir, defendo que a responsabilidade com/contra a aplicação de regras talvez seja um deslocamento potente no discurso da profissionalização que tem sido apropriado pelo campo de formação de professores.

CAPÍTULO 3 OS TEXTOS/CONTEXTOS, ESTRUTURAS DE SUPOSIÇÃO/CONSTRUÇÕES INTERPRETATIVAS DOS DISCURSOS

A produção teórica no campo da formação de professores no Brasil, bem como a internacional, é muito extensa. Não seria factível fazer uma investigação que contemplasse todo esse material. Procurei levar em conta na seleção de textos para a investigação: o quantitativo de material a ser pesquisado, minha disponibilidade de tempo nesse trabalho, o reconhecimento (importância) dos textos no campo, bem como a “qualidade” dos textos, optando por aqueles que fazem abordagens mais densas da temática. Todavia, neste capítulo, assumo a impossibilidade de apreender a totalidade de discursos que envolvem o significante “profissionalização docente”, menos por impossibilidade de cunho pragmático e mais por impossibilidade teórico-estratégica concernente à perspectiva discursiva. Sendo assim, não tive a pretensão de fazer um levantamento exaustivo da “profissionalização docente” no cenário brasileiro, como se os sentidos fossem dados estáveis para serem coletados. Opero com “interpretações de interpretações” num entendimento de que os processos de significação são constituídos e constituintes de processos hegemônicos. Ainda que alguns discursos pareçam duradouros, até possam parecer permanentes e naturalizados, na perspectiva aqui adotada o entendimento é de que os discursos sofrem traduções incessantes e sua dinâmica envolve repetições, iterações, *differance* (DERRIDA, 2006a).

A incorporação da noção derridiana de espectros, no plural, é uma tentativa de ampliar ainda mais os sentidos do significante “profissionalização docente”, realçar a dispersão e a heterogeneidade que, no meu ponto de vista, podem ser mobilizadas por meio dos textos e documentos. Espectros são “mais que um” e “menos que um” (DERRIDA, 1994) e, com isso, dão conta da impossibilidade de sua constituição plena, resistem à pretensão de unificar sentidos. “Espectros” radicaliza tanto a condição de indecidibilidade como a condição de ausência-presença que privilegia na interpretação. Na discussão que Derrida desenvolve em “Espectros de Marx”, ele afirma que o “Manifesto” marxista não é a expressão do pensamento de seus autores e sim algo que os autores lêem no ambiente, que orbita, que “ronda a Europa”: um anúncio do que ainda vem, num tom messiânico (LACLAU, 2011a).

Espera sem horizonte de espera, espera do que ainda não se espera ou do que já não se espera mais, hospitalidade sem em restrições, cumprimento de boas-vindas dispensado de antemão para surpresa absoluta de *quem chega*, a quem não se pedirá contrapartida alguma, nem que se comprometa nos moldes dos contratos domésticos de alguma potência de acolhida (família, Estado, nação, território, solo ou sangue, língua, cultura em geral, humanidade mesma), *justa* abertura que renuncia a qualquer direito de propriedade, a qualquer direito em geral, abertura messiânica ao

que vem, ou seja, ao acontecimento que se teria meios de esperar *como tal*, nem, portanto, de reconhecer de antemão; ao acontecimento como o estrangeiro mesmo, para que ou para quem se deve deixar um lugar vazio, sempre, em memória da esperança – e se trata precisamente do lugar da espectralidade (DERRIDA, 1994, p. 93)

Esse tom messiânico não é da ordem da utopia, mas está ligado à ideia de promessa, numa ideia de hospitalidade incondicional (abertura ao Outro). Opera como confrontação permanente, numa crítica incansável das formas identitárias e assim, aponta para a desconstrução da metafísica. Segundo Laclau (2011a), a democracia do *porvir* derridiana é elaborada a partir da ideia de messiânico. Ressalta que *por vir* não indica nenhum sentido teleológico (nem regulativo) - “mas simplesmente o comprometimento contínuo de manter aberta a relação com o outro, uma abertura que está sempre *à venir*, que nunca está já dada por qualquer cálculo apriorístico” (2011a, p. 118). Outro aspecto ressaltado por Laclau, e que me interessa para esta investigação, é a relação entre promessa e decisão (responsabilidade) calcada num terreno da indecidibilidade constitutiva, uma experiência do impossível. A meu ver, no argumento derridiano, a ação política se apresenta, mas sem determinismos e sem fundamentos. Demandas que mobilizam as políticas curriculares para a formação docente, a profissionalização docente, por exemplo, são sintomas de um impasse, uma instabilidade social que põe em marcha, faz deslocarem-se, demandas isoladas em algum modo de articulação fantasmática que terão como efeito outras reconfigurações políticas (a condição indecidível dessa dinâmica implica que não se tenha determinado previamente nenhum curso de ação). A estratégia desconstrucionista estende a indecidibilidade e assim a decisão se faz necessária. A ausência de parâmetros e regras fixos não leva à ausência de julgamentos: ao contrário, estamos fadados a julgar e a ter que justificar os julgamentos que fazemos, os quais serão sempre contextuais (contingentes). A história (ficção) assim se constitui: “o que é político, de fato, senão a questão que se coloca aos seres humanos uma vez que vivem juntos e vivendo juntos, *devem tomar decisões*, ou seja, devem criar ficções, transformar o mundo” (STIEGLER, 2005, p. 323).

Entre as preocupações teórico-estratégicas também inclui a de não estabelecer hierarquização dos documentos e a de operar com os diferentes textos como “documentos curriculares”. Textos são lidos e constituem práticas discursivas que disputam sentidos nos currículos para formação de professores, ainda que com diferentes configurações de forças.

O período de abrangência da pesquisa envolve os últimos dez anos para os artigos e documentos finais da ANFOPE. Para os artigos/livros selecionados a partir das citações nas referências, o critério tempo não é considerado tendo em vista a perenidade maior dos livros,

bem como a sua maior circulação nos meios acadêmicos, governamentais, corporativos etc. Outro critério para seleção foi a língua na qual o texto circulou no Brasil, no caso a língua portuguesa. A partir desses critérios os textos foram selecionados em três conjuntos: documentos finais da ANFOPE, artigos selecionados do Portal de Periódicos da CAPES e artigos ou livros mais citados nas referências bibliográficas destes artigos. A seguir, apresento a descrição detalhada do material empírico:

- 1- Documentos Finais da ANFOPE dos anos 2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010 e 2012. Esses documentos finais são textos escritos com caráter coletivo a partir de discussões amplas sobre a formação de professores. A ANFOPE é uma associação nacional de formação de profissionais da educação muito reconhecida no cenário nacional pelos setores acadêmico-científicos e sindicais do campo da educação. Esta associação foi criada em 1983, num contexto de grande mobilização nacional pela redemocratização do país após um período de ditadura militar por aproximadamente 20 anos. Vincula-se, declaradamente, a posicionamentos de esquerda no que se refere à filiação política e se opõe a políticas consideradas neoliberais e conservadoras. Os encontros da ANFOPE ocorrem de dois em dois anos em diferentes estados brasileiros. Tem como participantes seus associados que, em geral, são profissionais da educação que representam instituições universitárias, entidades educacionais governamentais de diferentes níveis, pesquisadores do campo de formação de professores ou currículo, entre outros associados.
- 2- Artigos selecionados no portal da CAPES - O Portal de Periódicos da Capes foi lançado em novembro de 2000 e é uma biblioteca virtual que reúne conteúdo científico disponível à comunidade acadêmico-científica brasileira. O portal divulga e dá acesso aos recentes artigos de pesquisadores brasileiros de vários campos do saber publicados nos periódicos de maior circulação, registrados nas bases SCIELO, PEPSIC e LIVRE. Os artigos foram selecionados a partir das palavras-chave “profissionalização docente”, “profissionalidade docente”, “trabalho docente”, “profissão docente”, “ofício docente” no campo de busca do Portal de Periódicos da Capes. Foram descartados os artigos em outras línguas, artigos que não compreendiam o período de pesquisa e artigos que não contemplassem a temática apesar de serem sugeridos pelas buscas. Foram selecionados artigos (vide referências) que têm diferentes níveis de discussão, sendo uns mais superficiais e outros mais aprofundados

e fazem articulações bastante peculiares com a problemática investigada, ainda que haja alguns aspectos em comum que estão sendo analisados.

- 3- O terceiro grupo de Documentos curriculares, aqui chamado “Textos Clássicos” (Documentos citados nas referências bibliográficas dos artigos da Capes).

Primeiramente gostaria de relatar que verificar as referências bibliográficas dos artigos relacionados à profissionalização docente foi, inicialmente, um movimento assistemático movido pela curiosidade de minha parte no que se refere aos autores utilizados como referências para desenvolverem seus argumentos. Com isso, comecei a notar que algumas referências se repetiam e decidi seguir essas pistas considerando que tal estratégia poderia ampliar as possibilidades de interpretação e oportunizar um movimento de de-sedimentar os discursos buscando as diferentes conexões realizadas. Os dez autores mais citados nas referências são (estão em ordem alfabética): António Nóvoa, Claude Dubar, Dalila de Oliveira, Donald Schön, Gimeno Sacristán, Helena de Freitas, Maurice Tardif, Michael Apple, Paulo Freire, Kenneth Zeichner.

3.1 Apresentando alguns elementos investigados na constituição de uma estrutura de suposições sobre profissão docente no campo de Formação de Professores

Nesta seção a pretensão é tensionar lógicas que, segundo minha interpretação dos documentos selecionados, põem a política curricular de formação de professores em marcha. Busco explicitar como certas sedimentações favorecem a instituição provisória e precária de determinados sentidos para o campo da formação docente e para o discurso da profissionalização docente que informa sobremaneira as políticas curriculares. Investigo como certas noções que compõem a tradição do campo e que tensionam as formações discursivas, quer sejam hegemônicas ou não, estão a se reconfigurar para bloquear ou possibilitar certos discursos na disputa por sentidos. Essa é a condição política dessas articulações, não havendo nenhum ato de significação necessário (em si), mas sempre contingencial (LACLAU, 2000, 2011a).

Faz-se mister atentar que há privilégio de significantes e de cadeias discursivas a serem focalizados, na medida em que opero com um aparato teórico-metodológico que “requer lidar ilusoriamente com uma estagnação da(e) cadeia(s) discursiva(s), mesmo sabendo que uma estagnação não é real ou jamais entra em curso” (CUNHA, 2015).

A instituição de qualquer política implica a instituição originária do social; neste caso,

o foco é nas políticas curriculares de FP. Esse movimento constitui boqueios de várias opções razoáveis (ou não) que circulam no contexto da tomada de decisão política. A meu ver, nessa medida, cabe promover des-sedimentações visando reascender as contingências que pavimentaram as condições de possibilidade para que algo (discurso, prática, imagem, texto) se sedimentasse. Entendo essas sedimentações como perspectivas, valores e/ou tradições que se cristalizam a partir de parcialidades de certos objetos e/ou realidades. Na sociedade ocidental, operamos com o apagamento dessa condição não plena dos objetos/realidades e com a tentativa de fazê-los parecer completos de acordo com Marchart (2009). Nessa concepção (metafísica) do mundo, o apagamento se dá por meio de uma hierarquia naturalizadora (os binarismos, por exemplo) que dificulta a percepção de que há privilégios nas escolhas que envolvem disputas de poder. Outros princípios metafísicos se fazem presentes como a concepção de que a objetividade está dada pela presença (há algo “real” que sustenta/que justifica certa ideia ou prática, etc) alimentando o realismo, a transparência da linguagem, além do determinismo que estabelecem relações de causa e efeito biunívocas (LACLAU, 2000).

3.2 Interpelações do discurso pedagógico às políticas curriculares para formação docente

O discurso pedagógico interpela de forma incessante as políticas, na medida em que esse discurso constitui/subjetiva os diferentes atores sociais que atuam quer direta ou indiretamente no campo. É sempre importante atentar que não se pode definir/estabelecer, ainda que resguardados todos os recortes teórico-metodológicos, quais práticas discursivas têm força para reconfigurar um cenário político-social. Ainda assim, considero potente esse exercício de interpretação no sentido de oferecer outras possibilidades de compreensão que subvertam a lógica da causalidade e traga os conflitos desses momentos de decisão política, considerando a indecidibilidade como constituinte dos processos de significação/subjetivação dos sujeitos.

Para este trabalho de investigação, não fiquei circunscrita ao material empírico selecionado, descrito anteriormente, ainda que esta tenha sido a principal fonte de pesquisa. Entendo que há várias articulações discursivas que tangenciam ou até sustentam questões lidas nos documentos investigados, mas que não são/estão explicitadas o suficiente. Sendo assim, assumo que opero uma interpretação privilegiando certos significantes, a fim de tentar

evidenciar as condições de possibilidade de certas articulações discursivas que, muitas vezes, estão silenciadas pela tentativa de total apagamento da contingencialidade.

Isso explica, talvez, porque opto por iniciar a interpretação dos documentos pelos discursos pedagógicos que informam e interpelam o campo de Formação de Professores. No processo de investigação foi importante conhecer e problematizar certos discursos pedagógicos que fazem ressoar outras articulações, num intenso remetimento de significantes para significantes, como é característico dos processos de metaforização. Entender esses processos em seus deslizamentos nos oferece condições, que considero privilegiadas, de operar no campo da discursividade. Interessa-me confrontar diferentes discursos que se apresentam no campo com pretensões de promover a profissionalização docente, quer por negarem propostas conservadoras, quer por afirmarem as propostas ditas progressistas ou por apresentarem possibilidades “concretas” de atuação. Entendo que há negociações de sentidos desses discursos e que conhecê-los talvez favoreça o debate no sentido de produzir outras possibilidades de confronto/subversão do significante de profissionalização docente.

Não sem razão, é exatamente nas décadas de 1980 e 1990 que as propostas de formação de professores começam a se referir aos saberes docentes, aos saberes da experiência, a insistir sobre o(a) professor(a) que reflete sobre a própria prática e que pesquisa sobre ela (SHULLMAN, 1987; GAUTHIER et al, 1998; TARDIF, 2003; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; ZEICHNER, 1995; PIMENTA; GEHEDIN, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; LÜDKE, 2005), bem como a ressaltar as competências necessárias ao exercício da docência (PERRENOUD, 2000; BRASLAVISKY, 1999), as quais remetem também, de certa forma, aos saberes circunstanciados.

(...) O discurso do(a) professor(a) reflexivo(a), que se dissemina amplamente no Brasil, presume que o(a) professor(a) deve refletir e pesquisar sobre a própria prática (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 43)

Essa passagem das autoras destaca alguns desses discursos que se reinscrevem, no campo pedagógico e no campo de formação docente, evidenciando conceitos os quais também destaco nos documentos curriculares investigados. Tal recorrência me serve como mais um indício de que estas sedimentações circulam amplamente. Assim, privilegio alguns desses discursos como alvo da investigação aqui descrita, além de outros que considero importante: professor reflexivo, saberes docentes, competências e professor como agente de mudança social. A seguir me dedico a detalhar cada uma dessas formações discursivas numa busca de articular/evidenciar os tensionamentos que se empreendem a partir da relação intrínseca entre discurso pedagógico e as políticas curriculares para a FP.

3.2.1 Professor reflexivo e a epistemologia da prática: o conhecimento do mundo não é meramente contemplativo

Tendo em vista a literatura especializada do campo de formação de professores, o emprego da noção de reflexividade se sustenta nos trabalhos de Donald Schön (2000) incorporados por Isabel Alarcão (1996, 2001), bem como por trabalhos de Zeichner (1993, 2008) e tantos outros autores que incorporam essa teorização. Este conceito tem sido discutido, tanto no Brasil como em diversos países, a partir das décadas de 80/90 do século XX. Schön desenvolve a noção de professor reflexivo a partir de John Dewey e ambos se inscrevem numa filosofia pragmática.

[a ação reflexiva] implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que acredita ou que pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (ZEICHNER, 1993, p. 18).

Entendo que haja uma relação antagonista nesse recorrente combate ao tecnicismo/mecanicismo associado à ideia de professor reflexivo. O discurso em defesa da ação reflexiva se fortalece frente à crítica à ideia de que o professor seria um mero técnico que aplica conhecimentos/conteúdos produzidos por outros atores sociais, os especialistas, por exemplo. Os discursos que sustentam essa sedimentação - tanto de um discurso quanto do outro - implicam uma cristalização de binarismos do tipo ativo/passivo, especialista/generalista, técnico/reflexivo, treinamento e reciclagem/formação docente, reduzindo e naturalizando relações que envolvem maior complexidade, que envolvem uma relação heterogênea. Ressalto esse aspecto por entender que a crítica ao tecnicismo serve/funciona como um aglutinador de ideias, se considerarmos o momento sócio-político da realidade brasileira da época. Em torno dessa crítica, muitos discursos entram em negociação e reconfiguram seus modos de compreender a dimensão pedagógica.

O argumento enunciado por teóricos do campo educacional e/ou do campo de formação de professores (ALARCÃO, 1996; SCHEIBE, 2002; DINIZ-PEREIRA, 2010) é o de que as perspectivas aplicacionistas (tidas como instrumentais, tecnicistas) desativam a possibilidade de reflexão e tomam os professores como meros técnicos, tarefeiros que não pensam sobre o que fazem. Outros ainda argumentam que, além disso, frustram/inibem a condição *sine qua non* do humano: seu carácter racional (ALARCÃO, 1996, p. 175).

A argumentação em prol do professor reflexivo ativa sentidos acerca da autonomia, associando a capacidade de reflexão docente ao desenvolvimento da autonomia tanto no aluno como também no professor. As ideias da reflexão/autonomia, na concepção de Schön (2000), focaliza-se no caráter humano e racional dos sujeitos. Entendo (defendo) que ambos os princípios - reflexão e autonomia - promovem deslizamentos de sentidos da matriz histórico-cultural que servem bem às concepções pedagógicas que combatem o tecnicismo. São elementos presentes-ausentes (condição espectral) nos discursos que focalizam na prática quando estes apostam suas fichas no binômio reflexão–autonomia, quando se associa a ideia de que “quanto maior reflexão maior a capacidade de autonomização” (ALARCÃO, 1996, p. 177). Isabel Alarcão associa esta afirmação ao conceito freireano de *práxis*, defendendo que esse é o sentido que atribui “conscientização como elemento base de uma atitude de questionamento” (ALARCÃO, 1996, p. 177-178). Para a autora, há uma dimensão formativa e pragmática alavancada pela noção de reflexão. O professor, ao refletir sobre os fundamentos que o levam a agir e agir de determinada forma, estará no comando/domínio de sua formação (a condição de autonomia estaria contemplada). Isso subsidiará sua prática em situações outras, ou seja, tende a ser incorporado no fazer docente (reflexão sobre a ação).

Exercendo a estratégia de des-sedimentar, destaco aqui como esse discurso da reflexividade se apoia também no estabelecimento de relações de causa e efeito, fixando certos aspectos - os fundamentos que levam o professor a agir - como se esses estivessem dados, como se não houvesse questionamento acerca dessa possibilidade, qual seja, a possibilidade de que haja uma base, um repertório primeiro que determine ações posteriores.

No caso em questão, o fundamento primeiro seria a essência reflexiva do ser humano. Destaco e questiono/problematizo a ideia de fundamento posta em movimento nos discursos de professor reflexivo-autonomia. A meu ver, o discurso que sustenta a reflexividade apoia-se em universais que atribuem ao ser humano a condição primeira (cartesiana) - “penso, logo existo”. Assim, cabe indagar se essa racionalidade cartesiana não estaria subsumida no professor reflexivo e reafirmando a dissociação entre *res extensa* e *res cogitans*. No que se refere a ideia de autonomia, considero que esta carrega sentidos como ser livre, agir por si, destacar-se do outro, etc. Associados, estes significantes tendem a reiterar posições causalistas, de que haja um fundamento, uma ordem primeira, a reflexão/razão, da qual derivam outras características. Com base na teoria laclauiana vale argumentar acerca de possíveis princípios apriorísticos embutidos no aspecto fundacionalista

É preciso que uma sociedade racional seja uma totalidade fechada em si mesma, que subordine a si todos os seus processos parciais; porém os limites dessa

configuração holística – sem os quais esta não existiria de forma alguma – só podem ser estabelecidos pela diferenciação entre ela (a configuração) e um exterior irracional e informe (LACLAU, 2011a, p. 29).

A meu ver, a centralidade na ideia de fundamento ganha relevo expondo uma incompatibilidade com o discurso de professor reflexivo. Nesta linha de argumentação, o discurso da reflexividade perde sua potência, frente ao tecnicismo, ao considerar a existência da não racionalidade (irracionalidade) a ser atribuída ao humano - o que é impensável na lógica da reflexividade como princípio universal. Além disso, promove a hierarquização e a secundarização da ideia de práxis (sentido freireano), um conceito caro à epistemologia da prática, quando subordina todos os processos à condição de ser reflexivo. Na ideia de práxis, há indissociabilidade entre teoria e prática com radicalização da dimensão relacional. Cabe indagar como essa condição se manteria ao afirmar que há um princípio primeiro. A própria argumentação de Alarcão acerca do conceito de meta-práxis (1996, p. 179) funciona como mais um indício de que essa abordagem apoia-se em fundamentos fixos/universalizantes. Para ela, a noção de meta-praxis reflete a indissociabilidade entre reflexão e conhecimento:

Quer num caso ou no outro (professor e do aluno), a reflexão serve ao objetivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor atuação, ideia já expressa anteriormente e a que agora gostaria de dar relevo, traduzindo em duas máximas:

Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino.

Aluno: conhece a língua que aprendes e conhece-te a ti mesmo como aluno para assumires como aluno de línguas⁶ (ALARCÃO, 1996, p. 180).

Essas máximas que a autora destaca remetem ainda mais à ideia de origem, de busca de um fundamento fixo, primeiro, essencial – o conhecimento de si - que possa justificar/explicar o uso da reflexão para conhecer mais e melhor a partir do entendimento da lógica dos processos de reflexão singulares de cada sujeito. Essa incorporação da teoria de Donald Schön por Alarcão reforça a crítica de que essa teoria acaba desconsiderando aspectos sociais diante da forte ênfase no indivíduo, e da capacidade de reflexão e autonomia de cada um numa relação consigo mesmo.

Quer isto dizer que os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda. É efetivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo (...) Nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e

⁶ Cabe esclarecer que a autora focaliza-se no aluno de línguas tendo em vista que este artigo de Alarcão foi apresentado num Congresso da APPI (Associação Portuguesa de Professores de Inglês) cujo slogan: Is it a time to be reflexive?

envolvimento pessoal e é esta uma das ideias que deve estar na base do conceito de professor-investigador (ALARCÃO, 1996, p. 181).

Outro sentido vinculado ao discurso de professor reflexivo, principalmente a partir das incorporações que Alarcão faz de Schön (2000), baseia-se na tomada de consciência da capacidade de pensamento/reflexão, dando a ver que isso caracteriza o humano. Há uma recusa/combate/rejeição, nessa conceptualização, quanto à ideia de que o ser humano seja um mero reprodutor de ideias e que suas práticas lhe sejam exteriores. Esse sentido reforça a ideia de intencionalidade, de controle de que é possível ter domínio (pleno) sobre as ações.

Cabe aqui trazer o entendimento de Zeichner (2008) acerca dos usos da ideia de professor reflexivo. O autor inicia sua análise destacando que, em 1981, quando publicou o artigo sobre prática reflexiva, a psicologia comportamentalista dominava o campo de formação de professores nos EUA, o que subsidiava a visão de treinamento de professores em voga nesse período. O autor pondera que

Muita coisa aconteceu e levou a uma mudança de foco na formação docente: de uma visão de *treinamento* de professores que desempenham certos tipos de comportamento para uma mais ampla, em que docentes os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e que desenvolvesse nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer, baseados em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos (ZEICHNER, 2008, p. 536).

Zeichner atribui à publicação de “O profissional reflexivo” de Donald Schön, em 1983, o caráter de uma re-emergência da prática reflexiva na formação docente dos EUA, bem como um estímulo à publicação acerca dessa noção em vários países. Para ele, entre outros sentidos, a reflexão envolve “um papel ativo” na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho; reconhecimento de que os professores também têm teorias que contribuem para o desenvolvimento de boas práticas de ensino; e reconhece “a expertise que existe nas práticas de bons professores - o conhecimento-na-ação”. No entanto, faz o alerta de que, muitas vezes, apenas prepara “professores para se iniciarem na profissão” (2008, p. 539).

Sua análise é uma tentativa de resposta do quanto a formação docente reflexiva significou (a) ou não um desenvolvimento real dos professores. Para o autor, apesar da rejeição explícita à racionalidade técnica por Schön, essa ideia se mantém forte, havendo muitos exemplos do modelo de racionalidade técnica na prática reflexiva. Um ponto é “limitação do processo reflexivo em considerar as estratégias e habilidades do ensino (os meios para ensinar) e exclusão, da alçada dos professores, da reflexão sobre os fins da educação, bem como aspectos morais e éticos do ensino” (ZEICHNER, 2008, p. 542). Um

outro ponto abordado “é a ênfase clara do foco interiorizado das reflexões dos professores sobre seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando as condições sociais de educação escolar” (2008,p.542). Um aspecto bastante relacionado, na maioria dos trabalhos sobre ensino reflexivo, “é o foco sobre a reflexão que os professores fazem sobre si mesmos e seus trabalhos” (2008, p.542). Para o autor, há pouca ênfase sobre a reflexão como prática social.

Diante desses questionamentos, Zeichner considera que formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, se ela estivesse conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação. E conclui: “assim como reflexão docente, o desenvolvimento profissional e a transferência de poder para os professores não devem ser vistos como fins em si mesmos” (ZEICHNER, 2008, p. 545).

Identifico que o antagonismo que estabiliza/estabilizou o discurso do professor reflexivo envolve a rejeição (bloqueio) ao tecnicismo no campo de Formação de Professores, no mesmo movimento em que afirma a autonomia docente e o caráter racional/intencional do trabalho docente. Considero que esse é um discurso hegemônico, tendo em vista o expressivo número de autores que reconhecem e defendem a ideia de professor reflexivo no campo de formação de professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; AMARAL; VEIGA, 2002, entre outros).

A meu ver, críticas à noção de professor reflexivo assentam-se na ênfase ao caráter psicologizante e individual do processo desconsiderando aspectos sociais. Assim, alguns autores (PIMENTA, 2002; ZEICHNER, 2008) apontam o deslocamento da epistemologia da prática docente à prática de epistemologia crítica no campo de formação de professores. A crítica deve ser o propósito da reflexão, não como fim em si mesma, estando a serviço da ressignificação da prática.

3.2.2 Saberes docentes: o protagonismo na produção de saberes dos professores

Segundo Tardif (2002), um dos primeiros aspectos a ser ressaltado no que se refere aos saberes docentes é que estes não se inserem na lógica da transmissão de conhecimento já constituídos. Os saberes docentes focalizam saberes diferenciados com os quais os professores vão se relacionar de modo também diferenciado. Estaria mais próximo à ideia de um saber plural decorrente de saberes que se constituem em várias outras dimensões, tais

como saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes da experiência ou saberes curriculares.

Esse discurso advoga pela ideia de que os saberes são elementos constitutivos da prática docente (TARDIF, 2002). Assim, professor ideal

é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Maurice Tardif afirma que o professor ocupa uma posição desvalorizada, mas estratégica no campo dos saberes e isso repercute positivamente no campo de Formação de Professores. Vários autores brasileiros vão discutir esse lugar ocupado pela profissão docente a partir de diferentes visões: o da desvalorização docente, da desprofissionalização, da emancipação, do déficit da formação docente, da condição de semi-profissão (FREITAS, 2002; SHIROMA; EVANGELISTA, 2011; SCHEIBE, 2002; OLIVEIRA, 2010; BRZEZINSKI, 2008). Do ponto de vista dos saberes docentes, o professor ganha uma posição estratégica uma vez que só o professor (e não o especialista, ou o governo, ou a política curricular), levando em conta todos os outros saberes, vai ser capaz de, exercendo sua condição de profissional da interação humana, construir/produzir os saberes de sua prática (TARDIF, 2002).

Por outro lado, Tardif pondera que os professores, muitas vezes, incorporam os saberes da formação profissional, os disciplinares e os curriculares, mas sem a devida legitimidade de sua prática docente. Nesses casos, estabelecem uma relação em que assumem em certa medida a condição de transmissores/portadores/objetos de saber. Isso retira do professor a condição de produtores de saberes, bem como retira a condição de se impor como um profissional cuja função seja legitimada pela sociedade.

Outro aspecto ponderado pelo autor refere-se a que os professores exercem uma relação de exterioridade com os saberes curriculares, disciplinares, o que reforça discursos que concebem os professores como técnicos/executores/tarefeiros. Afirma ainda que essa exterioridade também ocorre em relação aos saberes profissionais, e uma das razões é por que dependem (estão subordinados às) das universidades e/ou dos formadores universitários, que são os atores legitimados para produção desses saberes.

A legitimidade dos saberes docentes está dada pela ênfase da prática. Ou seja, é por vivenciá-la, experienciá-la, e por conceber o currículo suposto como real, que o professor teria seu saber da experiência reconhecido. Um dos efeitos disso é a dissociação entre prática

e política, e a presunção de que a prática seja um espaço de implementação de saberes produzidos em outras esferas como a Universidade, da política, das disciplinas, dos setores governamentais, etc. Esses efeitos repercutem negativando sua condição de profissional, por um lado, se consideramos que enfraquecem sua autoridade e legitimidade frente aos outros campos de saber. Por outro lado, também pode operar sua valorização, via exacerbação da prática como *locus* privilegiado do fazer docente (alcançável apenas pelo professor de sala de aula).

Destaco que esse discurso do professor que produz saberes comparece ao debate da profissionalização docente ao fortalecer a ideia da especificidade do professor como protagonista de seu fazer e capaz de afrontar a lógica do especialista que retira dele a possibilidade de exercer esse lugar de destaque. Além disso, considero que, com tal discurso, o professor, bem como sua condição de docente, ganham centralidade, ampliando-se as práticas discursivas de valorização do seu pensar/agir, de suas crenças, tradições e valores como aspectos importantes para compreender esse fazer docente.

No entanto, vale ressaltar o combate à ideia de restrição do professor à sala de aula entre as entidades de educadores. Esse dilema acompanha a discussão da ANFOPE desde sua criação e coloca em circulação várias facetas dessa problemática que têm sido alvo de debates acalorados entre seus integrantes. Com a compreensão de que há vários elementos educativos docentes que também informam o fazer docente, um discurso dominante na ANFOPE passa por compreender o exercício da docência não apenas na prática da sala de aula, mas também na produção dos saberes docentes inseridos num contexto mais amplo:

Na perspectiva da formação de profissionais da educação que sejam capazes de uma atitude crítica e transformadora diante dos desafios dessa realidade tem-se construído e defendido a necessidade de uma concepção sócio-histórica de educador onde **a docência seja base de sua identidade profissional**. Historicamente, a ANFOPE defende a formação de um **profissional da educação** que tenha uma **referência ampliada do fenômeno educativo**. Que seja capaz de **compreender criticamente** os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido, assim como, de atuar na **transformação desse contexto** e na **criação das condições** para que se **efetivem os processos de ensino-aprendizagem**. [grifo meu] (Documento Final ANFOPE, 2002, p. 12).

Nessa passagem, a meu ver, no que concerne à profissionalização docente, a ideia de “docência como base da identidade profissional” tensiona o que se entende por profissionalização. Traz outro elemento que não se refere apenas à dimensão epistemológica (natureza dos saberes), mas (tende a) agrega(r) sentidos da dimensão política. Opera-se um reinscrição, reiteração, remarca desses sentidos (DERRIDA, 1994). Isso pode contribuir para a construção da identidade profissional dos professores, baseada na docência, uma prática

discursiva que se afirma no campo como indispensável para o estatuto do profissional docente.

3.2.3 Competências e habilidades: o professor competente que promove o saber-fazer, o saber-ser, o saber-aprender

Dispersão de sentidos talvez caracterize bem o que ocorre em relação ao discurso sobre competências. Destaco, como um ponto em comum nessa dispersão, que a noção de competências é, muitas vezes, convocada por sua oposição ao conteudismo, ao “empilhamento dos conhecimentos” (ROPÉ, 2011). No dicionário, competência é qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certos assuntos e esse também é um sentido que circula no senso comum, que se trata de um discurso mais amplo mas que tem muita ressonância nos discursos educativos. Autores especializados contribuem para ampliar, no campo educativo, o discurso da competência. Françoise Ropé (2011, p. 722) conceitua, baseada em Philippe Perrenoud, como competência: “a faculdade de mobilização de um conjunto de recursos cognitivos como saberes, habilidades e informações para solucionar com pertinência e eficiência uma série de situações”. Além disso, afirma ainda que “as competências são consideradas como propriedades instáveis que devem ser submetidas sempre à **objetivação e validação** dentro e fora do exercício do trabalho, **opondo-se** nesse aspecto à **qualificação avaliada pelo diploma**, título dado uma vez e para sempre” (2011,p.722).

Esses sentidos de competências são traduzidos-traídos (DERRIDA, 2006a) nas práticas discursivas entre diferentes atores sociais/educacionais no Brasil, a partir, tanto dos Parâmetros Curriculares Nacionais como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente como também a partir das avaliações de larga escala que se avolumaram nas últimas décadas em vários níveis de ensino - federal, estadual e municipal. A avaliação certamente é a faceta mais significativa das DCN para a Formação Docente, tendo em vista seu caráter “obrigatório”, com abrangência nacional e que mobiliza diferentes setores tanto institucionais como não institucionais. Os professores são instados a evidenciar seu desempenho (performance), via formação continuada e avaliação, tendo a noção de competências como avalizadora dessas práticas. Isso pode ser conectado com as teorias comportamentalistas (LOPES; MACEDO, 2011a) o que atualiza também os vínculos entre mercado e escolarização, discursos que circulam no imaginário social bem como entre os professores de um modo geral.

Há muitas vozes dissonantes com relação a relevância ou não desse conceito. Entre os documentos analisados, tanto nos documentos finais da ANFOPE quanto em alguns artigos dos periódicos CAPES, há críticas ao conceito de competências produzido no discurso pedagógico (LOPES; DIAS, 2003; DOC. FINAL ANFOPE, 2002, 2006). Essa crítica emerge em vários setores educacionais e nos discursos pedagógicos considerados mais progressistas, em resposta à ampla articulação de setores acadêmicos, governamentais e não governamentais, bem como a partir de organismos internacionais de fomento, entre outros, em prol da noção de competências muito difundida por projetos neoliberais, assentados na lógica de mercado.

No âmbito do discurso da profissionalização docente essa noção é reiterada devido a certo consenso em relação à necessidade de implantação de um conjunto organizado de saberes, de saber-fazer e de atitudes que possibilitem ampliar o número de tarefas a serem realizadas, reduzir recursos, numa relação de uso, certa visão da educação como *commodity*, visando desempenho e eficácia.

Na literatura especializada (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003; LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; FREITAS, 2003, 2002; BRZEZINSKI, 2008; SCHEIBE, 2002; entre tantos outros), esse discurso vem sendo denunciado como uma forte influência de interesses privados no sistema público (UNESCO, Banco Mundial, Fundações privadas). Por outro lado, esses organismos privados defendem suas posições afirmando que a noção de competências responde a uma demanda concreta no campo educacional e oferecem práticas que visam à justiça social e à qualidade da educação.

Barriga (2014) traz elementos que ampliam a compreensão de como as competências ocupam o campo educacional. A autora traça algumas críticas importantes ao currículo baseado em competências que considero úteis para compreendermos o jogo político que se engendra na tensão com essa noção e também como esses processos de significação vão subjetivando os atores sociais envolvidos via políticas curriculares. O conjunto de críticas enunciadas pela autora

(baseia-se) na visão pragmática, reducionista e técnica, que aparentemente está proliferando hoje em grande parte dos projetos curriculares, nos quais a competência é reduzida ao domínio de “saber-fazer” procedimental, muito pontual e de viés técnico, como um caminho que só permite definir registros de tarefas ou comportamentos distintos e fragmentados” (...)

(...) (move-se) da lógica das competências técnico-laborais à definição de competências acadêmicas que não podem ser estabelecidas em termos de tarefas específicas e distintas, nem anular o conhecimento.

(...) remete a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes supostamente abrangentes, que ao ser traduzido em programas concretos, novamente volta a

privilegiar conteúdos conceituais e temáticos em detrimento das habilidades e atitudes, não conseguindo estabelecer sua articulação.
 (...) volta-se à lógica dos objetivos comportamentais que supostamente se pretendem superar com o foco em competências (BARRIGA, 2014, p. 257-258)

A autora apresenta a estreita relação entre competências e habilidades com um viés comportamental e instrumental da prática educativa, o que sugere um processo de reiteração da racionalidade instrumental. Essa dinâmica se dá em negociação com premissas já rejeitadas no âmbito do que se concebe como competências, como o conteudismo, mas que se trata de elemento fundamental no registro instrumental.

Trago ainda outra crítica, posta em circulação pela literatura especializada, que considero importante discutir, levando em conta a perspectiva teórico-estratégico que defendo nesta tese. Essa crítica afirma como “pretensão”, aglutinar várias perspectivas teóricas, qual seja, saberes, saber-fazer, saber-ser, habilidades, esquemas operatórios, representação de problemas e *habitus* em torno de um só conceito. Justifica-se que essa mescla leva à justaposição de perspectivas teóricas da psicologia, que inclusive se opõem entre si (ROPÉ, 2011). Não acompanho essa crítica considerando que, a perspectiva teórica por mim defendida neste trabalho, vai exatamente discutir essa condição “impura” que se dá na arena de disputas por significação. Com base nos autores pós-fundacionalistas, Laclau e Mouffe e incorporações dessa discussão no campo educacional (LOPES, 2015, 2013), considero que os processos de estabilização de sentidos operam numa cadeia discursiva que vai se esvaziando de sentidos, a fim de se aglutinar/condensar em torno de um nome (um conceito, uma prática, um texto, um discurso) que nada nomeia, e que esse nome emerge e se estabiliza, por que há uma zona nebulosa, opaca que lhe dá condições de, no limite da objetividade, enunciar algo sempre precário, provisório e contingente. Esse pensamento me leva a defender que as teorias serão sempre negociadas/traduzidas, decorrentes de processos ambivalentes de estabilização de sentidos e que não há uma essência ou fundamento primeiros capazes de esclarecer, capaz de determinar os caminhos a serem trilhados a priori. Porém, isso não significa que qualquer significação, que qualquer seja mescla seja possível, isso vai depender do jogo de forças em disputas e do caráter contingencial que se apresenta em dada situação.

Por fim, trago outra crítica, a qual compartilho, de que o discurso de competências permite, viabiliza, oferece passagem a sentidos que valorizam a racionalidade instrumental, por exemplo, através da ampla vinculação com a avaliação. No Brasil (e em outros países), podemos afirmar que a noção de competências e habilidades construiu um terreno fértil para que a avaliação de larga escala se edificasse. Com isso, a ideia de competências renova, a meu ver, o vínculo do setor produtivo com o educativo que fora estabelecido pela racionalidade

tyleriana (como já apontado) com implicações nos processos de identificação dos sujeitos com a profissão docente, por exemplo (esse aspecto será abordado de forma mais detalhada em seção posterior).

Muitos teóricos defendem que as competências estão em linha de oposição à defesa dos conteúdos e consideram essa teoria “moderna e progressista” por compartilharem esse antagonismo. Ao assumirem que os conteúdos estão atrelados a uma educação tradicional (ou educação bancária, como Paulo Freire afirma) impedem e se antagonizam a essa prática pedagógica, o que possibilita que a competência se apresente como uma outra concepção de educação. Considero fundamental que não percamos a dimensão de quais deslocamentos de sentidos estão sendo operados e quais são as condições de existência que suportam a estabilidade dessa prática discursiva. Fazer oposição aos conteúdos insere as competências/habilidades entre os discursos que questionam a manutenção do *status quo* se consideramos que esse é um elemento presente na pedagogia considerada tradicional/conservadora. No entanto, as competências se afastam das pedagogias tidas como transformadoras/progressistas quando valoriza a racionalidade instrumental. À guisa de exemplo, poderíamos afirmar que os discursos do professor reflexivo, o dos saberes docentes e do professor como agente de mudança expulsam de sua cadeia discursiva a defesa da racionalidade instrumental e se estabilizam a partir desse antagonismo. No caso das competências, há uma ressignificação da ideia de que, mais do que saber (acumular) conteúdos, cabe aos cidadãos “saber-fazer”, operar (de forma complexa) com os conteúdos, com esquemas, reconfigurar o *habitus* com fins de atender com eficiência à produtividade social e econômica o que, a meu ver, reafirma a lógica instrumental. Os conteúdos são ressignificados, mas continuam a carrear sentidos nessa formação discursiva das competências, rejeita-se a ideia de acúmulo/transmissão de conteúdos, e valoriza-se um relação utilitarista, instrumental de operar com os conteúdos.

Acompanhando Lopes e Macedo (2011b, p. 55) vale atentar que

as políticas curriculares envolvem a retomada de sentidos históricos, mas os **subvertem** na construção de novos sentidos. Assim, ao afirmarmos que a racionalidade tyleriana é reeditada, não queremos dizer que algo como um sentido de currículo por ela proposto é recuperado. Isso seria anacrônico. Nosso argumento vai no sentido de que há **fragmentos de sentidos** construídos pela elaboração tyleriana que se **hibridizam** com outros sentidos na construção das políticas atuais voltadas para a competência e fortemente marcadas pela avaliação. [grifo meu]

No modelo das competências, os conteúdos são, de certo modo, secundarizados e a centralidade desloca-se para o saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, dando indicações de

afastamento do cientificismo. Em outros espaços e tempos, havia uma conexão linear entre mercado (suas necessidades) e os objetivos atingidos via racionalidade tyleriana. No entanto, na contemporaneidade, não se sabe exatamente qual profissional formar e as competências assumem essa tarefa de formação performática na qual o conteúdo (entendido como conhecimento) é só mais um entre os meios que a realizam. A questão que se apresenta não se localiza exatamente na eventual formação de competências e habilidades, o que é feito tanto no currículo como na educação. Parece-me que a questão problemática é supor a competência como núcleo balizador da organização curricular, o que (tenta) submete(r) o currículo como um todo à lógica das competências.

Entendo que essa cadeia discursiva tem operado como mobilizadora/alavancadora da profissionalização docente, em sua acepção mais tecnicista/instrumental. Traços dessa perspectiva são remetidas para o profissional professor como a eficácia e eficiência. Tanto profissional quanto competência são termos considerados positivos no senso comum. Indicam sucesso, objetividade, cientificidade, efetividade, saber legitimado socialmente, competitividade e esses sentidos, embora não sejam os que teoricamente sejam requeridos, são os que mobilizam, em geral, certas práticas discursivas relativas às expressões “competência” e “profissional”. Esse discurso se cristaliza na tradição da metafísica ocidental, e (tende a) bloqueia(r) a emergência de argumentos que abalem a positividade desses significantes.

Vejamos o que os “Subsídios às Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica”:

Nessa perspectiva, **conhecimento e competências articulam-se**, como prevê a LDB. Conforme a legislação referida, há que se privilegiarem, no ensino médio, ao invés de disciplinas ou conteúdos específicos, competências de caráter geral, das quais a capacidade de aprender é decisiva. As Diretrizes Curriculares que regulamentam a LDB propuseram nova forma de organização dos currículos, orientada para o desenvolvimento de competências. Dadas as polêmicas e as críticas relativas ao modelo de competências, cabe esclarecer o que se está propondo e evitar os pontos negativos que vêm sendo destacados nessas críticas.

Para isso, vai-se recorrer a documento elaborado pela Equipe Interunidades da UNISINOS (2006). Nesse texto, acentua-se que a noção de competências tem sido associada aos esquemas de operações mentais, ao fazer com saber, ao conhecer as consequências; à resolução de problemas; à mobilização, aplicação e contextualização dos conhecimentos; à formação profissional.

Distintas críticas têm sido feitas ao emprego de competência na área de educação. Argumenta-se, como se acentuou neste texto, que a noção de competência enfatiza o fazer e os saberes práticos, secundarizando o conhecimento, o que conferiria à formação um caráter prático e utilitarista. Faz-se desejável, então, **ampliar a noção de competência**, enfatizando-se, em sua concepção, **a importância do contexto social** e a necessidade de construir uma sociedade menos desigual e mais solidária. Ressalte-se, inicialmente, a perspectiva de mobilização de conhecimento, das técnicas, dos recursos e das atitudes. Esclareça-se, desde já, que competência

corresponde não ao conjunto desses aspectos, mas à **capacidade de colocá-los em ação**, o que demanda práticas pedagógicas intencionalmente planejadas para esse fim (Subsídios às Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica, 2009, p. 108).

Na disputa por significação, os documentos curriculares são instados a darem respostas às críticas feitas à noção de competências. Provavelmente graças à militância de várias entidades de educadores, muitos outros questionamentos e denúncias, por exemplo, da estreita vinculação entre privado e público, já tem alguma passagem entre setores governamentais, acadêmicos e corporativos. Os “Subsídios às Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” põem em marcha a disputa do que seja a concepção de competências, associando-a ao contexto social e às demandas pela justiça social, mas mantém sua centralidade na capacidade de colocar os saberes em ação com intencionalidade e planejamento focado nessa finalidade.

3.2.4 Professor como agente de mudança

O discurso do professor como agente de mudança, em contraposição a vários outros que defendem (ou não teorizam sobre) a manutenção da neutralidade política dos professores (certas perspectivas acadêmicas e tecnicistas), advoga que os professores sempre sustentam posicionamentos políticos, quer sejam explícitos ou implícitos. Sendo assim, faz-se a defesa pela explicitação dessa posição, desenvolvendo o espírito crítico dos atores sociais envolvidos nesse processo. Mais do que expor os posicionamentos políticos, há uma concepção de mundo, de escola e um modo de entender o sujeito - o sujeito emancipado - que está amplamente difundido, tanto no discurso pedagógico como mais especificamente no campo de formação de professores.

Maria Manuela Garcia (2001), num artigo no qual discute o sujeito emancipado das pedagogias críticas, nos oferece muitas pistas acerca dos meandros da pedagogia crítica e da constituição de modos de subjetivação dos sujeitos.

A tarefa “iluminadora”, “esclarecedora” e “humanizadora” é atribuída à escola e aos profissionais da Educação e do ensino. O esclarecimento das consciências com as verdades propiciadas pela ciência e pela (auto-)reflexão. O acesso a formas superiores de pensamento e existência individual e social. A produção do sujeito ou do cidadão racional, masculino, (auto-)reflexivo e autônomo, ou seja, o sujeito ou a classe social plenamente desenvolvidos. A redenção e a salvação de si mesmo e da humanidade, pelo poder libertador da razão e da ação (da agência humana), sintetizam os enunciados de pedagogias que se auto-intitulam pedagogia revolucionária, sócio-histórica, histórica-crítica, crítico-social dos conteúdos, libertadora, da conscientização, da autonomia, e da esperança, quando tratadas das

finalidades, das metas ou da teleologia da educação e do trabalho didático-pedagógico crítico e progressista (GARCIA, 2001, p. 41).

Todas essas facetas das pedagogias críticas estão espectralmente (presentes-ausentes) no discurso consolidado em torno do significante “professor como agente de mudança” que circula no campo. Nesse breve apanhado da autora, destaco conceitos - reflexão, racional, autônomo, humanidade - que se deslocam por várias formações discursivas e vão forjando modos de ser e estar dos sujeitos. São processos de subjetivação que se constituem nas disputas discursivas em torno do que se propõe para a profissão professor, como também para o modo de compreender o mundo e como estabelecer relações entre o eu e o Outro.

Argumentam em prol da pedagogia crítica vários autores, havendo entre eles disputas não conciliáveis: Henri Giroux e Paulo Freire assumem algumas discussões na mesma direção enquanto outros, como Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, dialogam entre si, mas mantêm-se afastados dos primeiros. Cada um a seu modo, contribuiu/contribui bastante para que várias práticas discursivas tomassem corpo no Brasil, deslocando-se das questões meramente acadêmicas e/ou técnico-instrumentais, as quais são questionadas, para questões sócio-políticas assumindo-as como centralidade do projeto de sociedade e de educação.

Paulo Freire, um autor referendado nessa perspectiva, especialmente no que concerne à educação popular, continua exercendo grande influência no campo de formação de professores. No que se refere à contribuição freireana destaco a noção de práxis:

a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22).

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. [...] O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática (FREIRE, 1996, p. 39).

Com a noção de práxis, movimento de reflexão e de ação, Paulo Freire aponta para a indissociabilidade entre teoria e prática e faz críticas aos modelos de educação que se ancoram numa relação verticalizada e hierarquizada entre os atores sociais. No discurso freireano, a reflexão crítica é fundamental para o desvelamento da realidade, para o conhecimento das condições materiais de existência e para a conscientização das forças em disputa. Tudo isso serve de *moto* para a reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo e de transformação da sociedade. Esse conceito repercute no campo da formação de professores,

especialmente nos anos 80 do século passado e em particular no discurso da profissionalização docente. Na concepção educacional freireana, “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 2005, p. 43). O sujeito político é aquele que adquire consciência do mundo e se mobiliza em sua transformação, toma o campo da educação como arena de luta para sua atuação política, apostando que a tomada de consciência crítica tem um efeito transformador/libertador/emancipador dos sujeitos. Esses aspectos de sua teoria difundem-se entre os educadores ligados aos movimentos sociais e populares, incluídos aí sindicatos e entidades de educadores. Interessa-me destacar que esses questionamentos de uma parcela da sociedade em prol da educação popular a partir da referência freireana, se encontra e se confronta com outros modos de pensar a profissão, por exemplo. Interessa-me evidenciar suas posições com relação à problemática da profissionalização docente num momento em que essa discussão começa a se consolidar no campo de FP.

Trago uma discussão que pode parecer trivial, mas que vem produzindo modos de subjetivação docente de forma bastante ampla em várias camadas da sociedade brasileira: as formas “carinhosa”, “submissa”, “pejorativa”, “íntima” de nomear o professor como “tia/tio”, principalmente o professor das séries iniciais da educação básica. Paulo Freire fez fortes críticas a esse modo de se referir aos professores como “tia ou tio” em seu livro “Professora sim, tia não: carta a quem ousa ensinar”. Defende que os professores atentem para sua condição de ser profissional e para seu papel social a partir desse lugar como profissional docente. Esse livro é emblemático, pois evidencia certo desconforto com uma expressão amplamente utilizada no universo educativo e até banalizada pelos diferentes atores sociais. Não cabe aqui entender propriamente o sentido em si de cada uma das palavras da expressão “professora sim, tia não”, ou julgar se é cabível ou não a crítica freireana, mas compreender o que esses significantes bloqueiam e/ou afirmam com tal expressão:

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão, enquanto não se é *tia* por profissão. Se pode ser *tio* ou *tia* geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente *professora*, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos (FREIRE, 1997, p. 9).

Recusar a identificação da figura do *professor* com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia*, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à *lei*. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental do *professor*: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente (FREIRE, 1997, p. 9).

Entendo que na expressão, há um bloqueio do “ser professor” enquanto atrelado a

sentidos de sacerdócio, ou seja, da ideia de que o professor tem como missão “dada” (dada desde sempre) a tarefa de cuidar de seus alunos de acordo com preceitos pessoais, familiares, religiosos, comunitários inserida nas lógicas pré-existentes. Freire está afirmando um lugar para o professor diferente daquele que trabalha em prol da manutenção do *status quo*. Nessa medida, afirma, em vários trabalhos ao longo de sua trajetória (FREIRE, 1996), a ideia de que o professor deve assumir/tomar as rédeas de seu fazer, não se submeter a posições verticalizadas, não aceitar as proposições sem questionamento e se engajar, com reflexão crítica, na transformação do *status quo* em prol de um projeto de sociedade mais justo e igualitário para todos os brasileiros.

(...) a via do esclarecimento pela educação crítica e progressista promove a emancipação da razão, o progresso moral e social e a libertação da humanidade das cadeias da ignorância e da opressão de classe. Prometem a produção da humanidade que há potencialmente em cada um de nós, a realização de nossa essência e natureza mais nobre, a possibilidade de alcançarmos o grau mais alto de nossa existência racional e moral através da humanização. As pedagogias críticas aqui estudadas prometem, em síntese, através do esclarecimento e do engajamento, nossa redenção e salvação do mundo (GARCIA, 2001, p. 41).

Ainda explorando discursos da perspectiva crítica, sigo investigando outros modos de entender/significar o professor como agente de mudança com a pretensão de ressaltar o quanto essa é uma problemática heterogênea, além de ser hegemônica no campo. Investigando mais especificamente o campo de formação de professores e trabalho docente, uma agenda recorrente no Brasil no movimento de redemocratização dos anos 1980, atribui ao professor a estratégica função de agente de mudança (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003; WEBER, 2003). Por outro lado, num artigo em que analisa um período posterior ao da redemocratização, Shiroma e Evangelista (2007) vão argumentar que o professor é considerado tanto protagonista como obstáculo da reforma dos anos 1990, tendo em vista um cenário de reforma educacional que tem pouco a ver com questões propriamente educativas e muito mais com a busca de uma nova governabilidade da educação pública, segundo as autoras. Destaco que, pela teoria do discurso de Ernesto Laclau, há que se atentar para as diferenciadas práticas discursivas que atuam na subjetivação dos sujeitos. Não é possível deixar de considerar a contingência que constitui dado discurso. Nos anos 1980, num cenário de redemocratização, foi possível a articulação em torno da agência na profissão docente. Na década seguinte, anos 1990, com o movimento de reformas curriculares e sob a emergência/consolidação de projetos neoliberais no Brasil e no mundo, o professor passa a ser visto também como aquele que pode ser um obstáculo tendo em vista que outras facetas da profissão ganham centralidade como a “ênfase excessiva do que acontece na sala de aula,

em detrimento da escola como um todo” (FREITAS, 2002, p. 141).

Por outro lado, ainda que haja discursos que problematizam e até questionam o papel do professor como agente de mudança. José Carlos Libâneo e Selma Garrido, por exemplo, problematizam certa acepção de engajamento no campo educativo:

A grande luta nesses anos [referência a ditadura militar] precisou ser muito mais política do que técnica, a fim de desenvolver a consciência política das pessoas, criar espaços democráticos, incentivar a prática de assembléias, reuniões, movimentos e desenvolver formas participativas de gestão (...)
 (...) No entanto, muitos deles deixaram de lado seu trabalho específico – ligado aos aspectos internos das práticas escolares e dos processos de ensino e aprendizagem – incorporando o discurso sociológico, mas distanciando-se da problemática teórico-prática da sala de aula de sua área (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 251).

Ainda com esses questionamentos, pode-se afirmar que o discurso do professor como agente de transformação está amplamente difundido no campo. Os discursos do professor como agente de mudança subjetivam e são subjetivados por práticas discursivas que circulam em entidades organizativas de educadores como ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, ANPAE, CEDES, Fórum Nacional em Defesa de Professores, CNTE, entre outras.

Esses movimentos apresentam fortes traços da ideia de professor como intelectual transformador, de Henry Giroux. Este teórico norte-americano, reconhece a importância do trabalho de Paulo Freire como potente, na medida em que amplia as possibilidades de compreensão do fazer docente em relação às teorias reprodutivistas.

(...) os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que desenvolva a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças (GIROUX, 1997, pp. 157-164).

Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão do trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. Este ponto tem uma dimensão normativa e política que parece especialmente relevante para os professores. Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas (GIROUX, 1997, pp. 157-164)

(...) encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos. Acredito que é importante não apenas encarar os professores como intelectuais, mas também contextualizar em termos políticos e normativos as funções sociais concretas desempenhadas pelos mesmos. Desta forma, podemos ser mais específicos acerca

das diferentes relações que os professores têm, tanto com seu trabalho como com a sociedade dominante (GIROUX, 1997, pp. 157-164).

Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa que desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível de experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos (GIROUX, 1997, pp. 157-164).

Um aspecto destacado por Giroux é que, considerar o caráter intelectual impõe também considerar que qualquer atividade humana, por mais rotineira ou mecanizada que possa parecer, envolve pensamento. Envolve ainda atentar à capacidade humana de integrar pensamento e prática. Outro ponto em comum com outros modos de compreender o professor refere-se à vigorosa crítica aos modelos tecnocráticos e instrumentais que separam conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação, execução. Nesse caso, considera-se fundamental o desenvolvimento do exercício do pensamento crítico e disso vai decorrer a transformação dos modos que os atores sociais se relacionam com o mundo.

Apoiada no quadro teórico-estratégico que sustenta minha interpretação desses documentos, considero que uma expressão que parece informar as pedagogias críticas, emergindo com maior ou menor força em vários momentos, parece ser um deslocamento/condensação de termos que carregam sentidos das ideias de razão e engajamento. Juntos esses significantes alavancam e reverberam outras possibilidades de práticas discursivas dadas pela contingência contextual.

Na ideia de professor como agente de mudança, o pensamento crítico vai ser operado como condição para a mudança/transformação da sociedade. O significante “crítico” mobiliza sentidos denegatórios de outros sentidos como: concordância, estabilidade, continuidade, acomodação, etc... Esse significante potencializa sentidos que retiram algo de seu lugar anterior (sem juízo de valores, como bem e mal). A criticidade negocia/hibridiza/traduz-se em “transformação” num cenário político brasileiro em que o movimento de redemocratização aposta no professor como um importante (e estratégico) agente social diante da forte demanda por universalização da educação básica.

Várias vias de estabilização de sentidos estão em disputa no cenário pedagógico nesse discurso. Importa assim enfatizar que esse discurso circula amplamente no campo, embora com os mais diversificados pontos de vista e, muitas vezes, com perspectivas bastante divergentes num movimento incessante (político) de articulações de demandas que se apresentam também diversificadas a cada contexto.

Outra formação discursiva que também se mobiliza por esses significantes é a do que estou nomeando professor “crítico-social dos conteúdos” defendido por muitos na esteira do pensamento de José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, entre outros, inspirados em Demerval Saviani e que se contrapõem ao discurso da educação popular capitaneado por Paulo Freire. Vejamos a afirmação de Libâneo quanto ao que concerne sua perspectiva teórica:

... trata-se de uma abordagem crítico-social dos conteúdos em que os objetos de conhecimento (fatos, conceitos, leis, habilidades, métodos etc.) são apreendidos nas suas propriedades e características próprias e, ao mesmo tempo, nas suas relações com outros fatos e fenômenos da realidade, incluindo especificamente as ligações e nexos sociais que os constituem como tais, isto é, como objetos de conhecimento. Em outras palavras, a apropriação crítica da realidade significa contextualizar um tema de estudo buscando compreender suas ligações com a prática humana. Quando o professor ensina um tema, uma matéria, ele deveria perguntar a si próprio e aos alunos: como os homens e mulheres, na sua atividade prática coletiva nas várias esferas da vida social, intervêm, modificam, constroem, esse tema de estudo? Qual é a sua importância para atender às necessidades práticas da vida social, como os problemas sociais, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, as necessidades humanas básicas? O que este tema tem a ver com as contradições sociais, com as desigualdades sociais, com a dinâmica das relações entre grupos e classes sociais? (LIBÂNEO, 1998, p. 16-17).

Na teoria crítico-social dos conteúdos, o professor tem um papel importante, assim como o especialista também deve ter seu papel assegurado. Isso se reflete num posicionamento divergente, de Libâneo e outros autores, ao da ANFOPE com relação à defesa de que a docência seja a base da identidade do pedagogo. Cabe explorar o posicionamento de Libâneo:

Meu raciocínio é o seguinte: o campo de estudos, o campo científico da problemática educacional, este campo científico chama-se Pedagogia. E o objeto de estudo da pedagogia são as práticas educativas. As práticas educativas são múltiplas na sociedade; uma delas é a educação escolar e, portanto, a docência é uma modalidade do trabalho pedagógico, então uso e abuso de uma frase que é a seguinte: “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”. Por consequência, a docência é uma modalidade peculiar de trabalho pedagógico; portanto, conceitualmente, o pedagógico é mais amplo, é um conceito de mais extensão do que o conceito de docência. Eu nego inteiramente o mote da ANFOPE, por isso eu o inverto: a base da formação de todo profissional da educação é a formação pedagógica (LIBÂNEO, 2007, p. 25).

O autor aponta a prática educativa como uma das modalidades do trabalho pedagógico e até reconhece sua importância. No entanto, uma ênfase maior é conferida à formação pedagógica mais ampla que vai além da docência. Ele considera reducionismo manter a ideia de que a docência é a base da identidade do pedagogo. Embora Libâneo (1998, 2007) tenha um entendimento próprio do campo da Pedagogia, divergente da ANFOPE, uma entidade com forte militância entre educadores, especialistas e sociedade civil, o autor acompanha a ANFOPE quanto à ideia de ser possível e desejável desenvolver nos alunos e professores sua capacidade crítica e ativa sobre o cotidiano. Para tal, defende a necessidade de que a escola seja o espaço privilegiado capaz de garantir aos alunos ferramentas conceituais que lhe darão suporte para compreender e atuar no mundo, ampliando seu universo para além da experiência imediata em direção à consciência crítica:

Uma visão progressista de desenvolvimento profissional **exclui** uma concepção de formação baseada na **racionalidade técnica** (em que os professores são considerados meros executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Considera, assim, que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola e a da escola como um todo, o que **pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade**. Dessa forma, os professores contribuem para a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho pedagógico. Por esse raciocínio, **reformas** gestadas nas instituições, **sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam** a escola na direção da qualidade social. [grifos meus] (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 260-261).

Em síntese, dizemos que o professor é um **profissional do humano** que: ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador/informado); um ser de cultura que **domina** de forma profunda **sua área de especialidade** (científica e pedagógica/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um **analista crítico da sociedade**, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto, científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social. [grifos meus] (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 262).

Há, nessa formação discursiva, uma estabilização de que cabe ao professor articular sistematicamente questões teóricas (científicas) com situações práticas reais. Destaco, então o quanto está subsumido nesse discurso a defesa de que o professor pode ser agente de mudança desde que assuma a especificidade epistemológica de seu fazer. O desenvolvimento da consciência crítica, via apropriação dos conhecimentos científicos, é um aspecto formativo importante na argumentação de Libâneo e Pimenta. Implica uma concepção acadêmico-cientificista, segundo autores vinculados à educação popular, que criticam a forte valorização

dos conhecimentos acadêmicos que pode levar a separação entre instâncias de produção e transmissão de conhecimentos (ver LOPES; MACEDO, 2011a, p. 87-90). Essa valorização do conhecimento científico, aliada à tese em prol do especialismo na educação (docente e pedagogo), ambos aspectos defendidos no âmbito do discurso da pedagogia crítico-social dos conteúdos, contribuem para certo enfraquecimento da figura do professor, ainda que afirme, em vários momentos, que credita aos professores um papel fundamental. Um primeiro rebaixamento da condição docente refere-se a delimitação de tarefas, especialista e generalista, que traz em seu bojo a hierarquização clássica na qual ao professor é reservado o papel secundário e desvalorizado socialmente. Outro rebaixamento possível diz respeito à dissociação entre educação e ensino, cabendo ao professor exercer a segunda função. Isso reduz seu campo de ação e (tende) a ser enfatizado apenas o aspecto metodológico/instrumental das práticas educativas. Com isso o professor (tende) a perder, a não exercer a complexidade de seu fazer.

O discurso do professor como agente de mudança se constituiu na rejeição do perfil tradicional de professor cuja função docente é identificada como um modelo de escola humanista, racionalista e libertadora (NÓVOA, 1987, 1991, 1992, 1995). Essa visão tradicional mantinha a escola e os professores afastados do campo político. A partir da influência de crítico-reprodutivistas por um lado, questiona-se essa posição salvaguardada do professor – marcadamente seu caráter apolítico – e sua capacidade de contribuir com a sociedade com seu fazer docente. Por outro, esse questionamento funcionou como certa reificação desse lugar, favorecendo que se consolidasse a ideia de professor como mero agente do Estado, na medida em que há/havia também esse entendimento de que a função docente – sua missão como funcionário público - envolvia representar os anseios e as relações sociais. Toda essa dinâmica mobiliza uma série de reconfigurações no campo de formação de professores que oscila entre a exaltação do professor como herói capaz de transformar o mundo, a sociedade que o cerca, e a desqualificação docente diante da responsabilização deste profissional como aquele que reproduz relações (de forma consciente ou não) como opressor-oprimido.

Esses modos de subjetivação docente, na sociedade ocidental, tendem a valorizar o mito da identidade do professor: professor vocacionado, professor técnico, profissional docente, professor reflexivo, professor como agente de mudança, etc. Na argumentação que venho defendendo ao longo deste trabalho, esses modos de ser professor perdem seus “lugares” estáveis (ficcionalmente estáveis) com questionamento das posições identitárias.

3.3 Revolvendo sedimentações acerca do ser professor no campo de Formação de Professores

Após apresentar e revolver certas concepções concernentes ao ser professor com base nos documentos investigados e na literatura especializada, vale ressaltar que as sedimentações expressam processos heterogêneos e híbridos que não cessam de operar reinscrições. A tentativa de circunscrever alguns desses processos sempre se dará numa condição precária, provisória e contingente como qualquer prática discursiva. No entanto, entendo que a política envolve a dinâmica de estabilização de sentidos, quer operando por processos de tradução, quer nos momentos de exclusão de certos elementos para fora da articulação discursiva.

A política, no sentido que opero (MOUFFE, 2011) nesta tese, apresenta-se como uma resposta indecidível (possível/impossível), concebida e projetada como aquela (política) que (tende a) tampona(r) a falta constitutiva constituindo plenamente certos sentidos acerca do professor. Todavia essa sutura plena de sentido (de qualquer sentido) é sempre adiada, dado o descompasso ineradicável entre significante e significado, representante e representado, o eu e o Outro, etc. Considerando incorporações de conceitos da psicanálise, compreendo que há uma lógica do desejo que nos mobiliza na busca pela sua realização (FINK, 1998; QUINET, 2011). Perseguiamos alcançar essa realização, em sua plenitude, uma busca (infindável) por suturar algo que é da ordem da ausência, da falta. Essa busca é o que nos move nesse mundo e instaura a condição de dar sentidos ao que nos cerca. Nesta investigação, tomo as articulações discursivas como uma possibilidade de compreender traços dessa movimentação em busca dessa sutura da falta constitutiva, sem a pretensão de esquadrihar quaisquer das facetas da problemática que envolve o “o ser professor” e/ou a sua profissionalização.

Numa atitude, que considero estratégico-teórica, cabe produzir esse exercício de compreensão de como certas apropriações (teorias, denegações, práticas, etc) emergem como possibilidade a partir de sucessivas (incessantes) inscrições de certos significantes que disputam espaços nos processos estabilizados de sentidos: nas próprias teorias, na tradição de pensamento no campo de formação de professores, na aceitação tácita de certos conceitos em detrimento de outros, na composição (hibridação) entre argumentos divergentes. Vale ressaltar, portanto, que não se trata de afirmar se esses autores/textos/discursos estão certos ou errados, ou de refutá-los, mas sim compreender que sedimentações sobre a identidade docente eles possibilitam.

Com esse processo de revolver, rastros são evidenciados/emergem (DERRIDA,

1982), bem como emergem os modos de justificação/racionalização que tendem a conectar esses rastros numa ordem já dada, quer seja cognitiva, social, econômica, etc. Vale acrescentar que esses processos retrospectivos de oferecer sentido às nossas respostas ao mundo, ao Outro se dão numa lógica de deslocamento e condensação, de metaforização e metominização. São dinâmicas que exploram/extendem os sentidos ao máximo numa tentativa vã de suturá-lo ou, como Laclau defende, num esvaziamento de sentidos fazendo com que caibam numa cadeia discursiva identidades diferenciais múltiplas. Entendendo que o ponto em comum dessas identidades está dado não pela positividade dos pares e sim pelo antagonismo que acaba por constituir essa cadeia (LACLAU, 2011a).

Na investigação localizei, arbitrariamente, alguns fantasmas/espectros, através de expressões, significantes como: profissionalização docente, sacerdócio docente, saberes docentes, professor reflexivo, professor como agente de mudança, professor reflexivo, professor da competência, identidade docente, numa tentativa de apreender o movimento produzido pelos sujeitos em suas articulações, afirmando e bloqueando significantes para fixar certos sentidos. Sendo assim, o que essa investigação pode ser capaz de evidenciar são os deslocamentos de significantes em outros significantes, que se apresentam nos contextos (múltiplos) que se cruzam, transversalizam de forma incessante nas cadeias discursivas (lembrando que essas foram circunscritas para essa investigação). Utilizar a noção espectros (DERRIDA, 1994) oferece um universo de possibilidades de compreensão dos processos discursivos explorando essa não coincidência entre signo/significado, causa/efeito, representante/representado. Assim, a expressão “profissionalização docente” carrega sentidos de vários campos de saber, além de conviver com a incongruência de afirmar uma profissionalidade (advinda da lógica cientificista, objetivista, determinista, etc) para um universo no qual a condição de educar é impossível (FREUD, 2006).

Desse modo, cabe sempre alertar a mim mesma como pesquisadora e aos que se dedicam à leitura deste trabalho quanto ao esforço/cuidado que se trava no sentido de “ter em conta” que as delimitações discursivas empreendidas são fixações de sentido acerca de narrativas ficcionais e efêmeras. Considerando que seja possível certa fixação, e que essa seja capaz de expressar “modos de ser professor” - professor reflexivo, aquele que produz saberes docentes, professor agente de mudança, professor competente -, a partir de certos antagonismos como o da racionalidade técnica ou acadêmica, a hegemonia desses discursos elencados opera estabelecendo/constituindo cadeias discursivas cujos significantes (expressões, conceitos, práticas) deslizam em movimentos híbridos, traduções que, muitas vezes, aproximam sentidos ou dele se afastam diante das condições de existência que lhe dão

sustentação. Acompanhamento Cunha (2015, p. 160) nesse aspecto:

Enquanto [essa] uma nomeação específica encarna a disputa social mais ampla, ela constitui, para a investigação, uma formação discursiva como *espaço-tempo* de configuração política, como historicidade moldada a partir de uma instabilidade essencial na qual se mostra o caráter incompleto dos agentes sociais e, simultaneamente, se projetam os movimentos de regulação social (LACLAU, 2000).

A investigação, tal como apresentada, se trata de uma possibilidade de construção dessa problemática realçando sua singularidade radical. Trata-se de uma opção arbitrária (sempre arbitrária) que assumo, na medida em que constitui um contexto como acontecimento (DERRIDA, 1994, 1998). O acontecimento precisa estar sempre tensionado pelo contexto radical, trata-se de um evento que reclama certa presença, provisória/precária, sempre “de novo e primeira vez”, uma condição espectral que se materializa fantasmaticamente, presente-ausente, que produz efeitos, mas é inapreensível.

Esta investigação me possibilita transitar com as discussões e disputas no campo de FP, no que se refere à profissionalização docente em seu projeto de constituir identidades para os professores. O contexto que apresento na presente seção e nas próximas (modos de ser professor, profissionalização docente e políticas identitárias) são fixações decorrentes de exclusões (conscientes ou não), delimitações arbitrárias de tempos e espaços, além de expressarem um exercício de interpretação no qual significantes são alçados ou não à discussão a partir de sentidos parciais, com certa razoabilidade (há acordos no campo que me permitem enunciar certas conexões, ainda que isso não me isente da necessidade de defender o caráter razoável do que afirmo e das opções que realizo).

Interessa-me realçar que há sempre possibilidades de conexões as mais remotas possíveis (mas há jogos de poder que privilegiam parte delas) e que são esses deslizamentos que dão condição de possibilidade às cadeias discursivas. De acordo com Derrida (2006a), o Outro (antagonista para Laclau) expõe a impossibilidade de fazer conexões racionais e orientada por intenções. Diante desse Outro (exterior constitutivo), um limite se impõe. Esta investigação se deu nesse limite, operando outras produções discursivas naquelas que me propus a investigar (aquelas por mim circunscritas). Coloco em marcha processos de significação para entrar na disputa discursiva das políticas curriculares para a formação de professores.

Cabe ainda esclarecer que não me dedico à interpretação dos atores sociais (personificados). Ainda que cite vários autores/teóricos, a pretensão é de operar as fixações de sentidos produzidas no/com os discursos enunciados pelos próprios autores ou por incorporações desses discursos. O que destaco com isso é que os discursos estão para além da

lógica de um eu consciente, intencional que “sabe” o que está afirmando. Defendo então que os significantes expressam-se pela lógica do inconsciente, numa máxima que interpela o sujeito a todo tempo: sou onde não penso, o penso onde não sou (LACAN apud FINK, 1998). Os processos de identificação, diferentemente da lógica identitária, seguem essa máxima e subvertem o sentido numa relação de parcialidade que estabelece com o Outro (outro sujeito, outra prática, outro texto) diante da impossibilidade constitutiva de tamponar a falta (realização plena do desejo).

Assumo, desse modo, a traição/tradução (DERRIDA, 2006a) que invariavelmente desenvolvo em minha argumentação. O foco dessa investigação são as apropriações do que significa ser profissional docente e como as políticas curriculares desse campo subjetivam, numa matriz identitária, os sujeitos envolvidos. Os meandros pelos quais percorri para argumentar em defesa da tese de que os espectros da profissionalização docente projetam identidades para o professor passam pela disjunção de sentidos.

O caminho que delineei para sustentação do argumento implica des-sedimentações dos processos de disputas que empurram o debate acerca da profissionalização docente para os fins da educação, em seu caráter normativo, muito atrelado à reificação dos fins sociais da educação. Nessa investigação, a pretensão é abalar essa proposição, interpelar essa conexão que tem sido hegemônica, mas que não me parece contribuir para que o exercício da docência escape/subverta os princípios da racionalidade, quer técnica ou científica ou acadêmica ou ainda qualquer outro viés racionalista/humanista. Subverter essas lógicas, me parece ampliar as possibilidades de formação docente escapando da lógica identitária que projeta um “eu” para o futuro professor. Entendo que a desconstrução dessa lógica aponta para outras possibilidades como a de que se pode operar com processos de identificação considerando parcialidades de sentido, o que impõe outros modos de relação com o Outro, com o mundo e com o próprio eu.

3.4 Reativação de sentidos da profissionalização docente por meio dos documentos analisados

Considero fundamental fazer o exercício de reativação de sentidos num esforço argumentativo que revolve as sedimentações, a fim de interpretar quais foram as contingências que tornaram possíveis que algumas ideias/proposições fossem bloqueadas e outras qualificadas como importantes/necessárias no campo. Embora haja certo acordo de que o processo de profissionalização docente ganha força frente ao rebaixamento do sacerdócio

(NÓVOA, 1995, 1991), são várias e diferentes as enunciações quanto a isso. São diferentes justificativas que oferecem, cada vez mais, as condições de possibilidade da afirmação do caráter profissional do ofício docente.

Ainda assim, na interpretação que empreendo a partir dos documentos analisados, considero que há vários elementos/pontos de contato entre a ideia de vocação e a de profissional. Cabe tentar evidenciar esses deslizamentos, da vocação para profissionalização, via processos indecidíveis, sem deixar de considerar que essas cadeias discursivas se antagonizam na disputa por estabilização do discurso da profissionalização. Essa compreensão me parece estratégica no sentido de manter a tensão/o conflito que envolvem os processos de tomadas de decisão que, em geral são invisibilizados fazendo parecer que a decisão decorre de um processo intencional e racional.

Faz-se necessário argumentar que todo processo discursivo ocorre em várias articulações, num *continuum*. No entanto, o trabalho de interpretação pode fazer parecer que são processos lineares, com relações de causalidade. Por isso, ressalto que, num mesmo movimento, temos cadeias discursivas que contingencialmente, provisoriamente e precariamente, se antagonizam diante de um exterior constitutivo.

Nessa seção, o foco será nos documentos finais da ANFOPE e nos artigos selecionados do site Periódicos CAPES. A ANFOPE se reconhece com uma postura político-acadêmica e tem como princípio fundamental o compromisso social com uma sociedade mais justa para todos os brasileiros (DOC. FINAL ANFOPE, 2000). Em nome desse engajamento, utiliza-se da estratégia de lembrar, de manter e retomar as principais questões no debate com os associados, ressaltando repetidamente sua luta histórica em prol da justiça social. Em vários momentos diferentes, durante esta última década, defendem a relação direta entre a educação de qualidade e o propósito da transformação da sociedade. Em todos os documentos, há uma seção reservada para a retomada da trajetória da ANFOPE ao longo dos últimos anos, com realce para seus princípios básicos, quais sejam: base comum nacional, docência como identidade profissional, gestão democrática, unidade teoria e prática, trabalho coletivo e interdisciplinar (DOC. FINAL ANFOPE, 2000, p. 11), desde sua criação em 1983.

No que se refere à profissionalização docente, o argumento mais enfatizado neste período é o da valorização e profissionalização docente que se apoia em três aspectos: formação inicial, formação continuada e condições adequadas para o exercício da profissão (DOC. FINAL ANFOPE, 2000, 2002, 2006).

A formação inicial defendida pela ANFOPE deve ser em nível superior e realizada numa instituição universitária. Trata-se, a meu ver, de uma resposta que combate um

imaginário social ainda bastante presente no cenário brasileiro de que para ser professor basta ter vocação, que se trata de uma missão, cujo principal requerimento é oferecer seus ensinamentos baseados em princípios humanistas e, muitas vezes, fortemente religiosos. A ampliação da formação para o nível superior seria uma das formas de lutar contra essa ideia e contemplar as demandas por valorização profissional, principalmente a partir da década de 80 do século passado. A contestação desse discurso pelos setores acadêmicos e sindicais envolveu a incorporação da noção de profissionalização docente por outros setores, como os governamentais, políticos, movimentos sociais e pela sociedade civil como um todo.

No que se refere ao aspecto legal, após toda uma movimentação de diversas entidades, entre elas a ANFOPE, houve a indicação legal de que o professor seja formado em nível superior (LDBN 9394/96). No entanto, diante da dificuldade de que tal obrigatoriedade fosse cumprida em todo território nacional, tal requerimento foi flexibilizado/revisto e ainda é permitido que professores dos anos iniciais exerçam sua função tendo somente o nível médio como formação inicial.

A formação continuada está também indicada na legislação, já ocorre nas cidades de grande e médio portes das regiões Sudeste e Sul, mas ainda é pouco desenvolvida ou até inexistente no restante do país (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). No que se refere às condições adequadas para o exercício da profissão, uma bandeira de luta da ANFOPE e outras associações, continua a ser uma reivindicação não atendida por todo o país (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Formação inicial, formação continuada e valorização da profissão docente são questões que subsidiam as orientações/discussões da ANFOPE e estas reverberam na concepção das políticas curriculares para a formação de professores. Essas preocupações mais amplas estão incorporadas nas questões propriamente curriculares, visto que a ANFOPE se constitui numa associação reconhecida no cenário nacional e participa ativamente de diferentes fóruns de debates em várias instâncias: pública e privada, federal/estadual/municipal. Atua, assim, nas diversas reformas e propostas de currículo para a formação dos professores, disputando sentidos como: base comum nacional (oposição ao currículo mínimo), docência como identidade profissional e fio condutor da organização curricular; autonomia para a Universidade na formação docente.

A defesa que a ANFOPE articula em torno da **profissionalização docente** rejeita a ideia de “prático”, a ideia de que o professor é aquele que resolve problemas concretos (DOC. FINAL ANFOPE, 2000, p. 11). Há ainda a defesa pelo compromisso social do profissional da educação que, segundo minha interpretação, a partir de teóricos do campo de formação de

professores e currículo (DIAS, 2009; LOPES; MACEDO; TURA, 2012), está estreitamente vinculada à concepção de emancipação defendida pelas perspectivas críticas. Nas disputas pelas políticas curriculares para a formação de professores, isso se traduz, por exemplo, num esforço de certos grupos (as entidades de educadores) por dar maior valor às disciplinas ligadas aos estudos sociológicos, históricos e certa aproximação da filosofia e, com isso, secundarizaram disciplinas ligadas à metodologia, que recorrentemente está associada à perspectiva tecnicista. Outro grupo (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999) argumenta que essa aproximação das questões sociológicas precisa ser entendida no momento histórico brasileiro e que cabe privilegiar o discurso pedagógico:

A nosso ver, a abordagem sociologizada da formação do educador, assumida pelo movimento pela formação de educadores, gerou uma visão “militante” do profissional da educação. De acordo com essa abordagem, bastaria ao professor ter uma visão política, globalizante, das relações entre educação e sociedade, compromisso político etc., que o resto viria por acréscimo. E a verdade que essa ênfase no compromisso político correspondia às características daquele momento histórico, mas é necessário reconhecer que esse empenho na construção de um projeto nacional democrático precisava ter correspondência com práticas pedagógico-didáticas, curriculares, no interior do processo de ensino e aprendizagem, nas práticas de ensino (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 251).

Nessa passagem os autores argumentam que houve um equívoco com a manutenção da incorporação do discurso sociológico e defendem a ênfase no discurso pedagógico como possibilidade de valorização da profissão pedagogo. Isso expressa o quanto esse campo é disputado e que o consenso em torno de certas articulações, como a da docência como identidade docente, da ANFOPE não expressam uma homogeneidade de discursos. A defesa da ANFOPE quanto à identidade docente estar atrelada a docência é contestada pelo grupo capitaneado por Libâneo, Pimenta e outros que afirmam que essa compreensão do discurso pedagógico é estreita e reduz todo um amplo fazer pedagógico à gestão da sala de aula.

Nessa arena de lutas por transformações político-governamentais, o professor é visto, pelas organizações político-sindicais, como elemento estratégico de possibilidade de luta política (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007) ou mesmo como agente de mudança (WEBER, 2003). No entanto, há também indicações de especialistas da área de que a categoria docente está vinculada às perspectivas conservadoras, a uma tradição que lhe concede certa autoridade, autonomia e prestígio, muito influenciada pela tradição religiosa e estatal (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Vale lembrar ainda que a grande maioria dos professores da rede pública de ensino, na Educação Básica, é oriunda da rede privada de ensino superior (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Sendo assim, uma formação discursiva que irrompe em vários momentos, notadamente pós-ditadura militar, entre os setores acadêmicos e diferentes entidades de educadores, envolve o combate de práticas nas quais o professor é considerado um mero transmissor de conhecimentos, um tarefeiro que aplica conteúdos a partir de métodos (receitas) produzidos por especialistas, com um trabalho cada vez mais controlado pelo Estado, através das políticas de avaliação como também via políticas curriculares. Na contramão desses discursos, a ANFOPE defende a concepção de profissional da educação como aquele que tem o compromisso político da transformação social da sociedade e que tem a docência como base da sua identidade. No discurso defendido pela ANFOPE, há traços do professor reflexivo, do professor que produz saberes docentes, bem como o de professor como um agente de transformação social. Esses sentidos são mobilizados, diante do recorrente esforço em construir argumentos em defesa da docência (DOC. FINAL ANFOPE, 2012, p. 21):

Compreende-se docência como **ação educativa** e processo pedagógico **metódico e intencional**, construído em **relações sociais, étnico-raciais e produtivas**, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre **conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos** inerentes a **processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento**, no âmbito do **diálogo** entre diferentes visões de mundo. [grifo meu] (DOC. FINAL ANFOPE, 2012, p. 2).

O discurso anfopeano de combate à racionalidade instrumental traz rastros (DERRIDA, 1982) dessa mesma racionalidade (hibridizada a outras concepções) ao abordar significantes como **metódico, intencional, conhecimentos científicos, construção do conhecimento**. Por outro lado, defendem também as **relações sociais, étnico-raciais, produtivas, diálogo entre diferentes visões**. Há ainda a indicação de propósitos e fins educativos baseados na **socialização**, nos **processos de aprendizagem e na construção do conhecimento**. Nesse fragmento seria possível acessar vários sentidos. No entanto, há que fazer uma contextualização radical desses processos de estabilização de sentidos buscando compreender os antagonismos que se apresentam e como estes se resolvem no que se refere à estabilização de sentidos.

Esse contexto em que a ANFOPE defende a docência como base da identidade do professor já indica a maneira pela qual a lógica da racionalidade instrumental é bloqueada e afirmada num mesmo movimento – “a operação social de duas lógicas incompatíveis não consiste numa anulação pura e simples de seus respectivos efeitos, mas num conjunto específico de deformações mútuas” (LACLAU, 2011a, p. 52). O que se pode compreender

desses processos é que não há nada totalmente novo que é ultrapassado por outras formas mais apropriadas (ou não). O movimento que essa disputa impõe é um sistemático afastamento de algo (racionalidade instrumental) que, caso não houvesse disputa, poderia se apresentar em sua forma plena. Essa é uma condição para que o caráter político se faça presente – a possibilidade/impossibilidade – “toda luta concreta está dominada por esse movimento contraditório que simultaneamente afirma e anula a própria singularidade” (LACLAU, 2011a, p. 73). Essa disputa em torno da docência se deu a partir de conflitos entre os seus integrantes considerando que um grupo expressivo repele frontalmente que a docência seja apontada como base da identidade docente.

Nesse contexto em que a ANFOPE defende docência como base docente, exploro o caráter, promovido nesses documentos, de denúncia das ações governamentais. As políticas governamentais da educação são alvo de críticas por grande parte das entidades educacionais brasileiras. Essas políticas respondem à grande demanda por ações educativas a partir da ampliação dos sistemas escolares num país continental e reiteradamente atribuem à formação docente o fracasso na aprendizagem dos alunos oriundos das classes populares. Documento recente (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) aponta que o acesso à escola no Brasil foi universalizado, mas ainda não há a oferta de um ensino de qualidade à camada da população que historicamente não teve/tem acesso a uma educação pública de qualidade. Há uma disputa por sentidos do que seja qualidade da educação que, no caso da ANFOPE, passa pela possibilidade de emancipação dos sujeitos. Seu discurso, pelo que pode ser lido nos documentos finais, está sempre conectado à defesa dessa “luta histórica” por transformação social via educação.

Por outro lado, nas políticas curriculares com influência governamental (mas não só, outros setores como o acadêmico, o sindicalismo também atuam nessa articulação), essa qualidade da educação está atrelada ao desenvolvimento de competências e habilidades dos atores sociais envolvidos como no caso das DCNs em geral (MACEDO, 2006; LOPES; DIAS, 2003; SCHEIBE, 2002).

Numa interpretação mais ampla do discurso da profissionalização docente, pode-se afirmar que este se estabiliza pela rejeição, a meu ver, do caráter vocacionado ou missionário da profissão, muito atrelado à figura do professor leigo (DOC. FINAL ANFOPE, 2002). Por outro lado, os educadores e seus organismos de representação querem manter a autoridade/autonomia, status e o prestígio que são significantes estreitamente associados a profissões nobres que se consolidam numa lógica liberal. Este segundo argumento mostra como é movediço esse cenário que tenta estabilizar sentidos. A ideia de valorização e

profissionalização docente, mobilizada nos documentos da ANFOPE, mas que também circula em vários “Artigos do portal de periódicos da CAPES” (WEBER, 2003; PACHECO, 2004; GROPPA; MUSSI, 2001), bem como nos “textos clássicos”, mostra-se como um discurso capaz de condensar interesses opostos. Por diferentes motivações, todos defendem a valorização do profissional docente – um significante vazio, que significa uma totalidade ausente (LACLAU, 2011, p. 75-76). Esse significante necessita tornar-se cada vez menos específico, a fim de aglutinar em torno de si as demandas particulares de universos tão díspares. A valorização do profissional docente é tanto um argumento pragmático envolvendo condições materiais concretas para a atuação docente como também de cunho ético que envolve valores da sociedade em sua relação com o campo educacional. Envolve ainda aspectos profissionais propriamente ditos, como a tentativa de encontrar uma identidade entre atores sociais com funções/atribuições não conciliáveis numa categoria que congrega por exemplo, pedagogos e licenciados, além dos professores de nível médio que atuam na Educação Infantil e Séries Iniciais da Educação Básica.

Outro campo fértil de disputas travadas na ANFOPE refere-se à defesa pela não separação entre professor e especialista da educação. Para tanto, o elemento “escolhido” para agregar as demandas tem sido “docência”, entendido como fio condutor da profissão. Outras articulações se produzem contrárias a esse posicionamento (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999), como por exemplo, a que se apóia no conhecimento mediado pelos conhecimentos científicos historicamente situados. Essas articulações defendem outorgar, à parte da categoria, a dos especialistas em educação, a autoridade/autonomia de deliberar acerca das questões educacionais. Mais uma vez o jogo político se faz na tentativa de conciliar o inconciliável. A partir da instabilidade do social, consegue-se certa estabilização de sentidos, como a reiteração de que a base da identidade docente é a docência. Construindo essas hegemonias instáveis, a entidade fortalece o discurso amplamente aceito de não subordinação entre professor e especialista que tem traços de uma pedagogia ultrapassada, retrógrada e conservadora rechaçada entre os anfopeanos. Um reclame recorrente dos grupos contrários à ideia de base da identidade na docência (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999) implica a definição precária de docência. No entanto, de acordo com a TD (LACLAU, 2011a, 2000), é essa exatamente a condição de possibilidade dessa ideia seguir sendo hegemonizada. Essa condição opaca, difusa dos significantes vazios (base da identidade docente é a docência) põe em marcha o jogo político. É esse o processo de disputa que reiteradamente garante sua hegemonia.

A ANFOPE, quando elege a docência como o conjunto de saberes determinantes dos profissionais da educação contribui, em nome de uma série de pressupostos, para a produção da política curricular da formação dos professores a partir de determinados princípios que não necessariamente serão os que defende ao longo de sua trajetória. Por exemplo, as formações discursivas em torno da docência carregam sentidos como os que a ANFOPE defende, de não dissociação entre teoria e prática, bem como também evoca sentidos de certo pragmatismo que exatamente opera com a dicotomização entre saberes teóricos e saberes da prática.

A meu ver, opera-se aqui o que Ernesto Laclau denomina “a divisão constitutiva que mostra a emergência do universal no particular” (LACLAU, 2011a, p. 40). A docência (um particular) se constitui como uma possibilidade de agregar sentidos (universal) entre os anfopeanos diante da ameaça em comum de estar fora do campo educativo (pedagógico). O discurso que se antagoniza com a docência sempre evidencia o quanto o pedagógico é um discurso mais amplo capaz de subsumir a docência, mas que o contrário não procede – a docência não é capaz de incluir todas as facetas escolares e não escolares do pedagógico. Na interpretação aqui empreendida, esse modo de significar, particular da ANFOPE, parece estar sendo capaz de congrega forças quando amplia, distende, explora ao máximo sua possibilidade de deslocamentos/condensações. Quando “faz” (não tem controle sobre isso) caber nessa cadeia discursiva interesses, particularidades os mais remotos. O que vai dar a condição de possibilidade de sua existência é da ordem do imponderável que mantém a ameaça em comum. Poderia dizer que a ameaça são as pessoas que enunciam os embates; poderia dizer que a ameaça é a necessidade de manter a empregabilidade e estar vinculado à docência oferece maior segurança nesse sentido; poderia dizer que a profissionalização está tensionando esse conflito significando docência como um conjunto “objetivo” de fazeres, atitudes que caracterizam uma atividade como a dos professores. Poderia ainda dizer que se trata de uma discussão de um grupo majoritário com maior inserção no campo e maior capacidade de convencimento. O que considero importante destacar dessas reativações é que tudo isso faz parte do jogo político e qualquer “racionalização” que se possa empreender será retrospectiva, visando reinscrever a dinâmica de significação numa estrutura já conhecida.

Levando em consideração a Teoria do Discurso, as cadeias discursivas se apoiam em elementos que são presença e também ausência um do outro (LACLAU, 2011a, p. 32-33). Essas são condições de possibilidade/impossibilidade do discurso da profissionalização docente que negocia com a identidade docente nos moldes da ANFOPE, como também com a ideia de especialista, além de estar sempre tensionado por qualificações como professor reflexivo, professor das competências e habilidades, agente de mudança social, professor que

produz saberes docentes entre outras construções discursivas. Cabe talvez indagar pelos mecanismos de significação operados via ANFOPE (uma entidade de educadores com posicionamento contrário e que repudia sempre qualquer ação que apresente conexões com neoliberalismo) ao adotar esse nome “profissionalização” sem ressaltar essa vinculação com a agenda liberal/neoliberal. Indagar talvez caiba, mas ter a pretensão de encontrar a resposta não. Uma passagem talvez nos ajude a indagar esse jogo político no qual nos enredamos para colocar em marcha a condição subjetivante de qualquer prática discursiva.

Portanto, o que está sendo dito é que todo contexto é essencialmente vulnerável e aberto, que o fato de que uma possibilidade, dentre outras, tenha sido escolhida é algo puramente contingente. Se a escolha não é determinada pela estrutura, é uma operação inteiramente hegemônica, uma decisão essencialmente política (LACLAU, 2011a, p. 177).

Cabe ressaltar que essa lógica que requer um nome para estancar a instabilidade social está calcada em projetos identitários que são o moto da sociedade ocidental. Esse é o esforço empreendido no sentido de organizar, racionalizar as relações entre os sujeitos e o mundo. Não obstante, os sucessos alcançados nessa empreitada assentam-se no apagamento das contingências que constituíram dadas hegemonias.

A seguir, desenvolvo argumentação no sentido de problematizar como os projetos identitários são permeáveis às políticas curriculares de formação de professores.

3.5 Sedimentações de um projeto identitário nas políticas curriculares para formação docente

Nesta seção, opero com interpretações com vistas a construir a argumentação de que o projeto de identidade segue ditando a agenda no campo educacional. Isso parece estar, especialmente, circulando entre as práticas discursivas das políticas curriculares para a formação docente, tendo em vista traços de um discurso ainda dominante de que “há uma linha divisória incontaminada entre o universal e o particular” e que “o polo do universal é inteiramente compreensível pela razão” (LACLAU, 2011a, p. 50). Tal compreensão considera a noção de representatividade entre sujeito e sociedade, por exemplo.

Na perspectiva com a qual opero, essas linhas divisórias não existem, ou melhor, são borradas pela possibilidade incessante de contaminação mútua: são particularidades que poderão ser alçadas à condição de universais (LACLAU, 2000, 2011a). Também não é possível estabelecer a relação especular representante/representado - opera-se uma disjunção em pares binários.

No que se refere a uma relação identitária, assim como em outros processos de estabilização de sentidos, há uma sedimentação de elementos, decorrente do ocultamento de outras opções que estavam no jogo. O instituído tende a se apresentar como uma presença objetiva (identidade). O social expressa-se a partir dessas formas que lograram sedimentação – as identidades. Assim poderíamos aproximar a sedimentação do caráter social. O caráter político estaria próximo da reativação das condições que tornaram possível certa sedimentação, reinscrevendo as articulações dos elementos apagados nas relações sociais e políticas.

A tarefa desta investigação implica reativar “as condições de existência de uma certa identidade social” o que equivale, por outro lado, “a estudar os mecanismos de poder que a fazem possível” (LACLAU, 2000, p. 48).

Nesse momento, proponho a argumentação acerca de possibilidades de sedimentação de um projeto identitário nas políticas curriculares para a formação de professores tendo em vista a estreita relação entre a noção de identidade fixa/centrada e o campo da educação. A meu ver, a educação, considerada como ideal de uma sociedade, pressupõe levar a civilização (os saberes acumulados por parte da sociedade) aos cidadãos, iluminar os sujeitos que não conhecem a verdade das coisas (aspecto científico, por exemplo), inserir os atores sociais numa cultura (identidade cultural, pertencimento), entre tantas outras construções identitárias.

No capítulo I, trago Hall e Woodward discutindo dados descentramentos pelos quais a noção de identidade percorre em dado tempo histórico (HALL, 2006; WOODWARD, 2009), bem como trago Claude Dubar (2006) analisando a constituição da identidade profissional. Além disso, discorro, a partir de incorporações da Psicanálise, acerca do caráter parcial, incompleto - a falta constitutiva do sujeito – que nos mantém no processo de significação, numa busca sempre adiada de realização do desejo (FINK, 1998). Retomo aqui essas discussões num exercício de interpretação de como esses discursos respondem aos desafios propostos no campo de formação de professores, a partir da profissionalização docente.

As práticas hegemônicas sedimentadas são formas exemplares de práticas político-discursivas que se “materializam” conjugando diferentes identidades e forças políticas num ponto articulador comum. Constrói-se assim uma nova ordem a partir de elementos dispersos variados, a partir de diferentes demandas que se aglutinam em torno de um nome. A sedimentação (estabilização das identidades) opera-se com o apagamento das opções que se enfraqueceram frente ao antagonismo. Vale atentar que, na sociedade ocidental, o caráter universal (uma sedimentação) acompanha os vários sentidos de identidade, impondo a estabilização/fixação de algo que seja considerado comum a todos (algum sentido, alguma

verdade, alguma prática, alguma essência). Algo que nos unifique em torno de um projeto comum como a racionalidade ou o caráter humano dos indivíduos. Para tal, faz-se necessário “fazer crer” (ter acordos sobre) que haja esse elo entre todos. Isso tem sido possível, por exemplo, com a estabilização (na sociedade ocidental) de lógica binárias e hierárquicas - branco/não branco, racional/irracional, humano/inumano - como formas de conceber/expressar o mundo que nos cerca. Esses binarismos, amplamente fortalecidos na modernidade, não estão dados desde sempre, embora se constitua numa série de articulações que se engendram e constroem um terreno favorável para que certas fixações pareçam essenciais, necessárias, universais. Nesse modelo identitário calcado no universal

O homem é entendido como um ser uno e centrado, um ser racional e consciente que possui um núcleo interior essencial com o qual nasce e que desenvolve ao longo de sua vida. Esse núcleo essencial constitui a identidade do indivíduo, uma identidade inata ou, mais do que isso, uma identidade que o sujeito possui apenas por ser humano (LOPES; MACEDO, 2011, p. 218).

Considero que esse modelo identitário de homem circula nas políticas curriculares para formação docente e especialmente nos discursos da profissionalização docente que informam essas políticas. Em geral, nesse discurso, há um esforço de que o profissional docente seja individualizado, centrado, exerça sua racionalidade através da busca pela técnica, pelo caráter científico do seu fazer, que tenha consciência de todos seus atos profissionais e os realize com propriedade, além de ser aquele capaz de transformar sua realidade a partir de um projeto previamente dado (conforme foi explorado na primeira seção deste capítulo). As disputas no campo em torno do que é desejável para o ser professor reverberam-se e se constituem as políticas curriculares para a formação docente. A partir dessas políticas curriculares, quer via documentos investigados como também por outras possibilidades discursivas, exploro vários traços que se aglutinam com fins de consolidar a noção de profissionalização docente. Também é possível levantar outros traços que estão invisibilizados ou secundarizados diante do jogo de forças em favor de políticas que se calçam em gestos fundantes, que reinscrevem “as múltiplas formas de subjetividades indóceis numa totalidade objetiva” (LACLAU, 2011a, p. 48).

Defendo que esse modelo identitário se expandiu nas diferentes interpretações como um traço espectral nas políticas curriculares. Ainda que essa hegemonia seja recorrente, não há/houve superação de outras alternativas, não há/houve possibilidade de estacamento total de outras formas de significação, os significantes não cessam de remeter sentidos a outros significantes. É nessa direção que argumento em defesa de que traços, espectros, indecidíveis

indicam ausência/presença por incorporação de certas noções derridianas (DERRIDA, 2006a, 2006b, 1994). Na perspectiva político-discursiva com a qual opero, todos esses sentidos continuam circulando, não cessam de produzir suplementações. Nessa defesa, busco apoio em aportes teórico-estratégicos pós-fundacionalistas, pós-estruturalistas, na filosofia derridiana e em conceitos da psicanálise no sentido de subverter/desconstruir as lógicas identitárias (a partir de uma operação de revolver os sedimentos) visando o fortalecimento da noção de processos de identificação incorporada da psicanálise. Vejamos o que Laclau argumenta e que considero potente para compreender esses movimentos de sedimentação e reativação

O ponto básico é o seguinte: não posso afirmar uma identidade diferencial sem distingui-la de um contexto, e, no processo de fazer uma distinção, afirmo o contexto simultaneamente. O contrário também é verdade: não posso destruir o contexto sem destruir ao mesmo tempo a identidade de um sujeito específico que leva a efeito a destruição. É fato histórico bastante conhecido que uma força opositora cuja identidade é construída no interior de certo sistema de poder é ambígua *vis-à-vis* esse sistema, porque este impede a constituição da identidade e, simultaneamente, é sua condição de existência. E toda vitória contra o sistema desestabiliza também a identidade da força vitoriosa (LACLAU, 2011a, p. 56)

Esse fragmento me parece elucidativo ao trazer a noção de contexto radical de Ernesto Laclau, mostrando que algo contingencial (não determinado previamente) emerge e constitui-se a partir de antagonismo que sempre ameaça a estabilização de sentidos. Essa ameaça à identidade, contudo, é também aquilo que a constitui. Esse caráter ambivalente e parcial é condição de existência de uma identidade que não “é” nada em si mesma. Considero, a partir da psicanálise, ser mais apropriado afirmar que a identidade “está sendo”. São processos de identificação que se afirmam a partir do Outro constitutivo, um exterior que limita/ameaça, mas também oferece as condições para que o sujeito emergja desse encontro/confronto.

A razão de isso ser inevitável é que a ambiguidade inerente a toda relação antagonística é algo com que podemos negociar, mas não superar – podemos jogar com ambos os lados da ambiguidade e produzir resultados políticos ao impedir qualquer dos lados de prevalecer exclusivamente, mas a ambiguidade como tal não pode ser propriamente resolvida (LACLAU, 2011a, p. 59).

Tendo em vista esses operadores que exploram a ambiguidade, a relação antagonística e a condição de negociação/disputa da política, passo a analisar como as articulações discursivas se sedimentam. Como, então, nesse processo, bloqueiam e afirmam alguns aspectos das disputas. Não obstante, essa movimentação nunca impede a circulação de demandas variadas que, ainda que não tenham força para se realçarem, seguem circulando no campo dando a ver que nenhuma identidade é possível. Uma identidade para se afirmar vai negociar (sempre) com outras situações que a transformam/transformarão invariavelmente.

Assim, a seguir, considero oportuno discutir como a ideia de sacerdócio docente se conecta à ideia de manutenção de *status quo* oferecendo as condições de possibilidade para que as lógicas identitárias sigam fortalecidas.

3.5.1 Na articulação discursiva do sacerdócio docente: “o indivíduo” espelha o projeto social

Recorro a essa discussão que pode parecer ultrapassada, uma vez que, na atual conjuntura, é quase indefensável que qualquer atividade profissional seja considerada um sacerdócio ou missão divina e que sua remuneração ou qualquer outro elemento que componha o cenário profissional sejam postos em segundo plano, em nome da religião ou qualquer outro bem concebido como maior.

Vale salientar, contudo, que seria demasiadamente superficial descartar simplesmente a existência de posições em defesa de discursos pró-voluntariado, sacerdócio, solidariedade social etc. Um exemplo recente disso foi a campanha liderada por setores da sociedade civil, em nível nacional e com respaldo de setores governamentais, denominada “Amigos da escola”⁷. A proposta era um trabalho voluntário em nome do bem social, visando compartilhamento de saberes entre cidadãos e alunos de escolas públicas em todo o país para colaborar com o ensino público. Com tal exemplo quero argumentar que a dinâmica discursiva ora expulsa ora acolhe certas ideias. Essa dinâmica opera re-inscrições, remarcas, nesse caso, do sacerdócio docente que, segundo minha interpretação, ainda segue sendo capaz de alavancar intervenções nesse campo discursivo.

Considerando alguns documentos selecionados para esta investigação (NÓVOA, 1991, 1995; FERREIRA, 2009; LOPES, 2012; OLIVEIRA; PASCHOALINO; ROCHA, 2011, FREIRE, 1997) assim como documentos tidos como literatura especializada (DIAS, 2002; BOING; LÜDKE, 2004; AMARAL; VEIGA, 2002; GATTI; ANDRÉ; BARRETO, 2010; FREITAS, 2002; BRZEZINSKI, 2008; HYPÓLITO; VIEIRA; GARCIA, 2012; OLIVEIRA, 2010; LOPES; MACEDO; TURA, 2012), compreendo que faz parte do imaginário social, da sociedade em geral e da categoria de professores em particular, a ideia

⁷ Fundado pela Rede Globo, em agosto de 1999, o projeto Amigos da Escola tem apoio, principalmente, do Faça Parte, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O objetivo do projeto é beneficiar o ensino público através do serviço voluntário. Nesse contexto, a proposta é a mobilização pessoal e a divulgação de escolas interessadas por meio da televisão, além da promoção das boas experiências do projeto em espaços jornalísticos da Rede. Por outro lado, é bem esclarecido que o Amigos da Escola não participa do processo de seleção ou de capacitação dos voluntários, além de não pedir ou oferecer contribuições financeiras.

de que o professor cumpre uma missão (muitas vezes da ordem do divino) em seu ofício. Vários os autores citados creditam a isso às influências diretas do universo religioso e que tal processo deixou marcas no (subjativou o) modo de ser professor.

António Nóvoa analisou a trajetória docente em Portugal e se tornou referência nessa temática da profissionalização também no Brasil. Segundo ele, houve um deslocamento da tutela da Igreja sobre os professores para a tutela do Estado, com rupturas e continuidades entre dois modelos de ser professor. A princípio, ao longo do século XVII, consolida-se uma imagem do professor que se pauta no apostolado, na devoção, na vocação e até mesmo no sacerdócio, tendo tanto a humildade quanto a obediência como preceitos a serem seguidos. Além disso, há valorização da pessoa humana numa busca das características intrínsecas do “bom” professor (NÓVOA, 1991, 1995).

Ainda segundo Nóvoa, a profissão professor configura-se a partir de um fazer não especializado e exercido como segunda função, como uma doação de pessoas leigas ou de religiosos que, caridosamente, oferecem ensinamentos a outrem. Resulta dessa estreita relação que os professores tomam para si uma “ética e um sistema normativo essencialmente religiosos (NÓVOA, 1991, p. 13). Os traços dessa lógica seguem subjativando os diferentes atores sociais envolvidos com a comunidade escolar no sentido da manutenção do *status quo*, na medida em que, para a ética religiosa, o caminho do Bem e do Mal não se mesclam, são transparentes, impondo certos preceitos morais (com obediência e humildade). O sistema normativo religioso está ancorado em leis universais diferentes do modo como a cientificidade dialoga com suas normas e princípios. O caráter religioso que influenciou sobremaneira a educação vem sendo repellido desse campo discursivo via discurso da ciência. Estabelece-se um antagonismo que se atualiza na disputa entre sacerdócio docente e profissionalização docente.

Parece-me que cabe explorar certos sentidos que estão ligados ao cristianismo, tendo por base discussões da teoria laclauiana, a fim de compreender algumas possibilidades de deslocamento de sentido no discurso do sacerdócio, que podem ser acessados via textos curriculares e práticas docentes, e cujas relações não estão dadas por lógicas causais:

A segunda possibilidade de pensar a relação entre universalidade e particularidade está ligada ao cristianismo. O ponto de vista da totalidade existe, mas pertence a Deus, não a nós, de modo que não é acessível à razão humana. *Credo quia absurdum*. Assim o universal é um mero evento numa sequência escatológica, apenas acessível a nós por meio da revelação.

[...] como os desígnios de Deus são inescrutáveis, a camada profunda não pode ser um mundo atemporal de formas racionais, mas uma sucessão temporal **de eventos essenciais** que **não podem** ser captados **pela razão humana**; e, como cada um

desses momentos universais tem de se realizar numa realidade finita que nada tem em comum com eles, a relação entre as duas ordens precisa ser opaca e incompreensível. Esse tipo de relação foi chamado de **encarnação**, cuja característica distintiva é a seguinte: entre o universal e o corpo que o encarna, não há qualquer vínculo racional. Deus é o único e absoluto mediador. Assim começava uma lógica sutil, destinada a ter profunda influência em nossa tradição intelectual: a do **agente privilegiado** da História, aquele cujo corpo particular era a expressão de uma universalidade que o transcendia. A ideia moderna de uma “classe universal” e as várias formas de eurocentrismo nada mais são do que os efeitos históricos longínquos da lógica da encarnação (LACLAU, 2011a, p. 51).

Acompanhando a afirmação de Ernesto Laclau de que razão humana não compreende os desígnios de Deus e que a relação entre as duas ordens se expressa naquilo que se denomina encarnação, talvez seja oportuno compreender as relações que se estabeleceram/estabelecem no sacerdócio docente, constituindo modos de subjetivação que valorizam o sujeito particular como aquele capaz encarnar o universal, como um agente privilegiado capaz de perseguir a ordem instituída pelo universal. Qual o efeito desses traços de sentidos que se hibridizam/traduzem a outros reiterando aspectos da encarnação? Quais/como os deslocamentos para o imaginário social do sacerdócio ainda se apresentam (não do mesmo modo) e reverberam sentidos no fazer do professor? Mais do que responder diretamente a essas questões, gostaria de trazer outros fragmentos para entrar na disputa por sentidos de como esses nomes “sacerdócio docente”, “professor apóstolo”, “missionário”, “vacionado” podem operar mobilizando diferentes forças, dado o contexto radical no qual se inserem.

Ferreira (2009), numa rápida associação de ideias, discute que a identidade docente é credora da imagem do professor apóstolo, libera-se “de posições políticas e religiosas, envolve-se ‘com a reprodução de conhecimentos’, oferece ‘serviço doado’ retribuído pela sociedade da melhor forma possível, só que via um ‘conhecimento básico para a subsistência’” (FERREIRA, 2009, p. 286). A fim de subsidiar minha interpretação, trago deslocamentos de sentidos como estes para revolver esses terrenos (reativá-los) que parecem estar circunscritos desde sempre, mas que operam por contingências e na condição precária e provisória dos processos hegemônicos. A autora postula ainda:

Logo, dado que muitos docentes se considerariam profissionais de docência, os sindicalistas acreditam que esse termo, ao ser associado exclusivamente a uma concepção técnica da atividade, não permite perceber os aspectos políticos da educação e o resguardo no âmbito da vocação. Isto tem consequências: “ser apóstolo, **mais que descrevê-lo teoricamente, é a atitude do professor** em relação ao trabalho, **como trabalha, como se envolve no trabalho; nisto se vê como apóstolo**”.

A **professora se vê como**, a professora *torna-se*, então: “uma espécie de **sacerdotisa** que devia transmitir, e que, pelo tipo de material com o qual trabalhava, que era as

crianças, deveria manter-se em **estado de pureza**, isto é, não deveria contaminar-se com o que sucedia [...]; o **conhecimento era neutro**, e requereria, então, que aqueles que fossem seus transmissores deviam igualmente ser neutros. [grifo meu] (FERREIRA, 2009, p. 286).

Ferreira parece atentar que as estabilizações de sentido acerca do professor apóstolo se traduzem em outras possibilidades de significar, em modos de subjetivação dos professores. Na minha interpretação, isso evidencia que a tentativa de tamponar uma falta constitutiva, de preencher de uma vez por todas a identidade docente, mostra-se sempre como um adiamento. Isso significa ainda que não há uma única identidade cujo efeito seja o preenchimento desse lugar vazio sem que este seja interpelado por forças em disputa. Qualquer processo de identificação (não a identidade fixa), ao preencher um espaço através de um conteúdo (qualquer conteúdo), é/está inadequado para esse preenchimento, a identificação é sempre constituída pela incompletude e será sempre remarca, reinscrição, iteração através de novos atos de identificação. Daí que temos re-inscrições que nunca cessam de se apresentar nessa tentativa de sutura da instabilidade social.

Por outro lado, ainda que esses processos sejam traduzidos sempre de forma incessante, certas estabilizações encontram passagem e seguem numa tentativa de conformação dos indivíduos ao (que se considera) ideal de projeto social (sedimentação). Tais fixações seguem na tentativa de estabelecer relações nas quais os indivíduos possam espelhar o projeto social vigente, numa concepção clássica de representação.

Sônia Lopes, num artigo denominado “Formação e profissionalização docente no Brasil e Portugal em fins do século XIX” (2012), apresenta indícios dessa representação que ainda emerge no cenário atual.

Na verdade, tanto no Brasil como em Portugal, almejava-se formar um professor culto, conhecedor de seu ofício, portador de uma cultura científica e pedagógica aprofundada. Mas ao mesmo tempo queria-se um professor “missionário” a serviço da **estabilidade do regime e da ordem social constituída**. Por isso, em ambos os países, a conduta social, política e religiosa dos candidatos ao magistério possuía muito peso na admissão às escolas normais. [grifo meu] (LOPES, 2012, p. 273).

Interessa-me discutir desse fragmento como ora se bloqueia, ora se mantém essa lógica de que o professor pode estar a serviço da manutenção da ordem social constituída. Trata-se de uma articulação hegemônica no campo de formação de professores. É possível encontrá-la sob diferentes vieses em vários autores/textos/documentos (DOC. FINAL ANFOPE, 2000-2012; NÓVOA, 1991, 1995; BOING; LÜDKE, 2004; LOPES, 2012; FERREIRA, 2009; OLIVEIRA; PASCHOALINO; ROCHA, 2011).

A experiência social dos antagonismos pode servir para ratificar, de diferentes modos, que não há leis necessárias na história e também não há motivação de agentes políticos universais por interesses e identidades previamente dados (HOWARTH, 2000, p. 105-107).

Retornando ao fragmento anterior, a autora parece insinuar certa surpresa com relação à demanda brasileira e portuguesa por “um professor culto, conhecedor de seu ofício, portador de uma cultura científica e pedagógica aprofundada” e também demandar “um professor “missionário” a serviço da estabilidade do regime e da ordem social instituída”. Temos a expansão da cadeia discursiva na qual cabem tanto a “razão”, nesse caso a razão científica (repelida pelo sacerdócio) quanto a ideia de um professor cuja tarefa seja “encarnar” a missão previamente dada, visando a continuidade de uma ordem estabelecida.

Conecto essa interpretação acima às afirmações de Ernesto Laclau de que pode haver um hiato na sucessão de deslocamentos e condensações. Seus efeitos se realizam quando se rompe com a literalidade, quando se vai além do sentido literal. Há uma interrupção que possibilita a emergência de um espaço de indeterminação (rompe com as possibilidades de totalizações) que assume um papel constitutivo de que nenhuma lógica apriorística pode governar (LACLAU, 2006, p. 86-91).

Sedimentar passa por estabelecer/reconhecer as relações antagônicas que possibilitaram certa nomeação/representação (estabilização de um nome). No caso do sacerdócio docente, o limite (relação antagônica), na minha interpretação, implica a capacidade ou não de encarnar/de se doar aos preceitos divinos ou vocacionais sem restrições. Implica acatar esse dom interior que clama por sua emergência, que impele a ações (promove subjetivações) significadas como entrega, doação, amor ao outro, respeito, obediência e, assim, favorece a manutenção da ordem social instituída. Nessa medida um professor encarna preceitos da ordem instituída e se subjetiva e é subjetivado como um “eu” espelho do social.

Com a pretensão de tratar, na próxima seção, da profissionalização docente julgo importante argumentar que o principal bloqueio que a ideia de sacerdócio docente confere é o bloqueio à razão. Não qualquer razão, mas aquela que queira esclarecer/elucidar os desígnios de Deus. Levando em conta os caminhos permeados sob a influência religiosa e as interpretações da religião pelo social, essa noção chega no campo da Formação de Professores por deslocamentos. Por respostas simbólicas como a possibilidade de que professores ou leigos, desde que vocacionados para se entregar aos desígnios de Deus (traduzidos nos preceitos da moral e bons costumes), possam exercer a atividade docente. Na minha compreensão, um dos destinos dessa apropriação de sentidos se apresenta no exercício desse sacerdócio docente capaz de valorar práticas educativas que levem à manutenção do *status*

quo. Essa faceta do fazer docente é fortalecida por lógicas identitárias que compõem o cenário educacional e respondem ao antagonismo afirmando identidades fixas/centradas ligadas ao “bom cristão”, tais como tolerância, obediência, não questionamento de certas leis universais, boa conduta, respeito à autoridade, crença, aceitação das regras morais, etc.

Apresento e desenvolvo, na próxima seção, interpretações acerca de como vários elementos da cadeia discursiva “sacerdócio docente” estão mantidas na cadeia discursiva da “profissionalização docente”. Como estes reinscrevem-se de forma espectral na cadeia discursiva da “profissionalização docente” que se hegemoniza a partir do antagonismo com a ideia de sacerdócio.

3.5.2 A profissionalização docente repele o sacerdócio: o “eu” segue sendo a representação do social

Início esta seção a partir da afirmação de que se apresenta uma relação antagônica entre profissionalização docente e sacerdócio docente no momento em a profissionalização docente passa a circular como hegemônica no campo de formação de professores. No que se refere mais propriamente a aspectos teóricos, vale destacar alguns importantes elementos introduzidos por um corte antagônico - a negatividade, a falta, o fracasso - que interpelam a compreensão do social/da sociedade enquanto qualquer positividade ou essencialismo. O antagonismo revela os limites do social, ou ainda, as fronteiras políticas de uma formação social. Além disso, evidencia aspectos nos quais a identidade não pode ser estabilizada no sistema diferencial de significação e evidencia como ela é contestada pelas forças que se colocam no limite dessa ordem (LACLAU, 2011a).

Se, como acabamos de discutir, a cadeia discursiva do sacerdócio docente aprofunda o ideal educacional a partir da manutenção da ordem estabelecida, a cadeia discursiva da profissionalização docente vai se constituir a partir de articulações com outros discursos que vão promover a ideia de inconformidade com a realidade social e na busca de estratégias para transformá-la. Importantes aliados nessa disputa são os discursos acerca das racionalidades científica e técnica, capazes de promover o rebaixamento da ideia de que, ao professor, basta exercer sua vocação (desde sempre presente), ou ainda, de que o professor seja esse agente privilegiado que encarna os princípios do bom professor dados pelos preceitos religiosos.

Ao longo do século XIX, vai se consolidando uma **imagem de professor**, consubstanciada em uma concepção de magistério tido como **sacerdócio**, apostolado, construída nos longos anos, nos quais a Igreja Católica teve o monopólio

educacional e que foi preservada, mesmo com Proclamação da República e a consequente extinção do Padroado. Nessa perspectiva, privilegia-se, por um lado, a **valorização dos atributos humanos** e, por outro, uma visão da “**profissão docente**” segundo o qual os professores não deveriam saber demais, nem de menos, não deveriam ser pobres, nem ricos e não se constituíam nem como profissionais liberais, nem como funcionários (DUBAR apud OLIVEIRA; PASCHOALINO; ROCHA, 2011, p. 82).

Em síntese, os “professores, seja como corpo eclesial ou corpo estatal, ficaram subordinados a organizações e a poderes mais fortes, que os associam a simples executores (TARDIF, 2005, p. 23 apud OLIVEIRA; PASCHOALINO; ROCHA, 2011, p. 83).

Desse modo, um primeiro movimento, nesse jogo de disputas por significação, que possibilitou a ampliação da cadeia discursiva em prol da profissionalização docente foi essa passagem de controle da Igreja para o Estado. Entre outras questões, isso implica mudança na concepção de mundo que, na dimensão religiosa tende a ser circunscrita por leis divinas previamente determinadas por algo/Deus e leva a uma relação de completa exterioridade. No modelo estatal, essa relação de exterioridade ainda se mantém, pois os modos de se relacionar com os professores passam também por colocá-lo nesse lugar já demarcado de exterioridade. Não obstante, outras formas mais flexibilizadas são permeáveis nesse modelo o que abre, em geral, mais espaços para questionamentos.

Onde antes dominavam os preceitos religiosos cristãos, apoiados no humanismo e, aliado a isso, na ideia de manutenção e ampliação desse cultivo da civilização, via humanização/cristianização da sociedade como um todo e da área educacional em particular, passa a haver conflito de interesses com relação ao que se almeja para a sociedade – a ideia da transformação/mudança da sociedade emerge em vários campos de saber e se dissemina rapidamente. Outros modelos de homem/sociedade pedem passagem. Dentre os vários elementos que compõem esse cenário, ressalto o avanço crescente do discurso científico. Este tem sido um importante fator e tende a afastar discursos religiosos/humanistas cultivados tanto pelo senso comum como pela comunidade especializada. Outra marcação importante a ser considerada e que se apresenta junto à tutela do Estado refere-se ao controle gerado a partir da sua ancoragem em leis e normas burocráticas (VIEIRA; HYPÓLITO; DUARTE, 2009, p. 226). Por outro lado, o discurso em defesa da tradição, mais um elemento a ser considerado, funciona como um “porto seguro” diante das transformações que, em geral, geram insegurança e resistência entre os docentes.

Aqui a tradição imaginada cumpre seu papel de controle, valendo-se da repetição (das experiências, das leis: as leis sempre são lembradas), e funcionando como uma crença que tem efeito de doutrinação simbólica, produzindo mecanismos que retiram a autonomia intelectual do professorado. Em nome da tradição – da coesão – do

grupo, constitui-se então um modelo de controle talvez mais poderoso e mais insidioso sobre o trabalho docente, confundindo as tentativas de inovação das professoras com falta de experiência, ingenuidade, incompetência ou adversidades culturais. Nesse processo, prevalece a ideia de magistério como uma vocação (e sacerdócio) que nem todos possuem, mas que devem perseguir, por meio de exemplos de perseverança, fé e entrega pastoral (VIEIRA, HYPÓLITO, DUARTE, 2009, p. 228).

Vale destacar que a tradição é aqui compreendida como herança cultural, legado de heranças transmitidas. A ideia de transmissão ou de entrega de fatos, lendas, ritos, usos, costumes busca produzir certa coesão moral no corpo social. Seu caráter quase sempre doutrinal ou dogmático, proferido pelo mais antigo ou pela autoridade, procura garantir a continuidade das experiências já vividas, funcionando como uma espécie de eco, perpetuando hábitos e costumes adquiridos e tornados rotina. Numa palavra: naturalizados (VIEIRA, HYPÓLITO, DUARTE, 2009, p. 231).

Tendo em vista a recorrência com que a tradição é evocada quer por autores do campo de Formação de Professores, quer pelas entidades de educadores, pelos professores ou pelas pessoas comuns, não se pode deixar de atentar que tais deslocamentos carregam sentidos dos discursos religiosos cristãos (fé, caráter doutrinal, autoridade de quem encarna a tradição, etc) e empreendem tensionamentos ao caráter liberal/progressista/transformador que se apresenta e mobiliza disputas nas discussões sobre o caráter profissional (asséptico, científico, neutro) da profissão docente. Segundo alguns autores (BOING; LÜDKE, 2010), essa é uma peculiaridade do campo educativo que carrega/alimenta essa ambiguidade em sua profissionalidade, enquanto outras profissões como médicos assumem com mais desenvoltura a condição de profissional liberal, independente, autônomo e altamente normatizados.

Com todos esses elementos paradoxais, a partir dos documentos investigados, compreendo que a profissionalização docente tem sua emergência nesse cenário em que o Estado exerce a tutela sobre o professor. Essa me parece a condição contingencial que cria as condições de articulação discursiva, certo estancamento (fixação/estabilização) de sentidos em torno desse dinâmico processo de significação. Um efeito desse processo envolve a mediação dos processos educativos e a normatização das atividades docentes em nome do Estado.

Os professores, como grupo profissional, têm uma história específica, conforme mostra Nóvoa (1995). Ele fala do caso português, mas praticamente tudo o que diz serve para o Brasil, uma vez que o nosso desenvolvimento escolar seguiu a matriz da metrópole portuguesa. Antes, o modelo de professor era o religioso, envolvendo a docência numa aura de vocação e sacerdócio, mesmo em se tratando de professores leigos. **A estatização foi um passo rumo à profissionalização**, porque significou o rompimento dessa relação vocacional. No entanto, segundo Nóvoa, **o processo de estatização não foi capaz de** levar adiante a construção de uma **codificação deontológica da profissão**, como têm as profissões liberais atuais. A explicação do autor para esse fato se dá pela imposição, na estatização, de instituições mediadoras da regulamentação docente. As inspetorias de ensino, para citar uma das mediações, sempre exerceram um controle reconhecido sobre o exercício formal da docência. E os docentes sofrem o processo de “funcionarização”. Esta falta de autonomia do

professorado coloca em dúvida a existência de uma “profissão” docente. Quando muito, podemos falar de um processo de profissionalização (BOING; LÜDKE, 2004, p. 1173).

O que se depreende dessas questões levantadas pelos autores é que o Estado fracassou em sua pretensão de empreender a profissionalização docente. Vale destacar que vários autores de referência nas políticas curriculares para formação docente, seguem essa linha de raciocínio: Helena de Freitas (2002, 2003), ao falar em desprofissionalização; Maurice Tardif (2008, 2002), ao utilizar o termo semi-profissão, além de outros que questionam a profissionalização atrelada a certificação, como Iria Brezezinski (2008) e Freitas (2003). Destaco neste fragmento outra afirmação que considero importante explorar/des-sedimentar - o **processo de estatização não foi capaz de** levar adiante a construção de uma **codificação deontológica da profissão**. Este destaque se justifica por que, ao explorar essa ideia de construir uma codificação deontológica para a profissão docente, identifico vários embates que emergem tanto no âmbito das entidades de educadores (neste caso com enfoque na ANFOPE), como entre os especialistas da área, ou nos textos oficiais (“ditos” governamentais), entre outros.

Quando enuncio no título desta seção que “o “eu” segue sendo a representação do social”, a meu ver, estou indicando que minha argumentação segue no sentido de defender que espectros da profissionalização docente ressoam nas políticas curriculares para a formação docente marcadamente na tentativa de construir um “eu” (identidade) para o futuro professor. Isso se apresenta nas políticas curriculares de variadas formas, porque essa é uma das condições de possibilidade de qualquer prática político-discursiva: empreender suas disputas em “sua” superfície de inscrição, no caso o campo educativo. Há certas marcas que seguem parecendo ser as fixações “necessárias” de dado campo discursivo (neste caso o educativo). Afirmo que, no caso desta investigação, os variados discursos (textos, práticas, legislação, falas), de certo modo, privilegiam a identidade docente como garantia de um projeto social mais amplo para a sociedade. No caso do sacerdócio, o princípio básico envolvia aspectos morais, religiosos e humanistas. E no caso da profissionalização? Aspectos religiosos foram distanciados com o fortalecimento do Estado laico, bem como pelo discurso científico. Mas, o que dizer dos outros aspectos? Não havendo nenhuma força antagônica capaz de expulsá-los da cadeia de significação, esses sentidos encontram passagem na tentativa de definir o que é ser professor a partir da profissionalização docente. Sendo assim, os aspectos morais continuam fortalecidos quer seja pela tradição ou quer seja por tentativas de normatização. O discurso humanista se associa ao discurso racionalista explorando a ideia

cartesiana do “penso logo existo” e considera os atores sociais a partir do princípio da racionalidade.

Apoiada na teoria do discurso, defendo que a estabilização ou não de qualquer discurso vai se dar a partir da habilidade das condições políticas, do caráter político de engendrar configurações plausíveis de um fenômeno social. Assim, minha estratégia é fazer (re)leituras, interpretações das lógicas dominantes de um discurso (texto, fala, práticas, documentos) e das suas intenções, enquanto ofereço interpretações de como estas lógicas/intenções podem ser obliterantes e pontos de clausura (tornando possível que esses textos pareçam entidades consistentes e coerentes), ainda que sejam indecidíveis e instáveis (HOWARTH, 2000, p. 134-135). Tendo em vista essa compreensão do político, a meu ver, as tentativas de construção de uma codificação deontológica da profissão docente parecem ser uma iniciativa valorizada por várias “correntes” dentro do campo de formação de professores, sempre com o objetivo de definir, defender e justificar certos princípios-chave que “pretensamente” são os princípios sob os quais os sujeitos, sua profissão, sua psique, a educação ou a sociedade devem ser estruturados (LACLAU, 2011a).

Em outras palavras, talvez fique mais clara essa tentativa de estabilização de sentido, apoiada em visões normativas, através do mote da ANFOPE (constante) em seus documentos finais. O discurso amplamente defendido segue também um viés deontológico (“tratado do dever”), definidor dos princípios os quais devem ser seguidos pelos educadores.

Na perspectiva de uma educação crítica e transformadora, deve-se também reafirmar a construção da **concepção sócio-histórica de educador**, concepção de formação do profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com uma consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade, um

“educador que, enquanto profissional do ensino (...) tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere” (CONARCFE, 1989).

É esta concepção, reafirmada e aprimorada ao longo da trajetória de construção coletiva dos educadores, que vem sendo assumida pelas IES, orientando idéias, proposições e propostas de reestruturação curricular nos cursos de formação do educador - Cursos de Pedagogia e outras Licenciaturas. Por meio de uma produção teórica avançada **sobre formação do educador**, tem contribuído com a construção de propostas de superação das dicotomias presentes na formação dos profissionais da educação. Esta é uma exigência criada pela democratização das relações entre os sujeitos no trabalho pedagógico e na construção de novos projetos coletivos. [grifo do autor] (DOC. FINAL, ANFOPE, 2000, p. 9).

Nessa passagem recorrente nos documentos finais da ANFOPE, compreendo que há princípios-chave que pretendem estruturar (de uma vez e para sempre) o ser professor (educador). Eleva-se à condição de entidade algo da ordem do ficcional, da ordem do jogo político disputado nas arenas das políticas curriculares para a formação de professores. Considero esse esforço de demarcar esses princípios e aprisioná-los, ou reconduzi-los na lógica do cálculo, um caminho que só faz reforçar os princípios combatidos pelo próprio discurso anfopeano: a hierarquização do saber, a manutenção de uma sociedade dogmática que não questiona seus próprios processos, mantenedora do *status quo*, não valorização do magistério, visão reproducionista da realidade social, etc. O que esse discurso mobiliza ao expressar “pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo”? Será que essa condição é algo que se constitui na plenitude, na ideia de que nada escapa a sua compreensão? Aqui entendo que seja defendida uma visão de que haja transparência da realidade e que se possa acessá-la, desde que os profissionais do magistério (educadores) tenham consciência (crítica) incorporada em seu “eu” autônomo.

A meu ver, esses discursos projetam um “eu” numa sociedade previamente estabelecida e trabalham no sentido de alcançar esse ideal num sistema circular, no qual esse educador (eu entificado) será a representação do social. A lógica da identidade quando referida ao outro (os neoliberais, os conservadores, etc.) é combatida, mas afirma-se a lógica da identidade se essa está definida na “concepção sócio-histórica de educador”.

Com vistas a passar para a próxima argumentação, considero importante pontuar como a formação vem sendo vinculada à profissionalização docente e foi um importante antagonista à ideia de professor leigo sustentado na cadeia discursiva do sacerdócio docente.

Argumento a seguir como a profissionalização docente incorpora a ideia de formação baseada no (na tentativa de) controle das políticas curriculares para a formação docente. De antemão, meu posicionamento com relação a esse esforço é de questionamento, entendendo que a educação é da ordem do impossível. Qualquer tentativa de controle é vã diante da indeterminação do Real (no sentido lacaniano).

3.5.3 Controlar o impossível: o projeto de formação docente

A tradição ocidental da qual fazemos parte, pela qual a educação constitui e é constituída, implica promover a concepção de que o processo de conhecimento (racional) 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, funciona nessa linha de raciocínio como a direção e o fim ideais que orientam (ou deveriam 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 da diferença. Nas políticas curriculares para a formação docente, privilegio uma faceta que tem estreita relação com várias dessas práticas discursivas - o controle.

Privilegio a discussão acerca do (da tentativa de) controle do impossível. Nesta seção me parece ser uma oportunidade de problematizar os princípios que estão (in)formando os profissionais docentes e interpelar suas possibilidades educativas. Para tanto, defendo que o universo (simbólico) de significação no qual estamos imersos não obedece a leis naturais, não obedece ao previsível, sequer obedece às lógicas normativas, ou a determinismos de qualquer natureza.

Acompanho Derrida (2007, 1994) quando este diz que, por mais que saibamos acerca de uma temática, que nos aprofundemos em estudos/pesquisas, há uma impossibilidade de tudo conhecer que nos deixe tomar decisões sustentadas em bases calculáveis/programáveis. Para Jacques Derrida, uma decisão que possa assim “merecer” ser chamada é aquela que é tomada sem que se tenha controle, é aquela decisão que não se sabe, que não é possível prever suas consequências. Essa seria a condição de possibilidade para que a responsabilidade esteja em curso – uma decisão tomada diante da condição aporética (aporia, sem saída) envolvendo os riscos/os bônus dessa ação.

Também acompanho Gert Biesta, em seu livro intitulado “Beautiful risk of education” (2014), quando argumenta que se expulsarmos o risco na educação assumimos a possibilidade de também expulsar a educação. Segundo ele, fortalece-se cada vez mais entre políticos, mídia, senso comum, organizações governamentais e não governamentais, o discurso de que algo precisa ser feito para assegurar que os riscos fiquem fora da educação. Em nome de que a educação se torne “forte, segura, previsível”, edifica-se uma atitude/entendimento de que a educação pode ser colocada sob total controle.

Esse argumento de Biesta me parece ser potente para investigar os modos de subjetivação em curso nas políticas curriculares para a formação de professores, considerando a profissionalização docente. A meu ver, nas relações entre formação de professores e profissionalização docente, a ideia de risco tende a ser rechaçada. Ou é desejável que não haja risco quanto ao sucesso dos processos educativos ou quanto a garantia de alcance da tão propalada educação de qualidade (uma expressão que tudo pretende dizer, mas que pouco

consegue afirmar). Derrida questiona as lógicas que informam a “aplicação de leis” e o “fazer justiça”. A meu ver, a aplicação de leis (regras) segue a lógica do cálculo (afastamento de risco) e o “fazer justiça” é a radical tomada de decisão em terreno indecidível. Trago essas discussões derridianas para confrontar a ideia de controle que repercute nos documentos curriculares investigados.

Compreendo que a lógica do controle sobre o fazer docente quer seja pela políticas curriculares, quer seja pela política de avaliação ou ainda nas teorias educacionais tende a ser enfatizada. Constitui o campo da formação docente e se expressa em seus diversos discursos - desde os que tentam definir “os” modos de ser professor (professor reflexivo, agente de mudança, competências e professor produtor dos saberes docentes), do sacerdócio docente, da profissionalização docente, etc. Vale ressaltar que isso não quer dizer que não seja requeridas certas formalizações das práticas docentes com vistas a fazer circular os diferentes posicionamentos teóricos nos processos de formação inicial ou continuada.

No campo educacional, se estabeleceu uma forma de governo, cuja produtividade tenta alinhar a educação como negócio/mercadoria, sendo que alunos e professores passaram a ser passivos de um serviço que pode e deve ser medido, avaliado através dos desempenhos dos alunos, em testes padronizados; nessa perspectiva, os docentes se submetem à certificação e ao controle ostensivo dos órgãos governamentais e dos gestores das instituições de ensino (OLIVEIRA; PASCHOALINO; ROCHA, 2011, p. 80).

Além disso, as medidas políticas que norteiam estas reformas têm feito da avaliação do desempenho um dos eixos estruturantes, procurando pressionar os professores e responsabilizá-los pelos resultados do sistema. Embora a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) seja um procedimento que permite conhecer com rigor as potencialidades e limites dos professores e introduzir mudanças que viabilizem a melhoria de sua profissionalidade, a verdade é que tem sido implementada mais numa perspectiva de controle e com um sentido implícito de punição, o que, em nosso entender, poucas melhorias proporciona (MORGADO, 2011, p. 801).

A avaliação externa vem tomando uma dimensão demarcadora das relações de poder, de posições de ranqueamento entre as instituições de ensino, bem como exercendo uma forma de controle sobre os professores. A avaliação tomada de forma isolada das condições de trabalho, e vista deslocada das políticas públicas, tende a voltar-se contra o próprio professor, responsabilizando individualmente pelo fracasso escolar (CHAIGAR et al., 2004, p. 71).

A visão da avaliação como forma de controle permite postular o desejo de que o risco seja colocado para fora da educação, conforme Biesta (2014) argumenta. A associação com o discurso da profissionalização aprofunda ainda mais essa prática discursiva e atualiza essa problemática nas políticas curriculares para a formação docente. Nessas passagens, entendo que haja um movimento refratário à avaliação como forma de controle, notadamente à avaliação externa, havendo várias menções nesse sentido que remetem a outras formações

discursivas, tais como: padronização dos processos, “responsabilização” (punição), classificação/hierarquização do desempenho. Esses são reconhecidamente mecanismos utilizados por processos de desenvolvimento profissional e eu diria que são constitutivos desse discurso. No entanto, o discurso em defesa da profissionalização docente mantém-se dominante no campo. No que se refere aos discursos que defendem a avaliação, a justificativa passa pelo reconhecimento de que uma “educação segura, forte e previsível” (BIESTA, 2014) implica rejeitar os riscos de que a educação não alcance a todos, ou seja, não cumpra sua promessa de trazer a justiça social para todos. Em nome disso, defende-se mecanismos de eficiência e eficácia (vinculados ao professor das competências e habilidades) que se expressam numa avaliação que funciona e que examina a distância entre a qualidade da educação que (se supõe que) efetivamente se tem e aquela projetada como desejável (supostamente para todos). Tal enunciação decorre da crença de que a sociedade como totalidade é possível e que o controle pode ser uma via nessa direção.

Investigo outros mecanismos que tendem a vincular a ideia de controle como afastamento do risco e que circulam amplamente também nos discursos que defendem a formação do sujeito crítico.

Na dimensão do **intelectual crítico** a autonomia é descrita como emancipação, percebida como a **liberação profissional e social das opressões**, envolvendo a **superação das distorções ideológicas e a consciência crítica**. Entende-se como processo coletivo, ou seja, configuração discursiva de vontade comum, dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino. [grifo meu] (CONTRERAS apud CHAIGAR et al., 2004, p. 70).

Nesse debate, foi ficando cada vez mais claro que a escola constitui a instância social que apresenta o conhecimento produzido ao longo da história da humanidade, tendo, portanto, uma tarefa a cumprir na organização do pensamento de novas gerações, **fundamento do exercício de cidadania e da ação consciente na consecução de um projeto de sociedade**.

(...) nesse processo o professor foi identificado como **educador**, ganhando relevância a dimensão política da atividade educativa, transformando-se a sua principal tarefa a **formação da consciência crítica** das classes subalternas (WEBER, 2003, p. 1133-1134).

Coerente com essa perspectiva que possibilita a formação de profissionais de educação autônomos e críticos, **comprometidos com a mudança das condições** de desigualdade da população brasileira, **defende-se** “uma **concepção sócio-histórica de educador** onde a docência seja base de sua identidade profissional” (DOCUMENTO FINAL ANFOPE, 2004, p. 14).

Essas tentativas de ser a consciência (crítica) do mundo, de ter um conhecimento absoluto do mundo pavimentam o cenário em que o controle possa vigorar: os sentidos que sustentam tal proposição passam pelo universalismo, pelos processos identitários, pela determinismo, pelo objetivismo, pelo essencialismo. Afirmar o controle como uma

possibilidade de falar pelo outro quer seja numa perspectiva tida como progressista, ou não, é sempre algo de muita violência e implica em (tentar) retirar o risco, o equívoco ou o Outro das relações entre sujeitos. Implica em não considerar “as diferentes formas de identificação, impotentes para nos prender nas redes de uma lógica inapelável” (LACLAU, 2011a, p. 43).

Seguindo Lopes (2014, 2013) e Macedo (2006, 2012) defendo que, ao ampliar essas possibilidades de interpretação não estou a desconsiderar, ou a deixar de lado as críticas, demandas, interesses, poderes específicos que (também) informam as políticas curriculares. O movimento que defendo é o da radical contextualização no sentido de operar de forma mais nuançada possível, colocando em marcha diferentes significantes que talvez possam interromper as sedimentações previsíveis no campo de formação de professores. Ao indagar se a lógica da avaliação (controle), ou se a formação do sujeito crítico re-instauram relações sociais nas relações educacionais, penso poder apontar, por exemplo, que ainda circula com força a ideia de professor tarefeiro (passivo), um modo de ser professor já amplamente questionado e até rechaçado. Essa compreensão segue sendo re-inscrita na incorporação do discurso das competências e habilidades, como também nas políticas de avaliação externa, e até, em alguma medida, na formação do sujeito crítico. Desse modo, cabe a argumentação de que o currículo opera por traduções (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013), opera também por traição, não se fazendo coincidir nunca com algo estabelecido previamente. Entender que as políticas curriculares são traduções impõe ter em conta que “a sociedade é impossível” (LACLAU, 2011a). Impõe assumir a impossibilidade de suturar os sentidos e assumir a condição de operar com as parcialidades discursivas fazendo-as circular e disputar com outros sentidos que circulam no campo.

Nessa medida, visões reduzidas do controle ao invés de promoverem, com eficácia e eficiência, “a correção do processo” e garantirem a qualidade da formação docente (via afastamento do risco), acabam por operar sempre na cristalização de identidades (tentativas de controle do impossível). A lógica do controle se abriga na concepção de que há um fundamento primeiro sobre o qual outros estarão sustentados, numa lógica derivativa que tende a conectar, diretamente, possibilidade e necessidade. Caberia indagar se então há que abandonar qualquer ideia de fundação. Laclau (2011a, p. 41) vai afirmar que não e que “esses movimentos contraditórios se expressam naquilo que tem sido denominado divisão constitutiva de toda identidade concreta”.

Como Biesta (2014) argumenta, atrelar a educação àquilo que “formalmente” funciona (quer pela tradição, quer pela técnica ou ainda pela ciência) não promove (antecipadamente, previsivelmente) que as práticas educativas “desejáveis” (projetadas) se

efetivem. A meu ver, isso ocorre porque a educação opera em registros que expressam impossibilidade (FREUD, 2006), fraqueza (BIESTA, 2014), responsabilidade (DERRIDA, 1994).

Assim, considero que insistir no controle, em estruturas normativas, na aplicação de regras/leis, conforme vem sendo re-inscrito nas políticas curriculares de formação de professores não tem tido força para interromper as práticas identitárias, ao contrário, só fazem reafirmá-las num contexto (educacional, social) no qual cada vez mais as pluralidades pedem passagem. Isso, na minha compreensão, pavimenta o terreno no qual as identidades ocultam a condição plural de sua constituição. Mantém-se, assim, a visão idealizada de escola, de aluno, de professor. Mantém-se a fórmula mágica: a educação como transformadora da sociedade.

Talvez caiba indagar, assim, como interromper várias articulações no campo de Formação de professores. Por exemplo, os investimentos retóricos que insistem em realçar objetividades (ficcionalis, fantasias especulares): o professor é mal formado e como consequência temos a exclusão social e a não garantia de uma escola de qualidade para todos. Ou “o produto” da tensão entre controle/falta de qualidade da formação docente que gera discursos em defesa da certificação docente. O controle também emerge com força com relação ao currículo e com as tentativas de implementar uma Base Curricular Nacional/Base Nacional Curricular, muito discutida na ANFOPE, por exemplo.

Essas questões se apresentam como da ordem do necessário (o controle). Só se edificam diante de um profissional que “não funciona” (BIESTA, 2014), um profissional que não apresenta as competências necessárias para exercer sua profissão. São discursos que capturam “a” realidade e que tentam forjar normas que “façam cumprir” “o” projeto de educação previamente requerido.

Tendo iniciado a discussão de que as objetividades são forjadas e que isso afirma políticas identitárias na formação docente, tendo o controle como capaz de regular/efetuar/materializar o desempenho docente, agora gostaria de trazer mais elementos para desconstruir essa dinâmica retórica a partir de contribuições da psicanálise. Levo em conta essa condição da psicanálise lacaniana: o que obriga os sujeitos a seguir tentando capturar o mundo é sua condição de incompletude constitutiva, a condição de sujeito faltante (FINK, 1998). No entanto, essa condição também projeta os sujeitos em direção a busca da unicidade e da totalidade via identificação com o Outro. Para Stavrakakis (2007), a fantasia entra em cena nessa projeção/articulação para criar a ilusão (ficção) de objetividade. Para ele, a fantasia, embora assim possa parecer, não pertence ao nível individual. Trata-se de um constructo cuja função é tamponar a falta do Outro. Esse Outro está no social, sendo nesse

ponto que a fantasia (condição imaginária especular) conecta-se também com as estruturas simbólicas normativas que nos constituem. Se o “eu”, em sua busca por identificações, se projeta no Outro (um outro faltante é bom lembrar), como então se manteria essa ilusão de completude que revela a falta constitutiva, mas que também a tampona parcialmente? Esse tamponamento seria da ordem imaginária (fantasia). Cria-se uma ficção acerca do que se quer projetar no Outro (outro sujeito, outro texto, outra prática, etc). Desse modo, a fantasia se aproxima das estruturas simbólicas normativas (mitos, lendas, normas, etc) que encarnam a ficcionalidade capaz de sustentar a projeção de identificação (impossível) plena (STAVRAKAKIS, 2007, p. 84-85). Compreender essa dinâmica, a partir da psicanálise lacaniana, pode abrir possibilidades para interromper certas estabilizações de sentido que operam no registro imaginário (aquele que busca “o” sentido) e reinscrevê-lo no registro simbólico (opera com o “duplo” sentido) (JORGE, 2011). Com isso, não estou defendendo que não há que operar na fantasia, uma vez que ela também é um elemento constitutivo do sujeito. A fantasia e a realidade são indissociáveis. O que quero defender é que talvez partindo do pressuposto de que onde há objetividade há também fantasia, associada à ideia de estruturas normativas, poderia mobilizar/alavancar outras possibilidades de modos de subjetivação do sujeito.

As estruturas normativas deixam de ser encaradas como objetividade simplesmente. A subjetividade entra em cena negociar com a objetividade, mostrando seu caráter ficcional, imaginário que se sustenta na falta do Outro. Ou em outras palavras, na tentativa de ocultar a falta do Outro projetando (projetando/mantendo) suas identificações imaginárias (especulares). Aponto assim, para a interrupção desse caráter normativo, que associo à sedimentação, no sentido de reinscrevê-la no jogo simbólico, num processo de reativação (LACLAU, 2011a).

Essa argumentação, a meu ver é potente, uma vez que o campo discursivo da educação é um campo no qual não pode, a meu ver, se furtar de por em marcha a significação em sua radicalidade. Com isso não quero afirmar que outros campos de saber também não tenham que operar nessa direção, mas quero radicalizar esse gesto no campo da Educação e particularmente no campo da Formação de Professores. A meu ver isso se justifica porque estamos sendo bombardeados como Biesta (2014) aponta, por demandas de respostas (de desempenho, performance, currículo mínimo, avaliação, certificação) muito superficiais e aligeiradas na direção de resultados e/ou na busca pelo que funciona. A insistência nesse modelo me parece estar apoiada em estruturas normativas (registro imaginário, especular, representacional, identitário) que se esforça em limpar (apagar) as impurezas, a opacidade, os

riscos, para alcançar seu intento de “tamponar a falta” do Outro, visando que (sua) projeção identitária se constitua de forma completa – o que é um engodo para a psicanálise. [Claro está que “precisamos” fazer isso em alguma medida pois este é o jogo que desde cedo “aprendemos” a jogar mantendo certo equilíbrio emocional.]

Para compreender essas articulações, a ideia de que a educação é impossível, postulada por Sigmund Freud (2006), talvez seja oportuna. Freud coloca a educação, ao lado da psicanálise e de governar como as três profissões impossíveis. Em comum, a meu ver, está que tais profissões operam no limite da significação, explorando as várias facetas desse processo, nos limites entre individual/coletivo, particular/universal, social/político, sem “escolher” previamente qualquer desses lados. Operar na indecibilidade até um ponto máximo, no qual somos convocados a responder – somos convocados à decisão.

Acredito que a política curricular para a formação docente quando se associa aos discursos da profissionalização docente tende se afastar do exercício (jogo) simbólico. Tendo em vista que são interpelados pelos modos (unívocos) de ser professor aqui investigados (professor reflexivo, agente de mudança, competências e o produtor de saberes docentes), que são constituídos/constituem as estruturas normativas do campo de formação de professores, há uma tendência em reafirmar as lógicas, pelo reconhecimento, já dadas e acomodá-las aos discursos da profissionalização docente. Além disso, também se atualizam as formações discursivas mais amplas que traduzem a educação como justiça social legitimando e dando liga a esses discursos no campo de formação de professores.

Sendo assim, a meu ver, esse projeto da formação de professores - o controle - é da ordem do impossível. Ainda assim, só faz fortalecer as incessantes articulações/demandas por controle no campo de formação docente, principalmente no que se refere às políticas curriculares para a formação de professores. Esse projeto integra um corpo de princípios normativos ao qual esse campo é interpelado a dar resposta e ele não tem se furtado a dá-las.

Assim, mais do responder às questões cabe seguir interpelando possibilidades de respostas às quais somos convocados – esse me parece a tarefa, o gesto e o caráter político imprime quando aponta para os processos de sedimentação e reativação de sentidos. A convocação para responder se apresenta e há que se entrar nessa disputa considerando as opções plurais disponíveis nessa arena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei destacar ao longo da tese que a relevância da discussão teórico-estratégica aqui empreendida se dá quando oferece a possibilidade de operar com a emergência de centros provisoriamente constituídos, evidenciando em seu caráter contingencial e promovendo o descentramento das estruturas. Igualmente, trabalhei no sentido de operar com a desestabilização do sujeito centrado com identidade fixa, com a radical contextualização de todo significado e com a compreensão de currículo em sua condição discursiva. A meu ver, isso radicaliza a condição indecível na produção de sentidos e a condição de tradução/traição dos processos de significação, no caso aqui, das políticas curriculares para a formação de professores.

Ressalto também dois movimentos amplamente discutidos na pesquisa, quais sejam, os movimentos de reativação e sedimentação. Estes movimentos nos desafiam a considerar a primazia do político sobre o social. Se entendemos a mútua contaminação entre estes termos e se assumimos, com a TD, a compreensão de que há um duplo movimento nas produções de sentidos - estabilização e deslocamento de sentidos -, o desafio de operar na opacidade, na ambivalência ganha destaque em sua potência de reinscrever os significantes a partir de algo que não se pode antecipar, mas que ainda assim impõe respostas. Esse é o jogo político que se instaura num terreno pavimentado na indecidibilidade.

A teoria do discurso convoca modos de articular as práticas discursivas que vão problematizar particularmente as relações sociais e políticas, considerando-as imbricadas ao psíquico, cognitivo, estético, etc. Isso oferece um terreno favorável ao questionamento a qualquer tentativa de estabelecer marcos universais. Além disso, coloca sob suspeita as tendências à cristalização das relações sociais, como se estas estivessem dadas desde sempre e tivessem em si uma missão (pré-determinada) a ser cumprida, tendo em vista universais como, por exemplo, o caráter racional do homem e/ou sua condição humana.

Uma importante contribuição da teoria do discurso para o campo do currículo, em especial para as políticas curriculares para a formação de professores, é a desestabilização de qualquer identidade social. Essa teoria aponta para a compreensão de que não é possível uma sociedade reconciliada consigo mesma (a ideia de uma sociedade em harmonia). A máxima de que a sociedade é impossível mobiliza a argumentação-mestra desta investigação que vai incidir sobre a condição espectral das políticas curriculares e desarticula a noção de identidade fixa, centrada e essencialista.

Ainda como uma convocação dessa desestabilização da identidade, desenvolvo uma ideia-chave, incorporada da psicanálise por Ernesto Laclau: os processos de identificação. Essa categoria psicanalítica radicaliza a condição de que não há qualquer fundamento originário (essência) em qualquer identidade, além disso inscreve o sujeito como constituído não pela completude e sim em seu caráter faltante, uma condição para operar no registro simbólico. Esta é uma importante articulação teórico-estratégica da noção de processos de identificação em relação a identidade, no que esta diz respeito ao caráter político, a sua primazia em relação ao social (identidades sociais).

No que concerne ao campo educacional, por meio da defesa da compreensão da política curricular como texto/discurso, empreendo críticas a modelos curriculares que enfatizam a separação entre concepção e implementação de políticas, bem como, de concepções de currículo como guia para a prática ou ainda como instrumento que reproduz relações de poder do âmbito social para outros âmbitos como o educativo. Uma consequência disso pode ser atribuída à problematização dos projetos teleológicos, recorrentes no campo educacional como um todo e particularmente nas políticas curriculares para formação de professores. Aponto para alguns aspectos que desenvolvo neste trabalho como interpelações às políticas curriculares a partir da profissionalização docente: a constituição de modos de ser professor, a reificação de políticas identitárias e a pretensão de controle do projeto (impossível) de formação docente.

Da filosofia derridiana, incorporo a estratégia desconstrucionista e a noção de espectros. Por meio da estratégia desconstrucionista, tentei imprimir no texto uma dinâmica, uma ambivalência e uma posição vacilante que considero potentes, na medida em que, constituem um exercício de produção de sentidos. Vale destacar a mobilização que coloca os sentidos em marcha, “fazendo-os” dialogar com outras estabilizações, promovendo interrupções em sentidos sedimentados e fortalecendo os deslocamentos. A ideia de espectros oferece a possibilidade de operar na indecidibilidade, assumindo a condição ausente-presente dos sentidos que produzimos na relação com o Outro, entendido como aquele que ameaça e constitui os sujeitos num duplo gesto.

Defendo, com Derrida, a ideia de responsabilidade e questiono a de aplicação de regras. Assim retomo certas problemáticas centrais para a formação de professores, como o debate acerca das relações intersubjetivas que se dão no campo de formação de professores. Estas, de forma recorrente, são desconsideradas em função de valorização de um projeto de sociedade previamente dado, como, por exemplo, o da justiça social via educação.

Entre os argumentos defendidos na tese, há aquele que afirma que os espectros da profissionalização docente projetam a identidade do futuro professor. Destaco, ainda, o antagonismo que se instaura no campo de formação de professores, garantindo as condições de possibilidade da hegemonia da profissionalização docente. Defendo que ao compreender os jogos políticos, a partir de outras mobilizações que não aquelas instituídas (cristalizadas) no campo de formação de professores, favorece o alargamento da cadeia discursiva de profissionalização docente “fazendo caber” outras demandas, outros interesses em disputa.

Ao operar desse modo, é possível fazer emergir apagamentos/ocultamentos das opções que figuravam como alternativas, além de ressaltar que qualquer opção daquele contexto poderia ter sido estabilizada. Desnaturaliza certos posicionamentos que têm a pretensão de expressar, necessariamente, uma racionalidade (da técnica, da ciência, ou qualquer outro). Essa argumentação aponta para a contingencialidade, a provisoriedade e precariedade de qualquer processo de sedimentação de sentidos.

Sedimentações dos modos de ser professor são apresentadas e problematizadas: professor reflexivo, agente de mudança, professor das competências e habilidades e produtores de saberes docentes são alguns dos modos de subjetivação, em disputa no campo, que operam de acordo com as configurações de forças que emergem, re-inscrevendo essas práticas discursivas associadas à ideia de profissionalização docente.

Opero com interpretações com vistas a construir a argumentação de que o projeto de identidade segue ditando a agenda no campo educacional. Evidencio a estabilização de sentidos de elementos concorrentes que estavam no jogo e problematizo que o que se encontra sedimentado/cristalizado tende a se apresentar como uma presença objetiva (identidade). As identidades são esses elementos/formas que tiveram sucesso em sua sedimentação no social.

No entanto, para além de reconhecer a aderência entre identidade e campo educacional, busco deslocar a ideia de uma identidade como algo a ser cultivado (um sentido considerado positivo no senso comum e entre alguns especialistas da área) para o questionamento de seus aspectos fixos/centrados. Isso se apoia (encontra sustentação) em certo consenso de que, na contemporaneidade operamos com identidades fragmentárias.

Defendo, ao longo desta investigação, que cabe promover deslocamentos nessas políticas identitárias que significam “o” homem a partir de universais que circulam no campo há séculos, fazendo-se crer que são formas naturais, como, por exemplo, a adjetivação do homem como racional. Essa sedimentação identitária que se expande nas várias interpretações dos modos de ser professor, tal como espectros, se expressam também nas políticas curriculares associadas a profissionalização docente.

Não se trata de operar com a ideia de “superação” de teorias, perspectivas, categorias, práticas educativas. Defendo que a ideia de superação mantém a lógica identitária na medida em que tem a pretensão de retirar “algo” de cena e colocar outra coisa (outro “algo”) em seu lugar. A primeira operação não me parece viável por que não há nem possibilidade de “algo” ser cirurgicamente circunscrito e nem de ser efetivamente retirado de cena quando se está no campo simbólico. Os rastros de sentido sempre se apresentam, sendo impossível que um gesto, uma fala, um texto, uma prática sejam completamente superados. A segunda operação, a de colocar “algo” no lugar guarda o sentido de que há intencionalidade nessas práticas bem como a ideia de que o controle é possível. Seguindo a teoria do discurso, nada garante qual será a estabilização de sentidos.

Encontro na inspiração derridiana a possibilidade de ênfase no caráter espectral de qualquer prática discursiva. Esta lógica não opera com essencialismos e sim com o caráter presente-ausente das relações com o Outro (outro mundo, outro texto, outra prática, etc). Não cabe vincular sujeitos a qualquer prática (a qualquer modo de ser professor), e isso nos convoca a pensar sobre como somos subjetivados e subjetivamos num mesmo movimento.

Nesta tese aponto para certa expectativa de que o professor (e ousa extrapolar para a educação) seja uma representação do social e opere na manutenção do *status quo*. Não desconsidero que o nome “sacerdócio”, e tudo que ele agrega de sentido, tenha sido destituído diante de seu enfraquecimento (contingencial). Uma ordem social que demandava transformações, autonomia, reconhecimento, autoridade na figura do profissional docente não mediada por uma instância superior como Deus ou o Estado. Essa nova ordem social também opera com o ideal de representatividade (não perde o caráter universal e nem identitário) que pode ser exercido na figura individualizada do sujeito.

Essa é uma passagem/deslocamento que se apoia no antagonismo entre sacerdócio, como mantenedor do *status quo*, e a profissionalização docente, acenando para a transformação da ordem estabelecida. No entanto, ao aprofundar a discussão da profissionalização docente também é possível identificar, por exemplo, nos documentos finais da ANFOPE, princípios-chave que pretendem definir de uma vez e para sempre, o ser professor (educador). Considero que se privilegia a condição de entidade de algo da ordem do ficcional, da ordem do jogo político disputado nas arenas das políticas curriculares para a formação de professores.

Também desenvolvo questionamentos quanto à lógica de controle que circula e se sedimenta no campo de formação de professores e que constitui/é constituída na tradição do pensamento metafísico ocidental. Defendo que cabe, ao campo da educação e especialmente o

de políticas curriculares para a formação docente, interpelar as lógicas de controle a partir da compreensão de que as relações intersubjetivas marcam esse campo. Cabe ressaltar que estas relações não se dão a partir de métodos/metodologias que possam ser aplicadas em alguma medida. Não se articulam com homogeneidades, padronizações e, por isso, afastam-se da associação a uma força capaz de aprisioná-las a partir de teleologismos.

No entanto, o que a tradição do pensamento ocidental tem privilegiado e tem se utilizado da escola/educação para tal é que há algo comum a ser garantido. Isso é que dá respaldo a essas tentativas de controle daquilo que não se aprisiona: a capacidade simbólica (singular) dos sujeitos.

Este trabalho questiona os mecanismos de controle que se forjam no campo, considerando-os contraproducentes à tarefa de formação dos professores. Para tal, trago três contribuições que considero potentes para fazer circular outros modos de subjetivação docente. A primeira contribuição, de Gert Biesta (2014), pela qual esse autor critica, com certa radicalidade, o afastamento do risco na educação. Para ele, tal proposição se dá em nome da edificação de uma educação “forte, segura e previsível”. Além disso, promove questionamentos que visem uma resignificação da ideia de fraco/fraqueza na relação educativa. Para tais defesas, ele argumenta que aquilo que, formalmente, poderia apontar para um funcionamento (pleno, no sentido de completude) não se aplica à educação, tendo em vista que a relação educativa opera numa relação de alteridade radical eu/Outro.

Acompanho a inspiração derridiana quando esse vai advogar que a responsabilidade, para assim ser chamada deve exercer sua tomada de decisão em terreno indecidível, na radical indecidibilidade que não oferece respostas prévias acerca de qualquer previsão decorrente da decisão a ser tomada. Trata-se de uma decisão que envolve preparação, estudo, mas que se furta a considerar a previsão antecipada dos seus efeitos. Para Derrida a aplicação de regras é aquela que reinscreve retrospectivamente tudo a uma estruturação já dada quer seja cognitiva, econômica, psicológica, etc.

E como terceira contribuição a ser considerada, trago a ideia, de Sigmund Freud (2006), de que a educação é impossível, Freud defende ser impossível governar, educar e analisar (psicanalisar), uma vez que estas profissões operam na ordem simbólica, na ordem do duplo sentido, numa ordem na qual se tem como horizonte o equívoco, o fracasso da possibilidade de comungar de uma significação. As implicações dessas três contribuições no campo da formação de professores, a meu ver, poderia ser uma interrupção nos modos de subjetivação do campo, com um deslocamento em direção ao gesto/à tarefa da educação que é manejar com os jogos de linguagem no jogo político de disputa por sentidos.

A partir desta investigação outras possibilidades se apresentam como profícuas. Sendo assim, pretendo aprofundar a noção de responsabilidade e da aplicação de regras, na perspectiva derridiana, com vistas a confrontá-las no campo das políticas curriculares para formação docente. Pretendo associar a esse questionamento teóricos como David Labaree (1992) e Gert Biesta (2014, 2012, 2007, 2005) que também desenvolvem questionamentos correlatos aos derridianos, mas atentando para o campo educacional.

Labaree questiona a racionalização que se tenta imprimir ao fazer docente e quais as consequências dessa lógica: primazia da lógica formal sobre a retórica bem como da prova sobre a argumentação; ter como base teorias assentadas em estruturas permanentes ao invés de explorar contextos “moventes” e práticas cotidianas.; fortalecimento de aspectos formais/rationais e sua aplicação prática numa ciência de ensinar.

Biesta, ao apontar para o caráter “fraco” no processo educativo, pode ser um articulador potente para empreender práticas discursivas que explorem o risco ao invés de afastá-lo da educação. O autor é bastante incisivo em seus argumentos de que aquilo que se apresenta como fórmula mágica para construção de uma educação “forte, segura, previsível”, que postula o sucesso garantido/efetivo, não funciona. Dito de outro modo, as práticas pedagógicas que se sustentam em teorias/concepções que circunscrevem todo campo e definem estratégias “eficientes” previamente, não funcionam no campo educativo. O registro do campo educacional passa ao largo dessas pretensões de controle.

Este trabalho me instiga, ainda, a seguir investigando as políticas curriculares para a formação de professores em duas formações discursivas complementares: a impossibilidade da educação e de seu controle em qualquer medida. Esse aspecto, articulado num campo que exatamente opera na lógica do controle, me parece um desafio a ser enfrentado, tendo em vista o trabalho com duas áreas educativas afins - currículo e avaliação - que são incessantemente convocadas a responder a essa demanda por controle da formação docente.

No momento atual, essa questão tem sido alvo de debates e tem me desafiado, assim como o grupo de pesquisa ao qual me integro, a problematizar como essa discussão se apresenta no campo do currículo. A meu ver, com a possibilidade de reativação dos sentidos e seguindo a pista de Biesta (2014) com relação aos mecanismos produzidos para afastar o risco na educação, possamos a operar interrupções nos sentidos que estão sendo privilegiados: o embate polêmico em torno do esforço na produção de acordos quanto a uma BCCN (base curricular comum nacional) reacendendo a discussão que a ANFOPE promoveu durante anos e que repercutiu no campo educativo como um todo. Atualmente estas questões estão sendo retomadas no campo do currículo desde a publicação do Plano Nacional da Educação para a

próxima década. Esse esforço se assenta em lógicas reificadas, ainda com força política (poder) para promover ocultamentos/apagamentos de outras possibilidades curriculares.

Este trabalho de investigação me convoca a entrar na disputa de sentidos, investigando outras possibilidades de responder às demandas pela educação de qualidade que não passe pela mera aceitação do que está sedimentado no campo. Ao contrário, contribua com o jogo político no jogo político. Que opere com a reativação do gesto educativo que, a meu ver, envolve o exercício da radical indecibilidade, assumindo a responsabilidade pelo risco de uma educação impossível, que mantém uma promessa que não se cumpre.

Os aportes teóricos são potentes tendo em vista que possibilitam o desafio de mantermo-nos alertas quanto à complexidade através da qual toda realidade social, todas as identidades (objetividades) são construídas, como também coloca em cena a ambivalência como condição de qualquer existência num campo como o das políticas curriculares para a formação docente, fortemente vinculado a projetos instituídos.

Como últimas palavras gostaria de trazer Derrida (1994) e Lopes (2012):

Uma herança não se junta nunca, ela não é jamais uma consigo mesma. Sua unidade presumida, se existe, não pode consistir senão na injunção de reafirmar escolhendo. É preciso, quer dizer, é preciso filtrar, peneirar, criticar, é preciso escolher entre vários possíveis que habitam a mesma injunção. E habitam-na de modo contraditório, em torno de um segredo. Se a legibilidade de um legado fosse dada, natural, transparente, unívoca, se ela não pedisse e não desafiasse ao mesmo tempo a interpretação, não se teria nunca o que herdar.

O que nos hiperpolitiza é a possibilidade de inventar hoje, sem garantias, o que será o passado para o futuro que desejamos, sem muita clareza de onde esse desejo se concretiza. Essa possibilidade nos empodera como agentes dessa invenção, na qual o sentido do que somos como sujeitos é sempre adiado (LOPES, 2012, p. 713).

(...) em vez de este ser um projeto de conhecimento a ser universalizado que tenta forjar no presente as identidades dos alunos para a sociedade do futuro assumindo diferentes matizes em razão de qual sociedade se busca forjar, torna-se uma prática cultural: a própria luta política pela significação desse projeto impossível, mas nem por isso menos desejado, ao qual chamamos sociedade democrática (LOPES, 2012, p. 714).

Gostaria de associar tais palavras ao gesto da educação, da tarefa que somos convocados ao operar com a impossibilidade de algo que prometemos como legado – a educação. Esse me parece ser um gesto político. Talvez, as políticas curriculares para a formação docente possam escapar de seu papel “enquanto tal” (legado natural, transparente, unívoco) e possam empreender interrupções e deslocamentos nos modos de subjetivação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva – estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1996.
- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALVES, Nilda. Título do capítulo. In: William Pinar (Org.). *International handbook of curriculum studies*. 2nd. New York: Routledge, 2013, v. 1, p. 86-10+0. 2013.
- AMARAL, Ana L.; VEIGA, Ilma P. A. et al. *Formação de Professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente*. Belo Horizonte, v.01, no. 01, p. 41-56, ago/dez, 2009.
- ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, Dezembro/99.
- ANGELIN, Paulo Eduardo. Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. Nome da revista. Araraquara, v.3, n.1, Jul /Dez, 2010.
- APPADURAI, Arjun. Dislocación y diferencia en la economía cultural global. In: _____. *La modernidad desbordada*. Dimensiones culturales de La globalización. Buenos Aires: FCE, 2001.
- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BALL, Stephen J. *La micropolítica de La escuela – Hacia uma teoria de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1987.
- BALL, Stephen J. The policy process and the process of policy. In: BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne (orgs.). *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992.
- BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: _____. *Education Reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 121-137.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v.1, n.2, PP. 99-116, jul/Dez, 2001.

BALL, Stephen J. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrors da Performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, Portugal, v. 15, n.002, p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educ. Soc.* Campinas, v.25, n.89, set/dez., 2004.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. El curriculum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios Del Curriculum*. Reino Unido, v. 1, n.2, 1998.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg. Discursos da Reforma Educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o Trabalho dos Professores. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 97-104, jul.- dez., 2007.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Ensaio Bibliográfico: As Profissões no Brasil e sua Sociologia. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Vol. 46, n. 3, 2003, pp. 593 a 607.

BARRIGA, Frida Díaz. É possível ensinar competências dissociadas dos conteúdos curriculares? In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (orgs.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BEARDSWORTH, Richard. *Derrida y lo politico*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BIESTA, Gert. Say you want a revolution... suggestion for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory*; volume 48, number 4, University of Illinois, 1998.

BIESTA, Gert. *The Role of Educational Ideals in Teachers' Professional Work*. Kings College London, 20th January 2005.

BIESTA, Gert. *Beyond learning*. Democratic education for a human future. Boulder, Co: Paradigm Publishers, 2006.

BIESTA, Gert. Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*; volume 57, number 1, University of Illinois, 2007.

BIESTA, Gert. *The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?* Hosted at www.rosejournal.com, vol. 3, number I, pp. 8-21, July 2012.

BIESTA, Gert. *The Beautiful risk of Education*. Paradigm Publishers: London, 2014.

BIGLIERI, Paula; PERELLÓ, Glória. *Los Usos de la psicanálisis en la teoría de la hegemonía de Ernesto Laclau*. Buenos Aires: Grama colecciones, 2012.

BOING, Luiz A.; LÜDKE, Menga. Os caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educ. e Socied.*, Campinas, vol. 25. N. 89, 1159-1180, Set/Dez, 2004.

BOING, Luiz A.; LÜDKE, Menga. O trabalho docente nas páginas de educação e Sociedade em seus (quase) 100 números. *Educ. Socied.*, vol. 28, n. 100, Especial, pp. 1179-1201, Out, 2007.

BOING, Luiz A.; LÜDKE, Menga. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. C. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010, CDROM.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei no.10.172* de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 9*, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores (SINACE)*. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Jacques Delors. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Subsídios às Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*, Brasília, MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. *Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente*. Documento para Consulta Pública. Brasília, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n.105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso*: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v.11, n. 22, pp. 07-29; Mai/Ago, 2010.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Tradução de poder e representação de Ernesto Laclau. In: LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Coord. e revisão técnica geral Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. 222p.

BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ZIZEK, Slavoj. *Contingencia, hegemonía e universalidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

CANEN, Ana; FONTOURA, Helena; MONTEIRO, Ana M. F. Resignificando Práticas de Ensino e Formação Docente: contribuições de narrativas, diálogos e conferências. *Revista de Educação Pública* (UFMT), v. 23, p. 637-654, 2014.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI, *Educar*, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber; CAMOZZATO, Viviane Castro. Vontade de Pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. *RBE*. Pelotas [44]; 22-44, março/abril, 2013.

COTET, Serge. Penso onde não sou, sou onde não penso. In: MILLER, Gerard. *Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

COUTINHO, Maria Chalfin; KRAWULSKI, Edite; SOARES, Dulce Helena Penna. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. *Psicologia & Sociedade*. Florianópolis, 19, Edição Especial 1: 29-37, 2007.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. *Políticas curriculares para formação de professores: processos de identificação docente (1995-2010)*. 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

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

DERRIDA, Jacques. *Positions*. London: The Athlome Press, 1982.

DERRIDA, Jacques. 'Eating well', or the calculation of the subject: an interview with Jacques Derrida. In: CADAVA, Eduardo; CONNOR, Peter; NANCY, Jean-Luc (Eds.). *Who comes after the subject?* London: Routledge, 1991. pp. 96-119.

DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DERRIDA, Jacques. Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In: MOUFFE, Chantal (Org). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998, p. 151-169.

DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 2005a.

DERRIDA, Jacques. Carta a um amigo japonês. In: OTTONI, Paulo. *Tradução – a prática da diferença*. Campinas: Unicamp, 2005b.

DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006a.

DERRIDA, Jacques. *Dar la muerte*. Buenos Aires: Paidós/Surcos, 2006b.

DERRIDA, Jacques. *Força de lei – o “fundamento místico da autoridade”*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2011a.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. Tradução de Maria Beatriz Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2011b.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã: Diálogo*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DIAS, Rosanne Evangelista. *Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. 2002. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

DIAS, Rosanne Evangelista. A recontextualização do conceito de competências no currículo d formação de professores no Brasil. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 5, n. 9-10, jan/dez, 2004.

DIAS, Rosanne Evangelista. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. 2009. Tese (Doutorado Educação) - PROPED/UERJ, Rio de Janeiro. 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v.9, n.2, pp. 79-99, Jul/Dez, 2009. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org

DIAS, Rosanne Evangelista; LÓPEZ, Silvia Braña. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v.6, n.2, pp. 53-66, Jul/Dez, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 02. , n.02, p. 83-93, Jan/Jul, 2010.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educ. Soc.* v. 19 n. 62 Campinas, Abr. 1998. Acesso em 05/04/2013.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educ. Soc.* Vol. 19, n. 64, Campinas, Setembro de 1999. Acesso em 03/03/2013.

DUBAR, Claude. *A crise das identidades*. A interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago 2012.

DUQUE-ESTRADA, Paulo César (org.). *Desconstrução e ética – ecos de Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: Loyola, 2004.

DUQUE-ESTRADA, Paulo César (org.). *Espectros de Derrida*. Rio de Janeiro: NAU, 2008.

FAVACHO, André M. P. ; SANTOS, Lucíola L. de C. P. (orgs). *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2012.

FERREIRA, Márcia O. V. Discutir educação é discutir trabalho docente: o trabalho docente segundo dirigentes da CTERA. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n. 41 mai/ago, 2009.

FERREIRA, Nadiá. Jacques Lacan: apropriação e subversão da Linguística. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. V. n1, jan-jun, 2002, p. 113-132.

FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do Discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em Educação? *Perspectiva*, Forianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul/dez. 2003

FISCHER, Rosa M. B. *Trabalhar com Foucault*. Arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. v. 1. 168p.

FISCHER, Rosa M. B. Cinema e juventude: uma discussão sobre ética das imagens. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 42-51, jan./abr. 2014.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. *Na Procura de um Curso: Currículo-Formação de Professores-Educação Infantil Identidade(s) em (des)Construção?* 2006. Tese (Doutorado em educação) – UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: A institucionalização do discurso e do conhecimento formais. *ANPOCS*, Caxambu, MG, 19 de outubro de 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: carta a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre Projetos de Formação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.23, no.80, set/2002, p. 136-167.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n.85, p. 1095-1124, Dez, 2003.

FREUD, Sigmund. *Más allá del Principio de placer*. Obras Completas, Vol 18. Buenos Aires: Amorrortu, 1979.

FREUD, S. Uma dificuldade no caminho da psicanálise. In: FREUD, S. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. XVII.

FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol XXIII, Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GARCIA, Maria M. A. O sujeito emancipado nas pedagogias críticas. *Educ. Socied.*, cidade, n. 26, p. 31-50, Jul/Dez, 2001.

GARCIA, Maria M. A. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15 n. 45, set./dez. 2010.

GARCIA, Maria M. A.; FONSECA, Márcia; LEITE, Vanessa. Teoria e prática na Formação de Professores: a prática como tecnologia do eu docente. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 29, p. 232-264, set. 2013. Acesso em 5 de janeiro de 2014.

GARRIDO, Elsa; BRZEZINSKI, Iria. A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período 1997-2002. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 153-171, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.119, p. 191-204, jul. 2003.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. *Políticas docentes no Brasil*. Brasília: UNESCO, 2011.

GIROUX, Henri. *Os professores como intelectuais: rumo à pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

GONÇALVES, Carlos Manuel. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. *Sociologia*. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol.17, pp. -, 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*. Campinas, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. *Da diáspora*. Identidades e Mediações Culturais. Tradução Adelaide La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HOBBSAWM, Eric J. *Como mudar o mundo: Marx e o marxismo, 1840-201*. Tradução Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HOWARTH, David. *Discourse*. Open University Press: Buckingham, Philadelphia, 2000.

HOWARTH, David. Aplicando la teoria del Discurso: el método de la articulación. *Studia política*, Córdoba, número 05, outono, 2005.

HOWARTH, David. *La teoria del discurso*. Cap. 6. s/d. Disponível em: www.chocolautas.edu.pe/BibliotecaCienciasSociales.

HYPÓLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas; GARCIA, Maria M. A. As identidades docentes como fabricação da docência. *Ed. e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n.1, p. 45-56, Jan/abr., 2005. Acesso em 6 de agosto de 2012.

HYPÓLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas; GARCIA, Maria; FERREIRA, M. A. *Trabalho docente campo de estudo*. Cidade: editora, 2013.

JORGE, Marco A. C. *Fundamentos da Psicanálise*. Vol I. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

KIMURA, Patrícia; FRANÇA, Rita C. C. R.; NASCIMENTO, Ivany P. ; COELHO, Wilma N. B. Caminhos da formação e profissionalização docente no Brasil: desafios e perspectivas na contemporaneidade. *Revista e reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 20, n 1, p. 09-23, jan/jun, 2012.

LABAREE, David F. *An uneasy relationship: the history of teacher education in the university*. Stanford University. s/d.

LABAREE, David F. Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. *Harvard Educational Review*, Vol. 62 No. 2 Summer, 1992.

LACLAU, Ernesto. *Nuevas Reflexiones sobre La Revolución de Nuestro Tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.

LACLAU, Ernesto. Política de la retórica. In: _____. *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires/México: Fondo de Cultura Económica, 2006, pp. 57-127.

LACLAU, Ernesto. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*; coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011a, 222p.

LACLAU, Ernesto. Identidade y Hegemonía: el rol de universalidad en constitución de lógicas políticas. In: BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ZIZEK, Slavoj. *Contingencia, hegemonía, universalidad*. Diálogos contemporáneos en la izquierda Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011b.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e Estratégia Socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

LANDMAN, Patrick. *Freud*. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.

LEMOS, Guilherme Augusto R. *O sujeito descentrado e a educação como estética*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – PROPED, UERJ, Rio de Janeiro, 2014.

LIBÂNEO, José C. *Adeus professor, adeus professora*. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José C. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. *Olhar de professor*. Ponta Grossa, 10, 11-33, 2007.

LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda. *Temas da Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, nº 68, dezembro/1999.

LINHARES, Celia; SILVA, Waldeck C. *Formação de Professores: travessia crítica de um labirinto legal*. Brasília: Plano Editora, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. *Currículo e Profissionalização Docente: Reflexões*. Parte do Relatório da Pesquisa “Socialização Profissional de Professores”. Coord: Antonio Flavio Moreira, Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Fernandes de Macedo. UFRJ/UERJ. FE, mimeo, 19p. , 1998.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. Maio/Jun/Jul/Ago, no. 26, 2004a.

LOPES, Alice Casimiro. Os caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.25, n.89, 1159-1180, Set/Dez, 2004b.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 5, n.2, p. 50-64, 2005. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org .

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v.6, n.2, Jul/Dez, 2006, p. 33-52.

LOPES, Alice Casimiro. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. *Anais do XIV Endipe – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*. CD-ROM. Porto Alegre, 2008, p. 59-78.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo, política, cultura. In: SANTOS, L.; DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L. (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, v.1, p. 23-37.

LOPES, Alice Casimiro. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, Vol.2 6, n.1, Abr., 2010b.

LOPES, Alice Casimiro. *Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo*. Texto discutido na ANPEd, 2010c.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne E.; ABREU, Rozana (Orgs.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet Editora / Faperj, 2011, v. 1, p. 19-45.

LOPES, Alice Casimiro. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 42, n 146, p. 428-451, 2012a.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas Políticas de Currículo. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo, v. 42, p. 700-715, 2012b. Disponível em www.scielo.br

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?. In: TABORDA, Marcus; FARIA FILHO, Luciano; VIANA, Fabiana; FONSECA, Nelma; LAGES, Rita (Orgs.). *A qualidade da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012c, v. 1, p. 15-29

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, sociedade e Culturas*, nº 39, 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. In: WELLER, Wivian (org). *Discussões do pacto curricular do Ensino Médio no DF*, Ed Unb, 2015 (NO PRELO).

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika; COSTA, Hugo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre. v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne E. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ. e Soc.*, vol.24, n.85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 30/05/2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto, Portugal: Profedições Lda, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-54.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011b.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. The curriculum field in Brazil since the 1990's. In: PINAR, William (Org.). *International handbook of curriculum studies*. 2nd. New York: Routledge, 2013, v. 1, p. 86-100.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth; TURA, Maria de Lourdes. As representações sociais e os estudos de política de currículo para formação docente. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; VILLA BÔAS, Lúcia Pintor Santos; SOUSA, Clarilza Prado de (Orgs.). *Representações sociais: diálogos com a educação*. São Paulo: Champagnat/FC, 2012 v. 109-136.

LYOTARD, Jean François. *O pós-moderno*. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: cultura, política e poder. *Currículo sem Fronteiras*. Porto Alegre, V.6, n. 2, p. 98-113, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In: LOPES, Alice Casimiro (org.). *Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis, RJ: DP&A, Faperj, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre Educação e Ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.42 n.147 p. 716-737 set./dez. 2012.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum: novas forams de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.12, n. 03, p 1530, out/dez, 2014a.

MACEDO, Elizabeth. Formação de Professor e Diretrizes Curriculares nacionais: Para onde vai a educação? *Revista Teias*, cidade, v.15, n.39, 2014b.

MACHADO, L. A. O. “Modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 4, p. 79-95, ago./dez. 1998.

MARCHART, Oliver. Apresentação: teoria do discurso, pós-estruturalismo e paradigma da Escola de Essex. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (org). *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MARCHART, Oliver. *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy*, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MARCONDES, D. *Iniciação à História da Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

MATHEUS, Danielle dos Santos. *O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. UERJ. Rio de Janeiro, 2013. 217f.

MELLO, Josefina Carmen Diaz de. *Políticas de Currículo em Escolas de Formação de Professores*. 2008. Tese (Doutorado em educação) – UERJ, Rio de Janeiro, 2008.

MENDONÇA, Daniel de. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea. *Rev. Sociologia Política*, Curitiba, v. 20, p. 135-145, jun. 2003.

MENDONÇA, Daniel de. *A condensação do “imaginário popular oposicionista” num significantes vazio: as “diretas já”*. Encontro da Associação Latino-Americana de Estudos. 2004, Las Vegas, Nevada, de 7 a 9 de outubro de 2004.

MENDONÇA, Daniel de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, RS, v. 43, n. 3, set/dez, 2007.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008.

MILLER, Gerard. *Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Formação de Professores: entre demandas e projetos. *Revista História Hoje*, Anpuh, cidade, 2013.

MOREIRA, A. F. B. A discussão da identidade na formação docente. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v.3, p. 7-21, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; MACEDO, E. F.; CANDAU, Vera Maria. Por que ter medo dos conteúdos. Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas. *Idéia*. João Pessoa, v. 1, p. 11-42, 2005.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*. Florianópolis, nº 3, outubro de 2003a.

MOUFFE, Chantal. Wittgenstein, la teoría política y la democracia. “*Phrónesis*”, Revista de filosofía y cultura democrática, Ano 3 - Nº 9 – Verano 2003b.

MOUFFE, Chantal. *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

NASCIMENTO, Evando. *Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

NASCIMENTO, Evando. *Pensar a desconstrução*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. 214 p.

NÓVOA, A. (Coord). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158 p.

OLIVEIRA, Ana de. *Políticas de currículo: lutas por significação no campo da disciplina História*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em revista*, Curitiba, Brasil, n.especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, Manfredo A. de. *Reviravolta linguística - pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Loyola, 1996.

OTTONI, Paulo. Derrida: entre a língua e o idioma. O primeiro pensador da tradução. In: NASCIMENTO, Evando (org.). *Jacques Derrida: pensar a desconstrução*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Os profissionais do impossível. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

PÉREZ GÓMEZ, Angel I.; SACRISTAN, Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed, 1998.

PERRENOUD, P. A. *Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, São Paulo. Vol. III, Setembro de 2002.

PINAR, William F. *O que é a Teoria do Currículo?*. Tradução da Alba Paula Barros e Sandra Pinto. Porto: Porto Editora, 2007.

QUINET, Antônio. *A descoberta do Inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

RAMOS, A. P. B. *Projeto Político Pedagógico como espaço de disputa e negociação de sentido de saberes escolares: um olhar a partir do campo do currículo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

ROCHA, Vagda Gutemberg Gonçalves. *Contextos, sentidos e significações na produção de políticas públicas para formação de professores (as)*. 2012. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

ROPÉ, Françoise. Saberes e Competências. In: ZANTEN, Agnès van. *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHEIBE, Leda. Formação de profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: AMARAL, Ana L.; VEIGA, Ilma P. A. et al. *Formação de Professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educ. Socied.*, Campinas, ano XX, n. 68, Dez, 2009.

SCHIMDT, Rita Terezinha. O pensamento-compromisso de Homi Bhabha: notas para uma introdução. In: BHABHA, H. *O Bazar Global e o clube dos Cavalheiros Ingleses*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 88, pp. 07-24, 2003.

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

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. C. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte:UFMG/ Faculdade de Educação, 2010, s/p, CDROM.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011 <http://www.perspectiva.ufsc.br>.

SILVA, Tomaz T. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SPIVAK, Gayatri C. Interview with Angela McRobbie. *Block* (10), cidade, 1985, pp. 5-9.

STAVRAKAKIS, Yannis. *Lacan y lo politico*. Buenos Aires: Prometeo libros, 2007.

STIEGLER, Bernard. Querer acreditar. In: NASCIMENTO, Evando: *Pensar a desconstrução*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

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

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

VALLEJO, A.; MAGALHÃES, Ligia. C. *Lacan e os operadores da leitura*. Cidade: Perspectiva, 1979.

VANIER, Alain. *Lacan*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo; MACEDO, Elizabeth. *Estudos curriculares: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno?* Trabalho encomendado GT Currículo n. 12/ANPED, 2007.

VIEIRA, Jarbas; HYPÓLITO, Álvaro; DUARTE, Bárbara G. Dispositivos de regulação conservadora: currículo e trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.30, n.106, 2009.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educ. e Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, Dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.iunicamp.br>. Acesso em 30/05/2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

YOUNG, Michael. *Knowledge and control*. London: Macmillan, 1971.

ZEICHNER, Kenneth. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Sociol.*, Campinas, Vol. 29, n. 103, p. 535-554, mai/ago, 2008.

TEXTOS E DOCUMENTOS SELECIONADOS**ANFOPE**

ANFOPE. **Documento final do X Encontro Nacional.** Brasília: 2000.

ANFOPE. **Documento final do XI Encontro Nacional.** Florianópolis: 2002.

ANFOPE. **Documento final do XII Encontro Nacional.** Brasília: 2004.

ANFOPE. **Documento final do XIII Encontro Nacional.** Unicamp: 2006.

ANFOPE. **Documento final do XIV Encontro Nacional.** Goiânia, GO: 2008.

ANFOPE. **Documento final do XV Encontro Nacional.** Caldas Novas, GO: 2010.

ANFOPE. **Documento Final do XVI Encontro Nacional.** Brasília, 25 a 27 de novembro de 2012.

Artigos dos periódicos da CAPES

AQUINO, Julio G.; MUSSI, Mônica C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educ. Pesquisa*, vol. 27, n. 2, São Paulo, Jul./Dez. 2001.

BODIÃO, Idevaldo da S.; FORMOSINHO, João. A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimento de alguns professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 36, p. 403-418, 2010.

CHAKUR, Cilene R. S. L.O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. *Paidéia*, cidade, 2005, 15(32), 397-407, 2005. Acesso em 10/03/2013.

CONTRERAS, Sanzana; GLADYS, Angélica; VILLALOBOS CLAVERÍA, Alejandro. La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y educadores*, cidade, 2010, Vol.13 (3).

CUNHA, Maria I.; RIGO, A. M. R.; PINTO, Carmen L. L. P. ; VOLPATO, Gildo; FERNADES, Sonia R. S.; CHHAIGAR, Vania A. M. Autonomia e autoridade com a teoria e a prática: o caso da profissão docente. *Educação*, v. 29. N. 2, p. 67-84, 2004, Santa Maria. Disponível em <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em 30/05/2013.

FERREIRA, Márcia O. V. Discutir educação é discutir trabalho docente: o trabalho docente segundo dirigentes da CTERA. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n. 41 mai/ago, 2009.

FOERSTE, Erineu. Parceria na licenciatura: fortalecendo lutas pela profissionalização docente. *Geografares*, UFES, 2003, Vol.04.

FREITAS, Helena. A certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. <http://www.cedes.unicamp.br>

ITO, Larissa Hery. Projeto do futuro e identidade: um estudo com estudantes formandos. *Revista Aletheia*, p 65, Jan. 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115012525006> . Acesso em 30/05/2013.

LOPES, Alice C.; DIAS, Rosanne E. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ. e Soc.*, vol.24, n.85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30/05/2013.

LOPES, Amélia. *Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1º CEB*. Cidade: Editora, ano.

LOPES, Sonia. C. Formação e profissionalização docente no Brasil e Portugal em fins do século XIX: Apontamentos para uma história da educação comparada. *Revista Teias*, Rio de Janeiro. v.14, n. 28, 265277, mai/ago, 2012.

LUIZ, Helena; CAMPOS, Joana; FIGUEIREDO, Maria; ROLDÃO, Maria do Céu. O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso: da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de formação de professores*, RBP, ISSN 1984-5332- Vol. 1, n. 2, p. 138-177, setembro/2009.

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. Transforming the practices to know them action research and teaching professionalization. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2005, Vol.31, p. 467-482.

MORGADO, José C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. *Ensaio: aval. pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.19, n. 73, p. 793-812, out./dez., 2011.

OLIVEIRA, Dalila A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em revista*, Curitiba, n. especial, p. 17-35, 2010. Editora UFPR. Acesso em 30/05/2013.

OLIVEIRA, Maria A. M.; PASCHOALINO, Jussara B.; ROCHA, Terezinha C. Políticas para o Ensino Superior: Profissionalização ou proletarização do trabalho docente? *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v.20, n.2, p. 77-89, mai/ago. 2011.

PACHECO, José A. A (difícil) construção da profissionalidade docente. *Educação*, vol. 29, n.2, p. 11-25, 2004, Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>.

SCHUELER, Alessandra Frota de. Representações da docência na imprensa pedagógica na Corte imperial (1870-1889): o exemplo da Instrução Pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2005, Vol.31, p. 379-390.

SILVA, José L. *Negociação pedagógica e construção do conhecimento*. Um trajeto de reconfiguração das práticas da profissionalidade docente na universidade. Cidade: Editora, 2009.

SOARES, Alessandro Cury; LOGUERCIO, Rochele de Quadros; FERREIRA, Maira. A possibilidade de produção de saberes docentes na EJA/RS. *Revista Eletrônica de Educação*, 2011, Vol. 5(1), p. 3.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educ. e Soc.*, vol.24, n.85, p. 1155-1177, Dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.iunicamp.br>. Acesso em 30/05/2013.

“Textos clássicos”

ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, Helena C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: carta a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1997.

NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. 214 p.

NÓVOA, A. (Coord). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158 p.

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

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

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

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

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