

TENTATIVAS DE REGULAÇÃO DA DOCÊNCIA NOS PROCESSOS DE RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR

Cíntia Aparecida Oliveira de Medeiros ¹

RESUMO

Esse artigo problematiza as ressignificações de docência focalizadas na discursividade e em suas articulações enunciadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial – Resolução CNE/CP n.º 02/2019 e na Base Nacional Comum de Formação inicial de professores da educação básica, além de outros textos políticos assinados por órgãos do governo, que vem tentando controlar de forma padronizada, literal e homogênea a produção curricular e a form(ação) docente. Sustentamos essa pesquisa no aporte teórico-metodológico da Teoria Política do Discurso, privilegiando a compreensão discursiva de Currículo desenvolvida por Alice Casimiro Lopes, tendo em vista a disputa de sentidos em sua condição de provisoriedade e precariedade, como forma de pensar e interpretar a política como um ambiente de luta pela significação. Nos elementos empíricos identificados na pesquisa, a ânsia de suprir uma falta supostamente preenchida por discursos que representassem uma dada formação ideal alicerçada no potencial da aplicabilidade, rebervera-se diferentes demandas, dentre elas: Conhecimento, Prática e Engajamento Profissional para a profissionalização docente. O estudo aponta que essas demandas são produzidas e articuladas discursivamente como condição de inferir e padronizar comportamentos desejados a serem desenvolvidos no trabalho e na formação dos docentes para regular e controlar as várias possibilidades de ser desses sujeitos, suposta como capaz de garantir o alcance da qualidade educacional associado aos resultados dos desempenhos dos estudantes da educação básica. Pontua que tais discursos buscam estancar o fluxo de sentidos e significações, desconsiderando as relações contextuais e a formação como espaço-tempo de luta política.

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

INTRODUÇÃO

Neste artigo, objetivo uma problematização sobre os diferentes sentidos de formação para a docência representados na produção curricular pós-BNCC, constituído como papel fundamental nos processos do saber-fazer docente. Nesse perspectiva, focalizo na discursividade e em suas articulações enunciadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial – Resolução CNE/CP n.º 02/2019, na Base Nacional Comum de Formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação) – (Brasil, 2019b) e em outros textos políticos assinados por órgãos do governo,

¹Doutoranda e Mestra em Educação pelo PPGECC/UERJ. E-mail:cintiaoliveirademedeiros@gmail.com.

desestabilizando as reconfigurações das normatividades que evocam um professor predisposto aos discursos objetivistas, universais e racionalistas de educação.

Esta pesquisa é um recorte de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias (PPGECC/UERJ), na linha de pesquisa Educação, Movimentos Sociais e Diferenças e inserida no grupo de pesquisa Conhecimento, Currículo e Avaliação (CONCAVA)². Para tanto, problematizou as tentativas de regulação da docência articuladas na Base Nacional Comum para a Formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019b) e em outros textos normativos. Assumi como justificativa central algumas questões, dentre elas: Quais demandas estão articuladas nos discursos da formação de professores que tentam regular e controlar as várias possibilidades de ser dos professores?

A presente pesquisa teve como objetivo identificar e dessedimentar sentidos hegemônicos de políticas curriculares para formação de professores, que tentam fechar sentidos necessários, universais e definitivos de docência a ser formada, como via de alcance à qualidade da educação. Para tal, pautei nos seguintes objetivos específicos: (i) desenvolver o contexto discursivo da BNC-Formação acerca da relação antagonística que tem se articulado nas lógicas políticas; (ii) identificar e problematizar as demandas discursivamente articuladas na BNC-Formação; (iii) dessedimentar os discursos de docência que constituem a hegemonia dessa política.

METODOLOGIA

Quanto à metodologia, essa pesquisa foi orientada em obras e estudos da Teoria Política de Discurso de Laclau e Mouffe (2015), bem como na perspectiva discursiva de currículo que busca dessedimentar os fundamentos que são enunciados nas políticas curriculares, tendo em vista a disputa de sentidos em sua condição de provisoriade e precariedade, como forma de pensar e interpretar a política como um ambiente de luta pela significação (Lopes, 2015a, 2015b, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2019), Lopes e Macedo (2011). Além disso, esse referencial metodológico pós-estrutural, oportuniza

²Grupo de Pesquisa: Conhecimento, Currículo e Avaliação. Disponível em: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/569384>. Acesso em: 05 de out. 2024.

problematizar que os sentidos são constituídos num dado contexto, discursivamente, para projetar uma subjetividade para a docência.

Nesse tocante, a teoria discursiva (Lopes, 2018), possibilita a abertura desse debate para outras leituras além daquelas que se encontram estabilizadas em uma totalidade universal. É compreender os discursos sobre a docência como disputa pela significação, salientando que não há completude possível nos processos discursivos, pois estamos sempre negociando sentidos, visto que as significações se dão no por vir.

Os objetivos de se utilizar um aporte teórico-metodológico que contemple a compreensão discursiva de currículo, está na possibilidade de desconstruir discursos e metodologias que tentam naturalizar o que é ser professor, possibilitando a abertura desse debate para outras leituras além daquelas que se encontram estabilizadas em uma totalidade universal, explorando outros modos de ser, agir e pensar as práticas sociais.

A discussão teórico-empírica problematizou os discursos, demandas e antagonismos da BNC-Formação (Brasil, 2019b), relacionando-os a partir de diferentes documentos políticos oficiais instituídos pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação e também alguns documentos internacionais elaborados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial, que evidenciam a docência e sua formação (Brasil, 2019a, 2019b, 2019c, 2018, 2016, 2014, 1996; OCDE, 2021a, 2021b, 2014, 2006).

A rejeição do pressuposto positivista de que o uso estrito de uma metodologia pré-estabelecida e generalizada poderia garantir a objetividade do conhecimento científico veio a produzir efeitos importantes nos estudos pós-estruturalistas e, especialmente, nos estudos inspirados pela teoria do discurso. O primeiro efeito, que pode ser considerado positivo, é que tais estudos sempre buscaram construir sua abordagem ou metodologia a partir das características e da realidade contextual do problema a ser defrontado, e não vice-versa. (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013, p. 1330).

Em minha análise, estes documentos apresentam uma tentativa de controle da formação, bem como a inferência pela eficiência, a eficácia e padronização do trabalho docente alinhados aos resultados de aprendizagem e a educação de qualidade, trazendo uma suposta essencialidade entre o currículo da educação básica e a formação inicial dos professores. Essa relação de uma suposta ascensão da formação de professores para dar conta das aprendizagens essenciais aos estudantes, configura na política em questão uma série de demandas para preencher um suposto vazio. Através da interpretação dos

discursos da empiria, reconheci a impossibilidade que faz parte desse jogo político-discursivo e aposto na provisoriedade e contingência do ser.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Mendonça e Rodrigues (2014) e Lopes (2013), o interesse pelas obras pós-estruturais e pós-fundacionais ganharam força por volta da metade da década de 1960 e desenvolveu uma discussão em torno da linguagem enquanto sistema de significação, distanciando da fixidez do significado posta pelo estruturalismo. Sob a ótica pós-estrutural, o significado passa a ser flexível, fluido, indeterminado e incerto (Lopes, 2013).

Partindo desse entendimento, Lopes e Macedo (2011) ressaltam que, no pós-estruturalismo, a linguagem é entendida de forma que os processos de significação são construídos discursivamente, sendo socialmente contingenciais, pois “na medida em que a linguagem não representa a realidade, qualquer significado pode ser atribuído a um significante e isso é um processo cultural” (Lopes, Macedo, 2011, p. 39).

A escolha pela perspectiva pós-estrutural referenciada na Teoria Política do Discurso (Laclau, Mouffe, 2015) e na compreensão discursiva de Currículo, é estar apoiando-se na concepção de Currículo como discurso, como prática de significação e a linguagem como construtiva da realidade (Lopes, 2015).

Currículo, numa perspectiva pós-estrutural, enfatiza a indeterminação e a incerteza, é estar na defesa por “currículo sem fundamento, sem base, sem um chão capaz de frear a significação” (Lopes, 2015, p. 450), pois não há garantias que se determinem como deve ser qualquer coisa que seja: formação, planejamento, roteiro, objetivos, competências, avaliação e transformação social; o que há são disputas políticas constantes pela significação.

Pensar essa forma de pensar currículo, é apostar em possibilidades que se afastam da rigidez das normatividades (políticas), de leituras objetivas, de certezas absolutas e de concepções deterministas e essencialistas do social que tentam produzir um sujeito universal. Isso significa negociar com as diferenças, romper com a verticalidade e o modelo linear que se entende por definitivo, desestabilizando a ideia de estancamento do fluxo da significação, o cerceamento e univocidade dos sentidos e a ficção de controle.

Lopes (2015), esclarece que operar numa leitura discursiva pós-estrutural, é compreender a impossibilidade de qualquer fixação total, de qualquer fechamento, sendo os fechamentos provisórios, precários e contingentes, pois o sujeito é sempre o sujeito da falta, da incompletude, pois não há uma estrutura, um fundamento a priori, que garanta a plenitude desse ser, dessa identidade.

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

A sociedade passa a ter uma outra interpretação política sob o viés pós-estrutural e pós-fundacional, problematizando essas tentativas de um consenso universal incorporado sobretudo nos discursos da modernidade, em busca de um sujeito centrado, emancipado e capaz de realizar a transformação social.

O pós-estruturalismo tem permitido pensar o discurso a partir de uma prática desconstrutiva, fundada na pluralidade do social, permitindo olhar os fenômenos sociais numa ótica relacional, discursiva e indeterminada, negando a possibilidade de um acesso imediato ao mundo, à realidade e à verdade (Cunha; Costa; Pereira, 2016).

O discurso, na concepção pós-estruturalista, “não deve ser entendido como um simples reflexo de conjunto de textos [...] discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal”. (Mendonça; Rodrigues, 2014, p. 49). Assim, entender a política como discurso implica identificar as demandas e antagonismos que possibilitam a construção de hegemonia.

Dessa forma, Lopes (2011) propõe pensar as demandas curriculares e educacionais como uma unidade de análise. Laclau e Mouffe (2015, p. 213), ressaltam que ainda que um demanda alcance uma dada hegemonia, este não é capaz de alcançar um sentido final definitivo pois nenhuma formação discursiva é uma totalidade suturada, pois a hegemonia representa o “caráter aberto e incompleto do social”. Nesse sentido, as demandas se constituem na precariedade e na provisoriedade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos elementos empíricos identificados na pesquisa, a ânsia de suprir uma falta supostamente preenchida por discursos que representassem uma dada formação ideal alicerçada no potencial da aplicabilidade, foi reverberado nos discursos da BNC-

Formação (Brasil, 2019b) diferentes demandas, dentre elas: sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho (Conhecimento Profissional); a associação entre a teoria/prática pedagógica (Prática Profissional); o engajamento em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes (Engajamento Profissional), entre outras (Brasil, 2019b).

A busca pelo preenchimento de um vazio constitutivo é expressa na BNC-Formação (Brasil, 2019c) através da articulação de diferentes demandas para a formação inicial de professores da educação básica. Por essa via, essa política vem sendo destinada a trazer as diretrizes supostas como necessárias à docência, numa tentativa de regulação e controle nomeadas por competências e habilidades discursivamente assumindo sentidos hegemônicos. A centralidade desse discurso permanece em vários textos políticos que constituem essa pesquisa, tentando fixar a significação da qualidade docente.

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

A articulação de demandas no âmbito da BNC-Formação (Brasil, 2019c), é estabelecida nas competências gerais docentes e específicas presentes nesta política. Ao longo da pesquisa, destaquei os discursos que se vinculam diretamente a ideias de comportamentos desejados para os professores ao colocarem em prática à docência. Nessas articulações, há supostas promoção de competências para o desenvolvimento de habilidades lançando mão de métricas para melhoria de resultados educacionais.

Quadro 1 - Demandas vinculadas à regulação da docência na BNC-Formação

1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 <u>Dominar</u> os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los.	2.1 <u>Planejar</u> as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens.	3.1 <u>Comprometer-se</u> com o próprio

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

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

As demandas docentes articuladas na BNC-Formação (Brasil, 2019b), enunciam uma visão sistêmica de formação, com características de matrizes comportamentais e “fragmentos reterritorializados e ressicronizados” enfatizando uma matriz comportamental (Lopes; Macedo, 2011). Nesse sentido, projeta-se uma formação de professores pelos saberes adquiridos, valorização, demonstração, conhecimento, reconhecimento, pelo saber e ser capaz de fazer. (Brasil, 2019a, 2019b).

Com essa tentativa de controle da significação, foram produzidas estratégias políticas consensuais sustentadas na racionalidade, essencialidade e na perspectiva de verdade, evocando a centralidade na docência e nas suas práticas pedagógicas, como promessa de plenitude definitiva de um discurso, como se tivessem caminhos ou respostas para melhor formar o professor.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse trabalho, procurei destacar os discursos que tentam regular e cercear a formação docente nos processos de ressignificação curricular. Portanto, com o aporte teórico que alinho essa produção, defendo com Lopes (2015a), que sempre existirá os movimentos de escapes na decisão política, permitindo as ressignificações e traduções das políticas de formação de professores. Assim, não existirão determinismos possíveis em sua totalidade que consiga controlar a formação docente em sua completude, visto que as disputas discursivas do social se constituem num campo de lutas pela significação na contingência e na precariedade que caracteriza a sociedade, submetendo aos antagonismos e aos conflitos que fazem parte das negociações.

Aposto numa política de formação inicial de professores da educação básica como o momento que é constituído discursivamente numa relação contextual entre seus pares. Neste sentido, entendo que essa normativa tem se distanciado de práticas coletivas que pensam a educação a partir de uma pluralidade de posições. Nesse contexto, na tentativa de buscar um perfil de professor projetado pela política, ao mesmo tempo em que as diferenças impossibilitam o fechamento na significação, impulsiona a luta política.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 de jul. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019. **Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, DF., Diário Oficial da União. Brasília, DF, 07 nov. 2019a. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA>. Acesso: em 15 de jul. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, DF., Diário Oficial da União. Brasília, DF, 07 nov. 2019b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso: em 15 de jul. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, DF., Diário Oficial da União. Brasília, DF, 07 nov. 2019c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso: em 15 de jul. 2024.

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

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

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

LOPES, A. C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (orgs). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, v. 1, p. 117-147, 2015a.

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

LOPES, A. C. **Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo**. Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar. São Paulo: Intermeios, p. 109-127, 2017a.

LOPES, A. C. **Posfácio: as possibilidades investigativas e políticas da teoria do discurso**. In: SILVA, L. G. T da; COELHO, G. B; COSTA, E. G da; FREITAS, F. C. de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: a obra de Ernesto Laclau a partir de abordagens empíricas e teóricas. Curitiba: CRV, 225- 228, 2017b.

LOPES, A. C. Sobre a decisão política em terreno indecidível. In: LOPES, A. C.; SISCAR, M. (Org.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução e porvir**. São Paulo: Cortez, 83 – 115, 2018a.

LOPES, A. C. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M.; OLIVEIRA, G. G. S. (orgs). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018b. p. 133-168.

LOPES, A. C. Articulações de demandas educativas (im) possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 109, p. 1 - 21, 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. SP: Cortez, 2011.

MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. **Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamentar e desfundamentar. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau.** 2ª ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 27-45, 2014.

OCDE. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes.** 1ª ed. São Paulo: Editora Moderna Ltda, 2006. Disponível em: <<https://vdoc.pub/documents/professores-sao-importantes-atraindo-desenvolvendo-e-retendo-professores-eficazes-uuh573p7qo80>>. Acesso em 05 de jun. 2022.

OCDE. **Melhores competências. Melhores empregos. Melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências / OCDE.** 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2014. Disponível em:

<https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/melhores-competencias-melhores-empregos-melhores-condicoes-de-vida_9788563489197-pt>. Acesso em 17 jul. 2024.

OCDE. **A Educação no Brasil. Uma perspectiva internacional,** 2021a. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf>. Acesso em: 15 de jul. 2024.

OCDE. **Perspectiva da Política de Educação. BRASIL. Com foco em políticas nacionais e subnacionais,** 2021b. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>>. Acesso em: 13 de jul. 2024.

OLIVEIRA, G. G. S.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, v. 38, p. 1327-1349, 2013.

WILLIAMS, J. O pós-estruturalismo como desconstrução. Gramatologia, de Jacques Derrida. Williams, J. **Pós-estruturalismo. Tradução de Caio Liudvig.** Petrópolis, RJ: Vozes, p. 46-82, 2012.