

DISCURSOS DE BASES PARA A DOCÊNCIA

Andressa Aguiar de Souza¹
Cíntia Aparecida Oliveira de Medeiros²

RESUMO

Neste artigo, focaliza-se as articulações discursivas que têm se constituído sobre os significantes docência e currículo em textos políticos brasileiros, que tentam assegurar uma educação integral de qualidade previamente estabelecida para dadas identidades brasileiras. Esta pesquisa se constitui a partir das contribuições da perspectiva discursiva de currículo, desenvolvidas por Lopes e Macedo (2011) e por aportes teórico-metodológicos das abordagens pós-estrutural e pós-fundacional da Teoria Política do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015). Como resultado deste trabalho, identificou-se a constituição de discurso numa perspectiva estrutural em tentativa por delimitar modelo de currículo e docência sempre em resposta a demanda por qualidade no campo educacional brasileiro, afirmando a possibilidade de constituição de identidades capazes de transformar a sociedade através da educação. Nesse sentido, buscamos interpretar os discursos que se estabelecem nessas relações, apontando para a sua contingência e seu caráter radicalmente contextual. Essas normativas se constituem nos discursos da política curricular, vista como necessária à formação inicial dos professores de educação básica, um currículo que seja capaz de garantir uma identidade docente e que garanta o desenvolvimento das competências e a qualificação profissional dos professores para assegurar uma educação integral de qualidade para todas as identidades brasileiras.

Palavras-chave: Docência, Currículo, Formação, Identidade, Discurso.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas tem sido possível perceber um aumento considerável de produção de políticas curriculares para a formação docente. Essa intensa produção tem como objetivo o monitoramento e o controle da docência para um perfil supostamente adequado para atender as demandas projetadas para a nova agenda da sociedade da informação e do conhecimento (Brasil, 2018b). Tais políticas, consideram prever e controlar aquilo que é imprevisível e incontrolável, as muitas dimensões que se constituem no campo educacional. Para tal, as tentativas de prever e construir um perfil docente não são poucas. O movimento se dá na busca

¹ Mestra no Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias- PPGECC da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - FEBF- RJ, andressaresende3030@gmail.com

² Mestra no Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias- PPGECC da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - FEBF- RJ, cintiaoliveirademedeiros@gmail.com

por um sujeito prometido, um sujeito pleno, porém, impossível de ser garantida a sua constituição.

Nessa tendência não muito recente, há uma defesa de um currículo comum para formação docente (Brasil, 1996), sustentado num contexto social, cultural e de trabalho para o exercício da docência (Brasil, 2019a). Com as profundas e constantes mudanças sociais e econômicas, esses discursos se ampliaram, trazendo a ideia de uma centralização curricular para a formação docente, que garanta o desempenho desejado dos estudantes e o alcance dos objetivos propostos. O professor passa a ser visto como elemento central e crucial para as mudanças desse mundo em transformação.

Formar “bons professores” (Brasil, 2019a) passa a ser discursivamente, garantia para o sucesso das políticas de currículo, tendo o desenvolvimento profissional docente e a melhoria escolar numa face da mesma moeda. Haja vista que na perspectiva de tais políticas, o professor se torna o maior encarregado pela implementação delas. A atenção e responsabilização se volta para o professor, constituindo um discurso de que o docente é o maior e mais direto responsável pela execução das tarefas pedagógicas, que discursivamente são postas como meio garantidor de boa educação e aprendizagem discente. Não distante, esse movimento demonstra a atenção e dedicação para formular currículo comum para a formação docente.

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

Nesses discursos, a docência é significada com sentidos fixos que assenta a “sua responsabilidade” e a natureza da sua ação profissional, sendo argumentado que por meio da prática, evidencia-se a atuação do professor (Lopes; Craveiro, 2015). Dias (2014) ressalta que os discursos sobre as políticas curriculares de formação de professores e a relação com o desempenho têm favorecido a produção de demandas que enfatizam o controle sobre o aprendizado, o ensino e o processo de responsabilização dos professores diante dos resultados apresentados.

Segundo Figueiredo (2020) e Dias (2017), o perfil docente visto como “ideal” é uma demanda que tem ganhado centralidade para atender as exigências da educação pública. Ainda segundo as autoras, desde a década de 1990, com a Conferência Mundial sobre a Educação para

Todos, tendo como texto político central o Relatório de Delors: Educação um tesouro a descobrir - o foco na aprendizagem, significada como o alcance do direito à educação, tem afirmado a proeminência do papel do professor no provimento do alcance de projeções e metas sobre a qualidade da educação básica.

Nesse sentido, essa pesquisa tem como objetivo geral identificar e focalizar as articulações discursivas que têm se constituído sobre os significantes docência e currículo em textos políticos brasileiros, que tentam assegurar uma educação integral de qualidade previamente estabelecida para todas as identidades brasileiras (Brasil, 2019a, 2019b). Para isso, enunciamos os objetivos específicos: (i) identificar e problematizar, a partir de análise documental, os discursos acerca da docência que tem orientando a política curricular no Brasil; e (2) interpretar significados atribuídos à currículo e docência que enunciam sentidos na política.

Justificamos essa pesquisa por entender que a produção de discursos da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a) e da Base Nacional Comum para a Formação inicial de professores da Educação Básica (Brasil, 2019a, 2019b), tentam estabelecer um consenso discursivo costurando à docência em discursos pautados em currículos padronizados objetivando demarcar sentidos sobre o que é ser professor e como de ser a docência.

METODOLOGIA

Para os objetivos desta pesquisa, utilizamos como empiria alguns documentos oficiais de órgãos governamentais, como: Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, que trazem discursos sobre as Políticas Curriculares para formação de professores.

1. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base (Brasil, 2018a);
2. Resolução CNE/CP nº 02/2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019a);
3. Parecer Aprovado CNE/CP nº 22/2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019b);
4. Decreto n.º 8.752 - Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016);
5. Lei n.º 13005/14 - Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014);
6. Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996);

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta análise empírica, operamos com autores pós-estruturais e pós-fundacionais que evidenciam o funcionamento do social como linguagem (Laclau, Mouffe, 2015), possibilitando pensar currículo como uma prática discursiva (Lopes, 2012, 2013, 2015, 2017). Apostamos nessas escolhas por entender que esses autores têm nos inspirado a refletir acerca das nossas inquietações enquanto professoras da educação básica.

Quando tratamos sobre discurso, sobre prática discursiva, analisamos toda ação que traz consigo tentativas de significação. Nesse movimento encontramos amparo em Mendonça (2014) quando nos esclarece que “Discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas.” Desse modo nos permite interpretar que aquilo que se processa como tentativa de trazer significação a algo, seja por fala, gestos, imagens, ações, contextos, é discurso.

No Brasil, os recentes caminhos viesados pelas políticas curriculares para formação de professores foram propostos através de um consenso nacional com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica - BNCC (Brasil, 2018a). As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial de Professores da Educação Básica, aprovada pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019, em 20 de dezembro de 2019, coloca sob evidência a BNC-Formação (Brasil, 2019b). Nessas políticas, o foco no desenvolvimento profissional da prática docente mantém-se como orientador do desempenho educacional. Justifica-se essa afirmação dizendo que a formação de professores deve formar um profissional apto para lidar com as dificuldades nas salas de aula, e estar ao longo da carreira no caminho da eficiência.

Há ainda a redução do professor a um conjunto de práticas essenciais a serem desenvolvidas na graduação, além de esperar que o mesmo esteja pronto para lidar com as demandas das novas abordagens metodológicas e o mundo em constante transformação (Brasil, 2019b). De forma que parece subverter as diferenças e muitas dimensões que se constituem processualmente no contexto escolar educacional.

Nesse caminho, historicamente a perspectiva de currículo tem se constituído em vias estruturadas, com vista ao alcance de um projeto de currículo comum para a formação de professores, objetivando aperfeiçoamento e capacitação profissional, para então chegar a um currículo único, que contemple as requisições de qualidade no campo educacional brasileiro.

Lopes (2015) nos inspira, quando entendemos que não há um fundamento permanente que justifique elaborar currículo que consiga ser estável e previsível. Discursivamente

constituem-se sentidos na disputa por significações, sem que haja uma ideia estável ou um centro que defina o que é currículo absoluto e comum, haja vista as demandas e imprevisibilidades constantes no processo e contexto educacional. Dessa maneira, não haverá uma linearidade para estabelecimento de currículo comum, que totalize e abrace todas as demandas por significação da aprendizagem no campo curricular (Lopes, 2015). No processo de significação, os sentidos nos escapam, impossibilitando fechamentos completos e plenos, pois a cada momento ou situação as interpretações e significações se refazem.

A impossibilidade de garantias e de totalidade de significações, não se distancia da finitude que temos em nós e da impossibilidade de controle do processo discursivo. Mesmo com muitos projetos, planejamento e logística, somos finitos e incapazes de fornecer garantias ou até mesmo de controlar as significações na produção curricular. Ainda que haja processos de formação, avaliação e tentativas de controlar resultados, o domínio dos sentidos nos escapa, não evitando a falência das tentativas de fixar sentidos na produção curricular. Com isso, nos amparamos também em Laclau (1996) quando faz alusão à finitude:

Hoje começamos a aceitar a nossa própria finitude, com todas as possibilidades políticas que ela abre. Esse é o ponto em que se apresenta o potencial liberador de nossa era pós-moderna. Poderíamos dizer talvez que hoje estamos no fim da emancipação e no início da liberdade (Laclau, 1996, p. 38).

Lopes e Borges (2015) nos inspira a analisar as significações do que pode vir a ser currículo na formação docente. Desde a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) passando pelas DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais) e tentativas de estabelecer uma base para a Educação, até a conclusão e estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) e BNC-Formação (Base Nacional Comum para a formação de professores/2017), as políticas de currículo têm sido pensadas para constituir e aperfeiçoar a educação. Discursivamente se constituem como projetos de identificação.

De modo semelhante, constitui-se discurso apontando prática educacional, como ferramenta para mudança social, e ainda, a relação entre um currículo único e prática do professor são temas sinalizados como fundamentais para melhoria da educação. Como produção discursiva, lutas político discursivas se desenvolvem pleiteando a significação de currículo e construção de identidades plenas, para alcançar objetivos estabelecidos aprioristicamente que respondam às solicitações por sociedade reconciliada, fato este que é vão, é impossível. (Lopes e Borges, 2015; Laclau, 1996).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Muitas pesquisas foram feitas e são ainda realizadas no campo educacional no que diz respeito à formação de professores, dada a constante necessidade de superar e lidar com dificuldades e demandas que ocorrem no contexto educacional brasileiro. A busca por resultados na aprendizagem e pela garantia de qualidade na educação, tem discursivamente estreita relação com a formação docente. Gatti (2016), aponta para a necessidade de formação do professor para enfrentar e superar desafios, de professor que através de sua prática ofereça condições aos educandos para que desenvolvam através da educação, a capacidade de agir no mundo e enfrentar a desigualdade. A autora aponta para a necessidade de considerar o currículo da formação inicial como aponta também para a importância da formação continuada de professores. Isso se dá objetivando profissionais mais capacitados que criem estratégias de ensino e, relaciona esse padrão de profissionalização, à probabilidade de valorização desse profissional. Roldão (2007), traz em sua perspectiva a função do professor como aquele responsável por ensinar, por levar e construir o conhecimento junto aos seus alunos. No entanto, a autora evidencia o professor como aquele que ensina o aluno a aprender e não mais como um transmissor de conhecimento.

Lopes e Borges(2015) nos informa, como socialmente já existe um papel esperado para o professor, já se espera que o docente tenha domínio daquilo que se propõe a realizar, a prática do ensino, é aguardado um professor ideal que tenha domínio do seu espaço e de seu trabalho. No entanto, embora haja constantes e possíveis deslocamentos de sentidos no processo de significação do que vem a ser currículo, ou do que vem a ser docente, as tentativas de finalização e fixação de sentidos tornam a se constituir no processo discursivo.

No processo discursivo, mesmo que em algum momento haja fixação, serão impossíveis de vigorar, visto que haverá escapes no processo de significação e em sua totalidade. Desse modo concordamos com Mendonça (2007, p. 250), “A fixação de sentidos é necessariamente parcial tendo em vista as constantes suturas – cortes que uma articulação discursiva constantemente sofre, os quais alteram seus sentidos – que o discurso sofre na relação com outros discursos concorrentes no campo da discursividade.”

Foi possível identificarmos que a BNC-Formação (Brasil, 2019b), busca uma finalidade com a formação de professores, entendendo essa demanda como uma plenitude a ser alcançada no campo da discursividade, assumindo a sedimentação de discursos naturalizados e engessados. Essa normatividade, tenta fixar o *ser* e o *deve ser* da educação (Cunha; Costa;

Borges, 2018, p. 181). Contudo, ainda segundo os autores “[...] não há um lugar para o *ser* ou *deve ser* ou mesmo qualquer fim na educação, apesar de fazermos inscrições, investimentos, apesar de decidirmos”. A perspectiva discursiva de currículo possibilita entender que o horizonte é infinito nas possibilidades de *ser*, de maneira que esse movimento de constituição ontológica desse *ser* nunca se completa, devido à contingência e precariedade do social (Cunha; Costa; Borges, 2018).

A partir da aproximação com a Teoria do Discurso e com os autores do campo do currículo, tenho entendido a concepção de “certezas desfeitas” (Lopes 2017b, p. 226), que abala o discurso de projeto educativo concebido como destino final, horizontes pré-definidos e “solução de todos os conflitos” (Ibid). Ao problematizarmos a empiria, tencionamos identificar e focalizar os sentidos de docência que disputam na luta política a significação de uma objetividade incontestável. Tanto a BNCC (Brasil, 2018), quanto a BNC-Formação (Brasil, 2019a 2019b), tentam normatizar a docência numa política sistêmica de competências profissionais tidas como essenciais a serem desenvolvidas nos licenciandos, visando superar a dicotomia do currículo fragmentado e sem articulação de saberes.

No discurso da política, evoca-se uma docência consensual, exigindo um profissional predisposto a novos aprendizados ancorados em leituras objetivistas de educação e que assegurem uma educação de qualidade para todas as identidades brasileiras. Além disso, sinalizo que os discursos das redes políticas e dos referenciais docentes se baseiam discursivamente num alinhamento de “boas práticas” e em “experiências nacionais e internacionais”, como sustentação de uma docência bem-sucedida.

Destaca-se também o que a sociedade espera das escolas e dos professores e o que esses devem ser capazes de saber-fazer. Nas articulações das demandas conhecimento, prática e engajamento profissional, conforme figura 1, uma base robusta de conhecimento para a docência se constitui como resposta à “desqualificação dos professores”. Nessa perspectiva, conhecimento é algo mensurável, uma compreensão de algo construído, dado, pronto, único, sedimentado, apreendido, socialmente acumulado e sustentado por um discurso igualitário (Macedo, 2012). Entendemos que os discursos que constituem essa política, colocam os professores na posição de garantidores de um futuro que se pretende chegar. Macedo (2018, p. 169) ressalta que a “educação não é um horizonte, uma ideia reguladora que, por meio do ato, se atinge. Ela nunca chegará, permanecerá como promessa infinita [...]”. Assim, o debate em torno do campo da política de currículo é prática de significação e de atribuição de sentidos (Lopes; Macedo, 2011).

Figura 1 – Dimensões relacionadas à Formação de Professores



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

Destaca-se também a demanda por uma docência engajada, articulando sentidos de uma relação moral e ética dos professores com as escolas, com as famílias, com as comunidades de uma forma geral. Dessa forma, sem essas competências/habilidades/comportamentos desenvolvidos pelo/a professor/a, há um comprometimento da educação de qualidade almejada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho investigamos e identificamos que o discurso que constitui sentido de docência se pauta nas tentativas de controle e determinações apriorísticas com foco na elaboração e execução de um currículo que traga garantias de melhoria na qualidade da educação básica. Para tal ação, significa-se como fundamental e central a ação docente no processo da construção do conhecimento e da aprendizagem. Esses discursos se constituem ainda nas políticas educacionais elaboradas para responder às demandas por melhor aprendizagem dos alunos e maior preparo para atuarem numa e para dada sociedade, relacionando à melhoria da qualidade na educação brasileira. Desse modo as políticas curriculares buscam operar para sanar desigualdades e inconsistências possíveis no campo educacional, todavia, subvertendo o diferir e evitando as contingências.

No sentido de evitar fracassos na aprendizagem dos estudantes e sanar as desigualdades, estabelecem-se políticas educacionais que constituem um discurso previsível e estrutural a fim de incentivar elaboração de currículos inspirados na defesa da constituição de identidades únicas, identidades desejadas para professores e alunos, objetivando o alcance sempre de uma sociedade reconciliada, fato este que é impossível, analisado numa perspectiva discursiva e pós estrutural. O que se discursa sobre currículo, é focalizado no conhecimento e na possibilidade de propor eficiência e preparo para o mercado de trabalho e para a vida cotidiana. O que identificamos discursivamente ainda nas políticas curriculares, é que para esse processo ser bem sucedido, não se exclui a responsabilidade do docente no processo de sua formação inicial e continuada, a busca pelo conhecimento técnico e prático como garantidor de respostas e prevenção de escapes no ensino pedagógico. Tais discursos corroboram que quanto mais o professor for engajado com o conhecimento, com a prática, e comprometido socialmente com a causa do progresso educacional, maior probabilidade de sucesso nos índices de ensino e avaliação haverá no Brasil. Contudo, defendemos a complexidade do social como discurso e entendemos que a busca por resultados, ainda que com esforço, será inesgotável. Na constituição discursiva e contextual as condições de possibilidade nos escapam, apontando sempre para uma busca, uma aposta de caminhos possíveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. ATOS DO PODER EXECUTIVO. DECRETO n.º 8.752. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília, DF., Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília. MEC. 2018a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**, 2018b.

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.

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.

CUNHA, E. V.R; COSTA, H. H. C; BORGES, V. **Desconstrução, alteridade e tradução: percursos investigativos nas políticas de currículo**. In: Pensando a Política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo: Cortez, 2018, p. 179-200.

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

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

GATTI, B. A. . Formação de Professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, [S.l.], p. 161 – 171, mai. 2016.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática**



tica radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 700-715, 2012.

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

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

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

LOPES, A. C.; CRAVEIRO, C. B. Sentidos de docência nos projetos curriculares FHC e Lula. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 3, p. 452-474, 2015.

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

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

MACEDO, E. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: LOPES, A. C.; SISCAR, M. (Org.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução e porvir.** São Paulo: Cortez, 153-177, 2018.