

NA CONTRAMÃO DE UM CURRÍCULO ÚLTIMO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana Paula Peixoto Soares ¹

RESUMO

Lopes e Borges (2015) colocam em questão as próprias políticas de currículo voltadas para a formação de professores, por entenderem que tais políticas, ainda que sejam um projeto necessário, também são, inevitavelmente, um projeto impossível. A ideia de um projeto para a formação de professores estaria, portanto, fadada ao fracasso (LOPES; BORGES, 2015). A partir desta provocação, o presente trabalho tem por objetivo argumentar na contramão da ideia de uma política de currículo única e última para a formação de professores da Educação Básica brasileira. Nesse sentido, o foco central da análise são as disputas em torno da produção do texto político da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica ou BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019). Opera-se com um referencial teórico-metodológico pautado na Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) em diálogo com autoras brasileiras do campo do currículo que entendem as políticas curriculares como práticas discursivas (LOPES; MACEDO, 2011; LOPES, 2015; LOPES; BORGES, 2015). Entende-se que as políticas de currículo para a formação de professores são marcadas pela instabilidade e imprevisibilidade, pelas múltiplas possibilidades de tradução dos textos políticos, apesar de toda e qualquer tentativa de controle posta pela normatividade à docência da Educação Básica brasileira.

Palavras-chave: Política de Currículo, Formação de Professores, Docência, BNC-Formação, Teoria do Discurso.

INTRODUÇÃO

O currículo da formação de professores encontra-se atrelado à ambivalência que cerca a própria docência. Afinal, o trabalho e a formação de professores transita tanto nos discursos de fracasso, como de sucesso da educação.

Apesar dos anseios em torno de um projeto único e último de formação de professores, um projeto que seja “redentor”, a partir de uma abordagem pós-fundacional, pós-estrutural, entende-se esta ideia como algo impossível. Segundo Lopes e Borges (2015), a ideia de um projeto para a formação de professores, ainda que necessária, seria impossível e estaria fadada ao fracasso.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo argumentar na contramão da ideia de uma política de currículo para a formação de professores antifundacionista da Educação Básica brasileira.

¹ Professora do Colégio de Aplicação da UFRJ - RJ, apps.ana@gmail.com.



O foco das análises são as disputas em torno da produção do texto político da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica ou BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019).

A partir de um referencial teórico-metodológico pautado na Teoria do Discurso, (LACLAU; MOUFFE, 2015) em diálogo com autoras brasileiras do campo do currículo, que entendem as políticas curriculares como práticas discursivas (LOPES; MACEDO, 2011; LOPES, 2015; LOPES; BORGES, 2015), busca-se compreender as disputas de sentido e de poder envolvidas na construção do texto político que constitui a BNC-Formação.

Para tal, o texto a seguir está organizado da seguinte forma: inicia apresentando a Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) como estratégia teórico-metodológica para pensar o campo das políticas de currículo para a formação de professores; segue com a discussão em torno da BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019) como projeto fracassado para a formação de professores; e fecha com considerações parciais sobre a temática do currículo da formação docente.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Investiga-se aqui as políticas de currículo para a formação de professores a partir de um referencial teórico-metodológico pós-estrutural, a partir da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015). Isso nos impulsiona a questionar a hegemonia dos discursos sobre o currículo e a docência, compreendendo-os como uma formação discursiva instável, contingente, cujos sentidos estão em constante disputa.

Para Laclau e Mouffe (2015) a hegemonia não representa um ponto final no processo político. Pelo contrário. Ela pressupõe uma brecha, fratura ou uma interrupção na continuidade do social.

A hegemonia não é um estado de harmonização do social; ela é atravessada por antagonismos que jamais poderão ser erradicados (LACLAU, 2011). O antagonismo marca a presença da disputa entre diferentes projetos, diferentes pontos de vista. “É justamente por isto, porque existe a possibilidade ontológica de choques e desníveis, que podemos falar em liberdade” (LACLAU, 2011, p. 172).

Esta pesquisa se nutre do diálogo entre a Teoria do Discurso e as políticas de currículo. Esse movimento tem sido possível pelo investimento que autores do campo do currículo vem fazendo em potencializar o debate, questionando discursos que tem a



pretensão de propor fechamentos últimos ou ainda a definição de uma vez por todas do que venha a ser currículo ou a política curricular.

A discussão sobre as políticas de currículo voltadas à formação de professores, quando tensionada por uma abordagem pós-estruturalista, evidencia-se como um campo de disputas simbólicas e discursivas, marcado por contingências, incompletudes e indeterminações. Lopes e Borges (2015) vão defender as políticas de currículo para formação docente como um projeto impossível. Esta impossibilidade, no entanto, não se configura como paralisia política, mas como abertura para pensar o currículo como campo de disputas e rearticulações constantes. Como afirmam as autoras:

Qualquer projeto de formação torna-se impossível, qualquer política está fadada ao fracasso, porque a formação será sempre diferente da prevista/planejada, porque qualquer discurso político só se dissemina se estiver aberto a ser traduzido e suplementado e assim ter seus sentidos modificados, seu projeto de sentido unívoco fracassado (SISCAR, 2013) (LOPES; BORGES, 2015, p. 494).

Isso não quer dizer que nada deva/possa ser feito. O que se afirma é a impossibilidade de pensarmos políticas curriculares para a formação de professores como um projeto último, fechado, com identidades pré-estabelecidas.

Sob essa perspectiva, todo projeto de formação não é apenas provisório, mas necessariamente inacabado e repleto de ambivalências. A ideia de projeto carrega consigo a expectativa de antecipação — um gesto que, no interior do discurso, busca fixar sentidos. Contudo, como nos alerta a Teoria do Discurso de Laclau (2011, 2013), todo processo de significação é marcado por uma incompletude estrutural. O social é atravessado por uma lógica de falta constitutiva, e qualquer tentativa de fixação identitária, seja do sujeito docente ou do próprio currículo, será sempre precária, contingente e passível de deslocamento.

A impossibilidade de um projeto único/último para a formação de todos os professores e professoras está relacionada ao fato desta abordagem não apostar na ideia de identidades plenas. A impossibilidade de abarcar um “todos”, a defesa da diferença, da não fixação de uma identidade plena para os professores e para sua formação e a valorização de projetos contextuais e localizados, não representa, portanto, uma quebra e/ou desmobilização dos docentes como categoria. Ainda segundo Lopes e Borges (2015):

A ausência de certezas tende a ser considerada desmobilizadora. Ao contrário, defendemos que a ausência de certezas é nosso antídoto contra o autoritarismo e pode ser a alavanca de diferentes formas de



mobilização. É o antídoto contra os projetos que se afirmam como únicos, as racionalidades que desconhecem dinâmicas contextuais, os projetos que pretendem traçar diagnósticos e soluções para a formação docente pela via do cálculo ou pelas regulações intensivas, as soluções supostas como salvadoras de *todos* a qualquer preço (p. 503-504, *grifo da autora*).

O currículo da formação de professores não pode ser encapsulado em um projeto último, como se tivesse uma identidade docente única, um espaço comum, no qual todos tem/devem se encaixar quando somos plurais.

Em tempos de “aprender a aprender”, enquanto docentes, somos frequentemente interpelados por novas demandas e políticas voltadas para a docência, assim como por novos programas e projetos de formação de professores: “(...) professor flexível, professor empoderado, professor eficaz, professor empreendedor, professor performático, professor inovador, professor responsabilizado” (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 13).

No entanto, discursivamente, não há uma essência do “ser professor”, mas processos de identificação marcados por relações de poder, sempre abertos à rearticulação. Ao invés de um sujeito unitário e coeso, temos um sujeito constituído nas fronteiras do discurso, constantemente interpelado e reposicionado por novas demandas. Os processos de identificação são, portanto, contingentes e negociáveis (LACLAU; MOUFFE, 2015).

A política de currículo, entendida aqui como prática discursiva, é, portanto, uma obra aberta; um campo de disputa permanente em torno da estabilização de sentidos. Isso não implica a ausência de proposições. De acordo com Burity (2014), mesmo construções hegemônicas, embora duráveis, não são definitivas. A hegemonia, longe de ser um ponto de chegada, é um processo contínuo de disputa por representação do social. Logo, reafirma-se a consciência da incompletude dos projetos do campo da política curricular para a formação docente

DISCUSSÃO

Com base no aporte teórico-metodológico anteriormente apresentado, toma-se para análise o texto político da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica ou BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019), não só como uma importante normativa do campo curricular, mas, sobretudo, como prática discursiva.



Em 20 de dezembro de 2019, publicou-se a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que 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)*.

O texto da resolução retoma a discussão da formação de professores pautada em uma lógica de competências e habilidades, desconsiderando pontos importantes para entidades representativas da categoria docente, como a sólida formação teórica, para dar lugar a uma “sólida formação básica” (BRASIL, 2019, p. 3), sem sequer esclarecer o que seria este básico.

O básico dá a entender ser aquilo que é central para a discussão do documento que é o alinhamento da formação inicial dos professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou ao domínio dos “objetos do conhecimento” (BRASIL, 2019, p. 13). O texto deixa claro ainda que a BNC-Formação deve ser revista sempre que a BNCC for de alguma maneira alterada para que se tenha o alinhamento completo entre as duas bases.

Destaca-se ainda as chamadas dimensões fundamentais que se encontram no documento e funcionam como eixos norteadores, que são: conhecimento, prática e engajamento profissional.

O conhecimento novamente é destacado. Pensar que o currículo da formação docente é mais potente na medida em que mobiliza professores a reproduzir determinados conteúdos em sala de aula é sustentar uma concepção de conhecimento como algo estável, neutro e previamente definido. Essa lógica traduz o currículo em uma estratégia de controle, onde o conhecimento se torna instrumento de fixação de sentidos e de regulação do trabalho docente.

A aposta em um modelo único de saber, ignora que todo conhecimento é uma construção discursiva, histórica e contingente. Ao se desconsiderar a dimensão política e discursiva do conhecimento, tal tentativa de estabilizar o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, corresponde à ilusão de um projeto último, fadado ao fracasso. Além disso, esvazia-se a possibilidade de agência docente e a pluralidade epistemológica, consolidando uma hegemonia excludente que silencia outras formas de saber e de ser professor.

Já a prática se apresenta como um significante vazio, na medida em que seus sentidos vão sendo precarizados em nome da construção de um projeto curricular hegemônico pautado na formação na e para a prática docente (DIAS, 2009). O dizer vazio não representa um esvaziamento ou uma indefinição de sentidos. Pelo contrário. É a



multiplicidade de sentidos (a relação entre teoria e prática, o contato com o cotidiano escolar, a valorização dos saberes profissionais e da experiência etc.) que tornam a prática um significante vazio, um ponto nodal na cadeia discursiva que disputa sentidos para a formação dos futuros professores e professoras da Educação Básica brasileira (DIAS, 2009).

Cabe perguntar ainda: o que seria esse engajamento profissional? O texto mais a frente apresenta o mesmo como o “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2019, p. 2). Em outras palavras, temos normatizado a responsabilização dos professores pelo seu próprio desenvolvimento profissional, pela sua própria formação, desde o começo da carreira, já que tratamos aqui de formação inicial.

A BNC-Formação trata desta questão como “fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2019, p. 4), mas entende-se aqui que o que há é um grande processo de fragilização do compromisso do Estado com os futuros professores, formadores das crianças e jovens que passam pela Educação Básica, à medida que a normativa coloca a formação como uma questão individual, que cada um pode/deve alcançar por si só.

CONSIDERAÇÕES

Assumir uma perspectiva pós-fundacional, pós-estrutural, implica reconhecer que a formação docente não pode ser pensada como um campo homogêneo e fechado, mas como um espaço heterogêneo e aberto. Não se trata de negar a possibilidade de projetos políticos, mas de assumir que todo projeto será sempre uma tentativa contingente de articulação de demandas.

A Teoria do Discurso oferece ferramentas potentes para compreender as políticas curriculares como arenas de disputa por significação. Ao invés de nos posicionarmos como espectadoras dos processos políticos, somos chamadas à agência, à intervenção e à participação na construção, sempre provisória, do currículo e da formação docente. Aposta-se, portanto, com Laclau e Mouffe (2015), na hiperpolitização do debate curricular e da docência, recusando os discursos deterministas e essencialistas que buscam encerrar as políticas de currículo para a formação de professores em um modelo universal.



Nesse sentido, entende-se que a BNC-Formação, bem como toda e qualquer política curricular para a formação de professores, é marcada pela instabilidade e imprevisibilidade, pelas múltiplas possibilidades de tradução dos textos políticos, apesar de toda e qualquer tentativa de controle posta pela normatividade à docência da Educação Básica brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 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, 2019.

BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In. MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: Em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EdIPUC-RS, 2014, p. 59-74.

DIAS, Rosanne Evangelista. Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006). **Tese de doutorado**. Faculdade de Educação – UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 248 p., 2009.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, ano 10, nº 15, p. 1-29, 2012.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.



LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível.
Cadernos de Pesquisa, v.45, n.157, p.486-507 jul./set. 2015.

