



IV Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Novas Reflexões Sobre as Democracias do Nosso Tempo

Pelotas, 26, 27 e 28 de setembro de 2022.

GT - Teoria do Discurso e Pesquisa em Educação

Sentidos de Docência nas Políticas Curriculares para Formação de Professores

Cíntia Aparecida Oliveira de Medeiros

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/BRASIL)

Marize Peixoto da Silva Figueiredo

Doutora em Educação

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/BRASIL)

Resumo: Esse trabalho é recorte de pesquisa, ainda em fase inicial, sobre sentidos de docência constituídos na política Base Nacional Comum de Formação Inicial e Continuada. Opera com apropriações dos aportes teórico-metodológicos da Teoria do Discurso pelo campo do currículo (LOPES, 2014; 2015a; 2015b; 2017; 2018); MACEDO (2015; 2017; 2018); LOPES; MACEDO (2011; 2021); e por pesquisas no campo da formação de professores (FIGUEIREDO, 2015; 2020a; 2020b; DIAS, 2017, 2021; FRANGELLA; DIAS, 2018; FRANGELLA, 2020). Através da noção de política curricular como discurso constituído em contexto de disputas pela significação do currículo (LOPES, 2015a), objetiva identificar demandas discursivamente articuladas, instituintes de sentidos de docência. As políticas de formação de professores são entendidas como política curricular, tentativas de projetar *a priori*, de re-fomar a identidade docente significada como via para alcance da educação de qualidade. Pretende-se desestabilizar sentidos hegemônicos de políticas curriculares de formação de professores, significadas como instrumento de controle da identidade docente para alcance da qualidade da educação, assumindo com Lopes (2018) a contingência e a precariedade de sua constituição.

Palavras-chave: Política curricular; Formação de Professores; Teoria Política do Discurso.



Introdução

O Brasil, assim como outros países em desenvolvimento e desenvolvidos, vem passando por inúmeras transformações nas políticas curriculares nas últimas décadas. Os movimentos discursivos em torno das políticas curriculares para formação de professores foram suscitados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº9.394/96 e fortalecidos com os Planos Nacionais de Educação, nos decênios 2001-2011 e 2014-2024 (FRANGELLA, OLIVEIRA, 2017). Com o intuito de se efetivar um currículo nacional para formação de professores, o Ministério da Educação – a MEC – apresentou a Proposta para a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BRASIL, 2018a) em dezembro de 2018. Essa política se propôs a alterar as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN – de 2015, articulando uma série de demandas relacionadas à formação de professores da Educação Básica e anunciou o estabelecimento das novas diretrizes curriculares para a docência, constituindo-se como um projeto hegemônico que visa articular e coordenar as políticas e ações educacionais em relação à formação de professores.

Ao pesquisar as políticas curriculares de formação de professores, opera-se com a noção de política curricular como pensada por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Lopes (2015b, p.447) compreende a “política de currículo como uma luta pela significação”. A partir dessa compreensão, se distancia de políticas essencialistas, defendendo um descentramento da política e apostando na sua contextualização radical, ressignificando o currículo. Assim, Lopes (2015b, p. 450), numa abordagem discursiva, defende um “currículo sem fundamentos”, compreendendo assim a impossibilidade de qualquer fixação total, de qualquer fechamento. Dessa forma, esclarece que na abordagem discursiva de currículo, o sujeito é sempre o sujeito da falta, da incompletude, pois não há uma estrutura, um fundamento, que garanta a plenitude desse ser, dessa identidade. Nessa perspectiva, as demandas se movimentam, os significantes são flutuantes e as decisões se dão num terreno indecidível (Lopes, 2014, 2015a).

Com base nessas questões que orientam o início dessa reflexão, organizamos esse trabalho em três seções. Na primeira seção, convidamos o leitor a pensar “As políticas de Currículo e a Formação de Professores”, numa perspectiva discursiva. Ao abordar esse assunto, elencamos, na segunda seção, “Pensar a Política com a Teoria do Discurso”. E por fim, a terceira seção, aborda as demandas que foram identificadas na BNC-Formação nesse



movimento inicial da pesquisa, procurando, todavia, desestabilizar os sentidos envolvidos na formação docente e defendendo com Lopes (2017a, p. 111), que “a estabilidade produzida por tais decisões políticas não é apenas momentânea, mas ilusória e precária”. Por fim, finalizamos com algumas considerações que apontam para a produtividade de pensar o currículo de formação de professores num enfoque discursivo, assumindo, desse modo, com Lopes (2018), a abertura para tantas outras possibilidades que entendemos ser potencializada quando se opera com a política curricular como discurso.

POLÍTICAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

[...] pesquisar envolve romper com o que se sabe... (Lopes, 2018, p. 156)

Nas últimas décadas tem sido possível observar um amplo processo discursivo conectando discursos que articulam a formação de professores, a reformulação curricular e a tentativa de alcançarem a qualidade tão almejada (FRANGELLA, OLIVEIRA, 2017). Somando-se a isso, as políticas de currículo e a formação de professores têm sido pensadas na perspectiva de pretender o sucesso educacional, colocando sob evidência os resultados da aprendizagem e desempenho dos alunos. É possível perceber, dessa forma, que a docência vem assumindo centralidade nos últimos anos, no que se refere à produção de políticas voltadas para a Educação Básica (DIAS, 2017, 2021).

Nessa pesquisa, nosso foco para discussão é a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação (BRASIL, 2019b), aprovada e promulgada em novembro de 2019. Começamos essa discussão, problematizando as tentativas de controle da significação do social, argumentando sobre a impossibilidade de constituição de fundamentos e normas na política curricular que fechem um sentido universal e definitivo de identidade a ser formada pelo currículo (LOPES, 2017a). Nesse sentido, apoiamo-nos em Lopes (2017a, p.110) que argumenta que os modos de compreender o mundo e as ações do mundo são estabilizados e universalizados, como se não fosse possível “pensar/ser/agir” de outra maneira. Ao nos aproximarmos da BNC-Formação, consideramos que essa política vem tentando articular discursos que hegemonizam sentidos de docência/de professor, considerados determinantes para a garantia do sucesso na educação.



Dessa forma, a BNC-Formação será a referência de nossa pesquisa, sobre os sentidos de docência e de formação no âmbito dessa política. Assim, consideramos importante ressaltar que os sentidos que estão sendo identificados nessa pesquisa (e os que ainda serão) não têm a pretensão de dar conta do que está sendo investigado. Apoiando-nos em Lopes (2014, 2015b, 2017b), entendemos não ser possível alcançar um fechamento total de sentidos no campo das significações e que essa luta não tem fim. Argumentamos, também, que a pesquisa vai se constituindo num processo de articulação. Sendo assim, esse trabalho se articula com outros acerca das políticas curriculares para formação de professores

No decorrer de sua trajetória de pesquisa, Figueiredo (2015, 2020a, 2020b) argumenta que as políticas de formação de professores têm sido significadas como a norma na tentativa de representar o que é o professor e qual o perfil docente articulado discursivamente como resposta às demandas sobre a docência. Figueiredo (2020a, p. 60), ainda afirma que, “as políticas curriculares têm se constituído no atendimento às demandas sobre o que hegemonicamente projetamos como ser humano e o que identificamos como modelo educacional em condições de materializar tal projeto.” Dias (2021, p. 2), baseada em Lopes e Macedo (2011), aponta que “currículos se constituem na luta pela significação a partir dos discursos que são forjados sobre a educação, a formação, a profissão, a docência, a avaliação e a aprendizagem, entre outros, e as imbricações entre esses diferentes aspectos”.

A relevância sobre a formação docente também assume centralidade com Frangella (2020). A autora tem se dedicado a discutir o sentido de docência que tem se constituído nas políticas curriculares, defendendo a concepção de currículo como uma produção curricular que se dá num processo provisório, negociando e articulando as demandas que são decorrentes desse movimento discursivo e que faz com que a luta política não cesse (FRANGELLA, 2020). Ainda de acordo com Frangella (2020), pensar as políticas curriculares para a formação de professores é desestabilizar significações e se abrir para outras possibilidades, que serão marcadas pela precariedade, pelo outro e pelo novo.

Ao propormos essa pesquisa, buscamos nos distanciar de um horizonte social previamente concebido (LACLAU; MOUFFE, 2015) e de ações predeterminadas, e nos aproximamos de uma política curricular enquanto discurso em um contexto de disputas pela significação do currículo (LOPES, 2015b). O foco inicial dessa pesquisa é caminhar na tentativa de identificar as diferentes demandas, discursivamente articuladas nas políticas de formação de



professores, no caso em questão, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Nesse sentido, defendemos que trazer a BNC-Formação e outros textos políticos para essa discussão é interessante, porque consideramos que essa política vem tentando articular discursos que hegemonizam sentidos de docência/de professor, considerados determinantes para a garantia do sucesso na educação, principalmente pelas características desse documento, que tem por finalidade a implementação de referenciais para a docência alinhados à aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018b).

Assim, é com esse entendimento que organizamos esse trabalho, assumindo uma postura pós-estrutural e discursiva de currículo, colocando em xeque todo essencialismo e as tentativas de fechamento da significação de uma vez por todas. Dessa forma, compreendemos a política numa relação contextual, sem *estruturas fixas*, sem um centro definido *a priori*, cujo fechamento se constitui de forma contingente, precária e provisória (LOPES, 2018). Parafraseando Lopes (2018), entendemos que não há, portanto, a pretensão de controlar os contextos de leitura, mas de apresentar uma possibilidade de significação da política, pois nesse movimento discursivo, sempre haverá escapes, possibilitando as ressignificações e traduções nas políticas de formação de professores.

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). Ela projeta nossa identidade, sendo uma prática discursiva. Ainda de acordo com as autoras, o currículo, entendido como discurso, nos governa, constrange nosso comportamento, tenta controlar os sentidos produzidos. E como texto, se abre às interpretações contextuais, apontando para a política curricular como fixação de sentidos em um terreno indecível (LOPES, 2018).

Há, entretanto, algo mais! Ao operarmos por meio da perspectiva discursiva, assumindo os questionamentos pós-estruturais e pós-fundacionais, desestabilizamos o essencialismo, as certezas, o paradigma racionalista, as conexões lógicas, a noção de totalidade e o pensamento cartesiano. Segundo Lopes e Macedo (2011), Laclau, ao operar com a Teoria do Discurso, desestabiliza o essencialismo, o determinismo e o objetivismo do social identificados nas teorias marxistas. No contexto dessa discussão, o essencialismo compreende a concepção



fundacional da sociedade, baseado em arranjos sociais, princípios e leis, que se apresentam como a essência ou verdadeira base (SILVA et al, 2017). Em diálogo com o pensamento de Lopes (2014, 2015b), Costa (2018) recorre a Lopes (apud Costa, 2018) para problematizar o essencialismo.

[...] a maior aposta política, portanto, deve ser feita no razoável e não no racional, pois a razoabilidade viabiliza a liberdade, entendida como ausência de determinações, como abertura à possibilidade de diferir e ser. Conviver com a alteridade, com a ambiguidade sem cerceá-la, aprender a lidar com a imprecisão e a vaguidão dos projetos com os quais nos envolvemos, segundo a autora, podem ser alternativas interessantes (para não repetir razoáveis) de se esquivar ao mito da certeza, que remete aos essencialismos na significação (LOPES apud COSTA, 2018, p. 69)

Apoiadas em Lopes (2018), entendemos as políticas curriculares de formação de professores como discurso, processos de significação, instituídos em atos de poder, que tentam controlar o professor e a sua formação para o alcance da qualidade da educação. No entanto, afirmamos a impossibilidade do controle pela contingência e precariedade que possibilita a constituição da hegemonia, um processo sempre marcado pela diferença, pela possibilidade do livre fluxo de sentidos. Dessa forma, identificamos a potencialidade e a produtividade dessa pesquisa, que opera com a perspectiva discursiva de currículo, como possibilidade de ampliar os debates e reflexões acerca das políticas de formação de professores.

A provisoriade, a precariedade e a contingência não caracterizam um fenômeno contemporâneo, expressando uma ruptura com um passado em que a permanência, a solidez, bem como a obrigatoriedade e a previsibilidade dos eventos estivessem garantidas. Sendo atinentes à discursividade, tais dimensões são expressões humanas para todos os espaços-tempos constituídos pela linguagem (LOPES, 2018, p.138)

A partir desse entendimento da política curricular para formação de professores, destacamos alguns questionamentos que direcionarão essa pesquisa: Quais demandas estão articuladas nos discursos da formação docente? Que sentidos de professor se constituem nas políticas curriculares em questão? Quais sentidos de docência estão articulados no discurso?

PENSANDO A POLÍTICA COM A TEORIA DO DISCURSO

[...] o que é proposto pela Teoria do Discurso é uma aposta em sermos mais humanos. Assumir a condição humana – demasiado humana – finita, provisória, heterogênea, faltosa, e fracassada faz parte dessa compreensão da política. Conviver com a necessidade – e impossibilidade – de argumentar e negociar a significação que damos ao caos. (LOPES, 2018b, p.163)



Começo essa seção com uma epígrafe que despertou a minha atenção, afinal, o que é a Teoria do Discurso? De acordo com Mendonça et al. (2017, p. 12), a Teoria do Discurso é uma teoria complexa, que considera conhecimentos “não apenas de origem disciplinar diferente (as chamadas disciplinas de fronteira: filosofia, psicologia, história...), mas também se movimentam de forma vertical, no que diz respeito aos debates filosófico, epistemológico e metodológico”.

Nesse sentido, iniciamos essa discussão assumindo que a Teoria Política do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (TD), com seu “efeito fertilizador ou, no mínimo, provocador de debate e crítica”, pode potencializar o questionamento acerca da produção de políticas curriculares para a formação de professores em um contexto de disputa por hegemonia. (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 7)

No intento de nos aproximarmos dessa teorização, localizamos brevemente o contexto de produção da TD e apresentamos algumas de suas noções que podem nos auxiliar na pesquisa proposta. De acordo com Silva et.al (2017, p. 15), Laclau, em 1985, em parceria com Chantal Mouffe, publicou a “obra basilar que o tornaria reconhecido internacionalmente – *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics* –”.

Desde então, Laclau e Mouffe tomaram uma postura crítica em relação à teoria marxista, desenvolvendo a teoria da hegemonia assentada no pós-estruturalismo, que é a matriz na qual está ancorado o seu pensamento (MENDONÇA et al., 2017). Para Laclau e Mouffe (2015, p. 36), “revisitar (reativar) as categorias marxistas à luz desta série de novos problemas e desdobramentos tinha que necessariamente levar a desconstruí-las [...]”. E Silva et al. (2017) esclarecem que

[...] o pós-estruturalismo pode ser compreendido como uma corrente de pensamento oriunda da crítica que emerge no interior do estruturalismo. Tal crítica que foi encabeçada por intelectuais como Derrida, Kristeva, Lyotard, entre outros, a partir da década de 1960, denunciava a forma transcendental pela qual os estruturalistas – assim como a tradição teórica moderna – abordavam a realidade, como se possuísse um núcleo metafísico, uma *proto arché*, uma essência, enfim, um fundamento *a priori*. Esse fundamento ao longo da história, foi designado de diversas formas: sujeito, razão, verdade, estrutura, essência. A crítica pós-estruturalista defende que tais fundamentos não possuem nenhuma dimensão ontológica; antes disso, trata-se de condições históricas, contingentes e discursivas. (SILVA et.al., 2017, p. 16).

A partir dessa conjuntura e desses princípios, as categorias centrais do marxismo, como classe social, hegemonia, justiça social, liberdade, emancipação, sociedade, forças antagônicas,



entre outras, seriam reconfiguradas no social e construídas de maneira discursiva (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015).

[...] a teoria do discurso... é uma representante digna do pós-estruturalismo, contextualmente compreendido como um esforço teórico que parte do pressuposto de que não há possibilidade de considerarmos qualquer estrutura como uma totalidade fechada, construída a partir de fundamentos transcendentais da sua própria historicidade. Nestes termos, toda ordem política deve ser percebida como um arranjo hegemônico constituído tendo em vista a existência de relações de poder que redundem em decisões sempre tomadas em um terreno indecidível” (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 20).

Dessa forma, a TD, identificada com a matriz pós-estrutural, ressalta a contingência e a precariedade dos fundamentos que possibilitaram a constituição de discursos hegemônicos, operando na sua desconstrução. E também, ancorada na matriz pós-fundacionalista, questiona a possibilidade de um fundamento último, oferecendo-se como uma alternativa ontológica entre o fundacionalismo e o antifundacionalismo. (SILVA et al., 2017; MENDONÇA; LINHARES, 2021)

O pós-fundacionalismo, tal como sugere Marchart, posiciona-se como alternativa ontológica à dicotomia entre fundacionalismo e o antifundacionalismo. Assim enquanto o fundacionalismo é a busca pelo fundamento final e inequívoco e o antifundacionalismo é a ausência de qualquer fundamento, para o teórico austríaco, o pós-fundacionalismo, não sendo uma nem outra, é o resultado da desconstrução das premissas dessa dicotomia, representado pelo postulado da “impossibilidade de um fundamento último” (MENDONÇA; LINHARES, 2021, p. 29).

Nesse cenário, deixamos assim de fundamentar a política em estruturas plenas e fixas e passamos a questionar de forma potente o universalismo das políticas de currículo, desestabilizando os fundamentos e considerando a contingência, a precariedade, o caráter de falta constante. E assim, apostamos no descentramento, no deslizamento desse centro, que será sempre provisório, contingente, afirmando, assim, a política como superfície para um fluxo de significações (LOPES, 2012; LACLAU; MOUFFE, 2015).

É por isso que, na TD a sociedade como totalidade inteligível é uma impossibilidade, visto que a fixação de toda identidade é sempre parcial, contingente, precária pela impossibilidade de fixação definitiva de sentidos. Segundo Silva et al (2017), Laclau afirma a infinitude do social e a limitação de todo sistema estrutural, que está sempre rodeado por um excesso de sentidos, caracterizando o fato de que todo e qualquer discurso é estruturalmente faltante. Sendo assim, a sobredeterminação do social é a própria marca da contingência e possibilidade de construção do discurso, de articulação de diferenças dispersas no campo da discursividade, de forma precária e contingente, o que leva à impossibilidade da sutura final.



Dessa forma, o social deve ser entendido como o jogo infinito das diferenças, a que chamamos de discurso.

Discurso não é apenas linguagem, pois prática e ações fazem parte desse campo discursivo, por sua vez, essa formação discursiva nunca tem o seu significado definitivamente fechado. De acordo com Burity (2008), o discurso pode ser compreendido a partir do seu sentido comum, como ativação de recursos linguísticos. Uma segunda possibilidade de pensar o discurso diz respeito ao campo disciplinar da linguística, com Ferdinand Saussure, para dar conta de uma unidade de significação constituída em um sistema de relações, ou seja, um conjunto de regras de produção de sentidos.

Partindo dessas duas referências de discurso, Laclau vai relacionar a categoria discurso à reflexão sobre a política e sobre a questão do sentido na ação social. Para esse autor, o discurso produz sentidos de realidade, constituindo o próprio espaço social. Assim, propõe uma ferramenta de compreensão do social como espaço significativo, hermenêutico, complexo, a ser compreendido com a lógica do discurso. As possibilidades de significação do social são infinitas porque se constituem em um processo de interpretação dos sujeitos que é sobredeterminado, contextual, que impossibilita o alcance de um sentido último. Dessa forma, os sentidos que circulam no social são sempre contingentes e precários. (LACLAU, 2011; LACLAU; MOUFFE, 2015; MENDONÇA, RODRIGUES, 2008; BURITY, 2008).

Tomando a política de formação de professores como norma da formação do ser do professor, o fundamento para o alcance do perfil docente ideal para responder à totalidade das demandas colocadas pela prática docente (FIGUEIREDO, 2020a), propomos entrar nessa disputa pela significação e analisar as demandas articuladas na política intitulada Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica – BNC-Formação. Tencionamos identificar as demandas articuladas, instituintes de sentidos de formação docente, entendendo a política curricular como tentativa de controle e padronização da identidade do professor, operando na tentativa impossível de fixar, de uma vez por todas, uma proposta formativa (LOPES, 2015a).

SOBRE AS DEMANDAS NA BNC-FORMAÇÃO

Iniciamos essa discussão trazendo a noção de demanda proposta na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, entendida como unidade mínima de análise. Segundo Laclau, uma demanda, quando não atendida, pode passar de uma solicitação, de um pedido



isolado, a uma exigência, a uma reivindicação coletiva, possibilitando a formação e mobilização de grupos em torno de uma luta política contra algo que é contextualmente significado como o que impede o seu alcance. Dessa forma, as demandas têm sido unidades importantes de análise dos processos de articulação e de produção de políticas. (LACLAU, 2013; DIAS, 2013; LOPES, 2019).

Nesse trabalho, são compartilhadas algumas interpretações das demandas articuladas nas normativas selecionadas para compor o material empírico da pesquisa, realizadas a partir de uma primeira leitura exploratória da Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores (BRASIL, 2018a), do Parecer CNE/CP nº 22/2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (BRASIL, 2019a) e da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019b) que esse parecer fundamenta. Parte-se do entendimento que em tais textos da política de formação de professores circulam sentidos em disputa pela constituição de projetos hegemônicos no contexto das políticas curriculares para a formação de professores.

Elaborada pelo Ministério da Educação, a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores – BNCFP (BRASIL, 2018a) constitui um discurso de professor e de formação que relaciona demandas por uma educação para a formação do cidadão para atuar em um mundo contemporâneo incerto e novo, significando o conhecimento como novo capital para o alcance do desenvolvimento social e econômico. A educação é significada como estratégica em contextos de revolução tecnológica e da sociedade do conhecimento. Nesse contexto discursivamente constituído na política, articulam-se demandas de revalorização da escola e do conhecimento, a que dá acesso, e de aprimoramento dos processos de avaliação em larga escala – internacionais, nacionais, de redes e sistemas de ensino – para produzir dados que possibilitem “monitorar a eficácia das políticas educacionais e analisar os fatores que incidem nos seus resultados”. Informa-se, ainda, que tais dados têm sido objeto de muitos estudos, que permitem “fazer análises mais profundas a respeito das aprendizagens” que, por sua vez, “têm contribuído para aumentar o conhecimento de todo o processo educativo”, possibilitando a produção de evidências. (BRASIL, 2018a, p. 4-5)

- (a) a **origem socioeconômica** do aluno, sobre o qual **a escola não tem controle**, embora seja **um fator que pese na determinação do desempenho escolar**, pode ser **compensada** pela ação da escola; (b) os fatores que podem ser controlados



pela escola ou pelo sistema, dentre os quais **o professor é, de longe, o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno**; e (c) o papel desempenhado pelos professores **bem preparados** faz diferença significativa no desempenho dos alunos, independentemente do nível socioeconômico dos mesmos. [grifos nossos] (BRASIL, 2018a, p. 5).

Todo o argumento para a constituição da BNC-Formação (BRASIL, 2019a, 2019b) emerge desse discurso, que articula demandas por uma escola que compense um fator determinante do desempenho escolar do aluno, sobre o qual não tem controle, e uma formação docente que constitua um professor bem preparado, significado como um dos fatores que podem ser controlados pela escola e que é, “de longe, o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno”. Que demandas estão articuladas no discurso de professor significado como agente determinante do desempenho do aluno?

O contexto em que se constitui as demandas de professor e de formação na BNC-Formação é o de afirmação de um “esforço nacional” identificado em “um conjunto de políticas públicas para incrementar e fortalecer a formação docente”, onde são listadas 16 normativas, publicadas entre os anos de 1996 e 2016, dentre elas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996; os Planos Nacionais de Educação que a sucederam, propondo diretrizes e metas para a educação nacional; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, para a formação de professores nas diferentes Licenciaturas e na Pedagogia; as Conferências Nacionais de Educação (CONAE 2010 e 2014), além dos Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica e de um conjunto de políticas que tratam da formação e da valorização dos professores, do financiamento da educação básica e da iniciação à docência na formação inicial de professores (PIBID/CAPES). (BRASIL, 2019a)

O que se afirma é que

Apesar do esforço nacional das três instâncias educacionais federativas e da sociedade civil vinculada à área da educação, o desafio da aprendizagem na idade adequada a cada etapa escolar ainda persiste, a começar pela alfabetização das crianças brasileiras, quando se toma como referência os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016 do Ministério da Educação. (BRASIL, 2019a, p.4)

São, ainda, apontados os níveis de proficiência em Leitura e Escrita/Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental no Sistema de Avaliação da Educação Básica entre os anos de 2007 e 2015, destacando-se: os baixos níveis de proficiência dos estudantes do 3º ano; um “avanço substancial” na proficiência dos estudantes do 5º ano; um “discreto aumento” em



relação aos estudantes do 9º ano. Quanto aos níveis de proficiência dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática, “encontra-se sem avanço, com tendência de queda”.

Na sequência, o texto da política faz referência à Meta 7 do Plano Nacional de Educação, que significa a qualidade da educação básica como melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, a ser medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Em relação a esse índice, que considera a proficiência dos estudantes, medida pelas avaliações nacionais, e a taxa média de aprovação da escola, “nota-se a dificuldade de avanços significativos no país nesta modalidade”. (BRASIL, 2019a, p. 4)

No discurso constituído na BNC-Formação, esses resultados da avaliação são relacionados à aprendizagem e à qualificação do professor. Quanto à aprendizagem, esta “passa a ser a principal incumbência do professor”. Desloca-se, assim, a centralidade do ensino para a aprendizagem, “uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem”. Quanto à qualificação do professor, se constitui um discurso que relaciona a formação docente à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar, sendo recomendado que seja este aspecto “o que deve ganhar maior atenção das políticas públicas para a área”. (BRASIL, 2019a, p. 5-6)

Entre os sentidos de formação docente e de professores bem-preparados, estão o desenvolvimento de competências específicas para a docência, que integram o **conhecimento**, a **prática** e o **engajamento** profissional, de acordo com o disposto no documento da BNC-Formação. (BRASIL, 2019a)

Art. 2º A **formação docente** pressupõe o **desenvolvimento**, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das **aprendizagens essenciais** a serem **garantidas** aos **estudantes**, **quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.**

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

... Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - **conhecimento profissional;**

II - **prática profissional;** e

III - **engajamento profissional.** [grifos nossos] (BRASIL, 2019b, p. 2).



O conhecimento profissional, significativo constituído no discurso da formação docente, articula diferentes sentidos de conhecimento: dos objetos do conhecimento e do seu ensino, dos estudantes e do modo como aprendem, dos contextos de vida dos estudantes, da estrutura e da governança dos sistemas educacionais. (BRASIL, 2018; 2019a; 2019b)

Art. 4º § 1º As competências específicas da **dimensão do conhecimento** profissional são as seguintes:

I - **Dominar** os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - **Demonstrar** conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - **Reconhecer** os contextos de vida dos estudantes; e

IV - **Conhecer** a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. [grifos nossos]

(BRASIL, 2019b, p. 2)

De acordo com a BNC-Formação, “os conhecimentos da área, da etapa e do componente curricular estão no âmago da competência” (BRASIL, 2019b, p. 16).

Na Proposta BNC-Formação (2018), a demanda pelo conhecimento profissional articula também sentido de transformação.

A etimologia da palavra **conhecimento**, por sua vez, remete a um sentido evidente no termo francês “**connaissance**”, que aponta para o **co-nascimento, a possibilidade de nascer junto com aquilo que se conhece**. Assim, essa **conceituação reconhece um significado transformador** do sujeito ao adquirir o conhecimento e, portanto, compreende-se o **conhecer como instrumento de transformação**. [grifos nossos] (BRASIL, 2018, p. 44)

Nesse exercício de identificação das demandas e operando com a Teoria do Discurso (LACLAU, 2015), ressaltamos o significativo conhecimento significado como “co-nascimento” e a “possibilidade de nascer junto com aquilo que se conhece [...] como instrumento de transformação” (BRASIL, 2018a, p. 44). Identificamos aqui uma metáfora, onde o conhecimento, “transformador do sujeito”, representa o nascimento de “um novo professor”, com competências profissionais para responder às demandas contemporâneas e da BNCC, “de modo que o docente esteja efetivamente preparado e, conseqüentemente, valorizado por ser um profissional capacitado”. As demandas relacionadas à BNCC (2018b) se referem às aprendizagens essenciais que precisam ser garantidas aos estudantes. (BRASIL, 2018a, p. 8)

Além disso, a ideia de “co-nascimento” possivelmente está ancorada na objetividade do conhecimento, entendida como uma construção discursiva que tenta projetar sentidos de professor que domine, demonstre, reconheça e conheça (BRASIL, 2019b) as demandas relacionadas à “possibilidade” de nascer novamente/renascer/ser um novo ser.



De tal modo, essa normatização parece também projetar uma identidade nacional, que “nasce” junto com a “possibilidade” da formação para esse docente, associando e defendendo a “aquisição de saberes que dão significado e sentido [...] ao que os futuros professores devem “saber” e “saber fazer”. (BRASIL, 2019a, p. 16). O discurso aprofunda sua postura em relação aos sentidos de professor na BNC-Formação:

É fundamental que o docente compreenda a centralidade da informação na construção de conhecimentos e nas modificações engendradas pelos processos de digitalização e de conversão de dados em informação e sua transformação em conhecimento para aprender e resolver os problemas da contemporaneidade. (BRASIL, 2019a, p. 16)

Em trabalhos anteriores (MACEDO, 2012, LOPES, 2017; COSTA, 2018; COSTA; LOPES, 2022), a discussão em torno da significação do conhecimento tem contribuído para pensar os conflitos e tensões presentes nas políticas curriculares. Os autores têm defendido que o nome conhecimento tem sido significado como “fixação objetiva, determinada e determinante, embasada em uma racionalidade monista suposta como universal.”

Ao tomar os conflitos em torno do nome “conhecimento” como parte de uma busca por plenitude dessa subjetivação política, argumentamos que tal plenitude é supostamente alcançada pela afirmação da possibilidade de construção de um conhecimento básico, como em uma projeção de um dado que falta ao currículo, um sujeito projetado como faltoso na produção curricular, na subjetivação em que o currículo se constitui. Tal sujeito genérico tende a ser pensado como aquele que o currículo precisa ser capaz de constituir via um conhecimento adequado à vida. Nessa perspectiva, mundo e vida são pensados como horizontes para os quais o currículo deve formar sujeitos hábeis; mundo e vida são assumidos como coisas a serem solucionadas pela definição de um conhecimento (COSTA; LOPES, 2022, p. 4)

Quanto à demanda pela prática profissional, interessamo-nos pelas articulações que foram produzidas nos documentos (BRASIL, 2018; 2019a; 2019b) e que disputam espaço nas políticas de formação de professores, relacionadas às dimensões do planejamento, criação, avaliação e condução. (BRASIL, 2019b)

A prática docente é a associação contínua entre o objeto de conhecimento e o objeto de ensino. A concomitância entre a aprendizagem dos objetos de conhecimento e a aprendizagem dos procedimentos e objetivos **busca selecionar, ordenar, organizar e avaliar** os objetos de ensino que fazem parte fundamental da formação e da relação permanente entre conhecimento e prática. Assim, **a prática deve estar presente desde o início da formação consolidada nos componentes curriculares, mediante as reflexões sobre o ensino, observações na escola, estudos de caso, situações simuladas, planejamento e desenvolvimento de aulas, de modo que contribua para a construção de saberes necessários à docência.** [grifos nossos] (BRASIL, 2019a, p. 16)

Art. 4º § 2º As competências específicas da **dimensão da prática** profissional compõem-se pelas seguintes ações:



- I - **Planejar** as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - **Criar** e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - **Avaliar** o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - **Conduzir** as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. [grifos nossos] (BRASIL, 2019b, p.2)

Entretanto, a BNC-Formação (BRASIL, 2019a) ao afirmar que é por meio da prática que se estabelece a homologia dos processos, não estaria articulando um caminho de fixação para a identidade desse professor? Nessa demanda encontramos o foco tanto no objeto de conhecimento, quanto no objeto de ensino, tendo em vista sugerir uma homogeneização entre a formação e o ensino, como podemos observar.

É, portanto, por meio da prática, como homologia de processos, que o licenciado vive, no curso de sua formação, os mesmos processos de aprendizagem que se quer que ele desenvolva com seus estudantes da Educação Básica. (BRASIL, 2019a, p. 16)

Nos trabalhos sobre os discursos da política, o significante “prática” tem sido tencionado em pesquisas desenvolvidas por várias autoras (DIAS; LOPES, 2009; FIGUEIREDO 2015, 2020a, 2020b; FRANGELLA; DIAS, 2018). Dias e Lopes (2009, p. 16) sinalizam que “a defesa da prática não é a única que se estabelece, mas apresenta-se como uma demanda particular que, provisória e contingencialmente, se torna um universal no discurso da formação de professores.” Ao chamar a atenção para esse significante, problematizaremos os sentidos significados a partir dessa ação, onde possivelmente se projeta um discurso hegemônico que se pretende ser universal. Conforme citado por Dias (2016, p. 594), “pretende-se projetar o trabalho do professor desde sua carreira até a sua prática cotidiana a partir de concepções que se anunciam como novas bases profissionais, situadas no saber-fazer”. As ênfases na centralidade da valorização das práticas também podem ser vistas na defesa do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Talvez uma das principais estratégias do PNE seja a promoção da reforma curricular dos cursos de licenciatura e o estímulo à renovação pedagógica (Estratégia 15.6). No mesmo nível, **há centralidade na valorização das práticas de ensino** e dos estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, **visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica** (Estratégia 15.8). [grifos nossos] (BRASIL, 2014, p. 49).

Com base em Figueiredo (2015, 2020b), podemos dizer que a centralidade na prática, demanda discursivamente articulada pela BNC-Formação, tenta projetar, ainda que provisoriamente, o controle do professor através das políticas de formação, possibilitando nesse



sentido, o controle dessa prática que é significada como via para o alcance da qualidade da educação.

Evidenciamos também, na dimensão do engajamento profissional, outra demanda da BNC-Formação, identificada como um significante “imbricado entre os conceitos de conhecimento e prática [...] sendo fundamental e estruturante para o exercício da docência” (BRASIL, 2018, p. 46).

O engajamento profissional é fundamental e estruturante para o exercício da ação docente. Anteriormente, reconheceu-se o conhecimento profissional como a base estruturante para o exercício da profissão, e a prática profissional como a atividade inseparável do conhecimento, pela qual o professor exerce sua habilidade docente. Entretanto, integrando essas duas dimensões, há esse domínio indispensável que é a **profissionalidade** dos professores, o **engajamento**. Trata-se, desse modo, de um **compromisso moral e ético do professor para com os estudantes, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e com os demais atores do sistema educacional.** O **engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo mesmo** (desenvolvimento pessoal e profissional), **o compromisso com o outro** (aprendizagem e pleno desenvolvimento do estudante) e **o compromisso com os outros** (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade). [grifos nossos] (BRASIL, 2019a, pp. 16, 17).

Nesse sentido, o compromisso se relaciona **com a busca constante da melhoria de sua prática**, do sentido do seu trabalho, do reconhecimento de sua importância e, portanto, **das essências de sua profissionalidade**. Assim, o engajamento considera a **perspectiva dos valores éticos e morais** que compõem a profissão. (BRASIL, 2018, p. 47)

Art. 4º § 3º As competências específicas da **dimensão do engajamento** profissional podem ser assim discriminadas:

- I - **Comprometer-se** com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - **Comprometer-se** com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - **Participar** do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV- **Engajar-se**, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. [grifos nossos] (BRASIL, 2019b, p. 2)

Nos sentidos articulados nessa dimensão do engajamento profissional, a profissionalidade dos professores assume centralidade no discurso, significada como “compromisso moral e ético... com diferentes atores do sistema educacional”. Articula sentidos de compromisso consigo – desenvolvimento pessoal e profissional –; compromisso com o outro estudante – sua aprendizagem e seu pleno desenvolvimento – e com os outros – interação com colegas, demais atores educacionais, comunidade e sociedade. (BRASIL, 2019a)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto, buscamos compartilhar algumas interpretações possíveis dos sentidos de professor articulados na política de formação de professores, BNC-Formação (BRASIL, 2018a;



2019a; 2019b), constituídas no contexto de uma pesquisa de mestrado que ainda se encontra em fase inicial. Tencionamos, com esse estudo, entrar na disputa em torno da significação da docência/do professor, reafirmando a política curricular como uma tentativa de estabilizar, de forma precária, provisória e contingente, sentidos de professor relacionados à significação radicalmente contextual da identidade docente que deve ser formada pelo currículo da formação de professores para o alcance da qualidade da educação constituída no discurso. Com Lopes (2015a), apostamos na contingência de toda normatividade, sempre aberta à negociação de sentidos e à possibilidade de desestabilização. Nesse sentido, apoiando-nos em Lopes (2015a),

Defender um investimento radical, com ênfase no político, não é defender uma suposta liberdade completa, a ausência de normas. É defender que toda normatividade é contingente, submetida à negociação, aos antagonismos e conflitos. Toda normatividade é decorrente de uma articulação discursiva, sem fundamento, como resposta e mobilização frente ao que se considera uma ameaça às identificações sociais. Liberdade não é ausência de limites, mas negociação constante entre liberdade e deslocamento, liberdade e não liberdade (Laclau, 2011). (LOPES, 2015a, p. 125)

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019. **Define as 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, 20 dez. 2019b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b.
- BRASIL. 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.



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

COSTA, H. H. C. **O conhecimento como resposta curricular à alteridade**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. **O conhecimento como resposta curricular**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, 2022.

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

_____. Currículo, docência e seus antagonismos no espaço iberoamericano. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 2, p. 100-114, 2017.

_____. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Revista Práxis Educativa**, set./dez., 590-604, 2016.

_____. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço ibero-americano. **Revista e-curriculum**, v. 11, n. 2, p. 461-478, 2013.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 79-99, 2009.

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, 2020a.

_____. Sentidos de professor nas políticas de formação continuada para a alfabetização: o contexto discursivo de sua emergência. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 1, p. 98-109, 2020b.

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

FRANGELLA, R.C.P.; OLIVEIRA, M. E. B.; Políticas curriculares e formação de professores: isto e aquilo? Ou o mesmo? FRANGELLA, R.C.P.; OLIVEIRA, M. E. B. (Org). **Currículo e formação de professores**: sobre fronteiras e atravessamentos – Curitiba: CRV, 2017.

FRANGELLA, R.C.P. Formação de Professores em tempos de bncc: um olhar a partir do campo do currículo. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 380-394, 2020.



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

LACLAU, E. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

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

_____. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro, OLIVEIRA, Anna Luíza Araújo Ramos Martins de, OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (orgs). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 133-168.

_____. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: Mendonça, D., Rodrigues, L. P., Linhares, B. (Orgs). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, p. 109-127, 2017.

_____. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Lopes, A. C.; Mendonça, D. de. (Org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo, Brasil: Annablume pp. 117-147, 2015a.

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

_____. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, Alice Casimiro e ALBA, Alicia de (orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. 1.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 43-62, 2014.

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, v. 46, p. 1 - 9, 2021.

_____. **Teorias de Currículo**. SP: Cortez, 2011.



LOPES, A. C.; MENDONÇA, D.; BURITY, J. A. A contribuição de Hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. In: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, p. 7 – 32, 2015.

MACEDO, E. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: LOPES, A. C.; SISCAR, M. **Pensando a política com Derrida**. São Paulo: Cortez, p. 153-178, 2018.

_____. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017.

_____. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 891-908, 2015.

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

MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (Org.) **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

MENDONÇA, D.; LINHARES., B. (orgs.). **Teoria do discurso de Laclau e Mouffe: implicações teóricas e analíticas**. São Paulo: Intermeios, 2021.

MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P.; LINHARES, B. **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017.

SILVA, L. G. T., et al. (orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: a obra de Ernesto Laclau a partir de abordagens empíricas e teóricas**. Curitiba: CRV, 2017