



II Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Ernesto Laclau e seus Interlocutores
25 a 27 de setembro de 2017
Pelotas/RS – Brasil

Grupo de Trabalho 04: TEORIA DO DISCURSO E EDUCAÇÃO

DISCURSOS DO PERFIL DOCENTE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

Marize Peixoto da Silva Figueiredo
Doutora
FEBF/UERJ
E-mail: mpeixotofigueiredo@gmail.com



DISCURSOS DO PERFIL DOCENTE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Marize Peixoto da Silva Figueiredo

RESUMO:

Nesse estudo realizou-se uma análise dos discursos do perfil docente em textos da produção acadêmica, interpretando o contexto de sua produção, tendo por base a teoria do discurso como formulada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Defende-se que o protagonismo docente sedimentado nos textos alcança hegemonia, articulando demandas diferenciais na relação com um antagonismo constituído no discurso – o gerencialismo docente. Os significantes que assumem centralidade não representam uma essência de professor preexistente ao discurso, mas se constituem na contingência, em resposta ao que é significado como o que bloqueia tais demandas. Pensar o perfil docente como discurso constituído na contingência problematiza a ideia de uma racionalidade, de um projeto de formação, que antecipe e controle a significação da docência. Os discursos do perfil docente e os projetos curriculares para a sua formação se constituem na decisão razoável, uma possibilidade de resposta à diferença. Ressalta-se a produtividade da diferença, do conflito, do dissenso, para a emergência de alternativas na significação do perfil docente e de sua formação.

PALAVRAS-CHAVE: Perfil docente; Currículo; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

As políticas de formação de professores têm se constituído na tentativa de identificar a racionalidade a operar na constituição do perfil docente ideal capaz de responder às demandas da escola e do ensino para a construção da educação de qualidade. Nóvoa (1995) assinala que, desde o século XVIII, esse interesse pelo perfil docente ideal para responder aos desafios da educação tem estado presente nos discursos educacionais na Europa. No Brasil, desde fins do século XIX, essa



demanda também tem orientado os investimentos na formação e profissionalização docente, com a criação das primeiras escolas brasileiras de preparação específica de professores do ensino primário para atender à organização e à expansão da instrução popular. (TANURI, 2000, SAVIANI, 2009).

Essa forte relação entre o perfil docente e o alcance das demandas educacionais também é encontrada nas políticas educacionais da atualidade. Desde os anos de 1990, a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos, considerada um marco para as reformas educacionais (OLIVEIRA apud SILVA, 2011), é possível observar, em diferentes documentos oficiais e em propostas de agências nacionais e internacionais, o foco na aprendizagem, significada como concretização do direito à educação, bem como a afirmação da relevância do professor para o alcance dessa meta. Dessa forma, os professores têm assumido centralidade nas políticas educacionais, sendo interpretados como causa e solução dos problemas educacionais. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, ANDRÉ, 2009, 2010, DIAS, 2009, CRAVEIRO, 2014).

Nesse contexto, alguns projetos de formação continuada de professores em redes públicas de ensino têm se constituído na expectativa de produzirem a mudança do professor e a transformação da educação. Observa-se neles a busca por uma racionalidade (prática, crítica) que aponte os meios para que o professor ideal possa emergir. No entanto, no trabalho com os professores, a questão das diferenças na significação do que é projetado se coloca, desafiando os discursos de reflexão e de pesquisa do professor com diferentes interpretações por vezes significadas como falhas na compreensão do professor ou na produção do projeto. Há ainda situações da prática pedagógica, como as relações entre diferentes atores educacionais, ou as relações entre o instituído pelos projetos curriculares, pelos projetos de formação de professores e o contexto da prática pedagógica, que colocam em xeque a possibilidade de uma racionalidade que dê respostas a tudo o que emerge dessas relações “incontroláveis”. É a emergência da diferença no processo de significação, sinalizando para a impossibilidade de uma racionalidade que apreenda integralmente o professor e a prática pedagógica, sendo capaz de antecipar e controlar esses objetos da realidade, considerados totalidades plenas a



serem apreendidas. E a relação não transparente entre a racionalidade e a objetividade fica mais à mostra quando as diferenças no processo de significação se acentuam ainda mais, como nos projetos curriculares destinados à alfabetização dos milhares de alunos e alunas que não conseguem se alfabetizar no tempo certo¹. Com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (LACLAU, MOUFFE, 1987), essas questões, surgidas no contexto da formação de professores são, então, colocadas sob outras perspectivas, apontando para problemas com a ideia de um fundamento, de uma essência de professor e de prática docente capaz de ser apreendida, antecipada, controlada. A totalidade transparente à razão é um objeto impossível.

A investigação sobre os discursos do perfil docente nas políticas de formação de professores que irei apresentar orienta-se pela concepção do social como linguagem, colocando em questão os pressupostos de uma racionalidade que possibilita a apreensão da objetividade. Essas últimas entendidas como construções discursivas. Os sentidos do perfil docente não são a representação plena de uma essência de professor, não havendo, portanto, um sentido último do perfil docente que consiga interromper o fluxo de sentidos próprio do processo de significação. A estabilização de sentidos do perfil docente, necessária para que possamos nos comunicar, só é alcançada por um ato de poder que exclui uma diferença, representada no processo de significação como um antagonismo que bloqueia as diferenças articuladas na cadeia de significação, possibilitando que alguns sentidos se tornem hegemônicos. Como a estabilização dos sentidos do perfil docente só é alcançada na relação com uma diferença excluída no processo de significação, o fluxo de sentidos pelas diferenças articuladas continua, o que faz com que essa estabilização seja sempre precária, provisória e contingente.

Assim, o perfil docente é entendido como identidade discursiva, constituída em uma articulação hegemônica possibilitada por um antagonismo e por significantes que se esvaziam de sentidos particulares. Isso afasta o foco da análise das concepções hegemônicas do perfil docente nas políticas de formação de

¹ Essas afirmações baseiam-se na experiência da pesquisadora por mais de 20 anos em formação de professores em serviço em redes públicas de ensino.



professores, voltando-se para o contexto que possibilita a construção desses discursos. Portanto, se não há um fundamento a ser representado de forma plena pelos diferentes modelos de docência nas políticas, se tais modelos se constituem em atos de poder, interessa identificar os mecanismos envolvidos na construção dessa formação hegemônica. Nessa perspectiva, a investigação vai ser orientada por um movimento que se distancia do realismo, do objetivismo e do essencialismo característicos da modernidade, buscando colocar à mostra o caráter político e hegemônico dos discursos do perfil docente.

QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA INVESTIGAÇÃO DOS DISCURSOS DO PERFIL DOCENTE: APRESENTANDO A PESQUISA

Esse estudo objetivou produzir uma interpretação sobre a lógica política que operou na hegemonização de certos sentidos de professor, as condições que possibilitaram sua estabilização, rejeitando a ideia de que as políticas de formação de professores sejam “produto de um processo racional de negociação”, produzindo um consenso acerca dos modelos de docência. O foco da análise se voltou para a dimensão do político (MOUFFE, 1999, 2003) na formação hegemônica do perfil docente. Ou seja, o poder e o antagonismo que possibilitaram o fechamento discursivo e a constituição de uma ordem, neutralizando o conflito característico da dimensão do político. Defende-se que a unidade alcançada pela política está longe de ser um consenso racional, não havendo uma racionalidade que explique a constituição dos modelos de professor. Isso porque tais discursos se constituem em um contexto de conflito, na exclusão de algo que bloqueia a identidade de alcançar um sentido pleno. (MOUFFE, 1999, 2003).

Constituídos na decisão política, os sentidos hegemônicos do perfil docente não expressam, portanto, o alcance da homogeneidade no processo de significação. Isso porque tais sentidos são hegemônicos pela redução da lógica diferencial em um conjunto de elementos que só conseguem ser articulados em torno de alguns significantes do perfil docente pelo que negam, pelo que os ameaça em sua constituição. A decisão que promove o fechamento discursivo, que constitui os sentidos do perfil docente, não é dada por algo positivo, não sendo possível,



portanto, acessar nenhuma racionalidade que explique os sentidos hegemônicos. É importante ressaltar que afirmar a inexistência de uma racionalidade no fechamento da significação não significa afirmar a irracionalidade da decisão, mas a sua razoabilidade. Segundo Laclau (2000), há sempre um conjunto de motivos que fazem com que alguns sentidos constituídos no fechamento discursivo sejam preferíveis a outros. Dessa forma, a decisão que fecha a significação não tem um fundamento racional último, pois o que a constitui é sempre uma relação de antagonismo e poder. Essa perspectiva traz para o trabalho de análise a tarefa de explicitar a contingência dos discursos sobre o perfil docente, destacando a dimensão ontológica do antagonismo e do poder. Busca, portanto, identificar as condições que vão possibilitar a sedimentação de determinados discursos sobre o perfil docente, bem como os diferentes sentidos que assumem nas políticas de formação de professores analisadas.

As políticas de formação de professores são tomadas, dessa forma, como discursos que, produzidos em um processo de lutas pela significação do professor e de sua formação, tentam conter a proliferação de sentidos, própria do processo de significação. Marcados pela contingência e pela provisoriedade, esses discursos articulam uma série de elementos diferenciais, cuja identidade se constitui na relação com uma diferença excluída no processo de significação do perfil docente. Segundo Laclau (2013), essa relação é caracterizada pela indecidibilidade: a centralidade assumida por qualquer elemento nesse complexo relacional “tem de ser explicada pelo jogo das diferenças”, por práticas articulatórias que conseguem conferir a esse complexo “um horizonte precário e totalizante”. (LACLAU, 2013, p. 117-118).

Os textos que compuseram o material empírico da pesquisa foram produzidos por pesquisadores dos 23 Grupos de Trabalho que compõem a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd² e apresentados na 36ª reunião anual da entidade, realizada em 2013, em Goiânia. Foram selecionados em

² A ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação é uma sociedade civil sem fins lucrativos, fundada em 1976, que tem por finalidade o desenvolvimento e a consolidação da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Reúne sócios institucionais - os Programas de Pós-Graduação em Educação stricto sensu - e sócios individuais - pesquisadores, professores e alunos de mestrado e doutorado na área.



três etapas: leitura de 327 resumos dos trabalhos apresentados em todos os GTs, de 8 trabalhos encomendados e 6 textos apresentados em sessões especiais para a seleção dos textos que abordassem a temática do perfil ou da identidade docente; uma segunda seleção, através da leitura exploratória dos textos que continham palavras-chave previamente selecionadas pela recorrência na literatura sobre o perfil e a formação docente, ou pela presença hegemônica nos discursos do campo da formação de professores; e a terceira e última etapa com a leitura integral dos textos para a seleção daqueles que abordassem temáticas relacionadas ao perfil docente, à identidade do professor. Após essas etapas de seleção, chegou-se aos 23 textos que se tornaram o material empírico, objeto de análise. Além dos textos selecionados, compuseram também esse material alguns autores referenciados nos textos analisados e/ou na área da formação de professores.

OS DISCURSOS DO PERFIL DOCENTE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nas políticas de formação de professores analisadas nessa pesquisa, o **protagonismo docente** assume centralidade, articulando identidades diferenciais na relação com um antagonismo, também constituído no discurso: o **gerencialismo docente**. Essas cadeias discursivas vão disputar um modelo de professor e de formação para o atendimento à demanda pela qualidade da educação.

A qualidade da educação é o nome de uma falta, a plenitude ausente da comunidade, que vai provocar a ruptura na ordem social e possibilitar a construção da fronteira entre essas duas cadeias. Um significante vazio que, esvaziado de um sentido particular, se constitui no horizonte discursivo de ambas as cadeias, sendo significado de forma diversa. Na cadeia discursiva do protagonismo docente, há um deslizamento de sentidos na significação da qualidade da educação. Em um dos momentos dessa cadeia, há uma relação de contiguidade entre a educação e o ensino, significado como função docente, em uma operação metonímica que possibilita uma construção discursiva hegemônica. Essa relação se constitui em um contexto de luta pelo estatuto profissional do professor que demanda uma função específica para a docência. Em outro momento discursivo dessa cadeia, a qualidade



da educação é adjetivada pelo significante *social* e significada como compromisso com a formação do capital humano para a produtividade e competitividade requerida pelo mercado, em atendimento às demandas da ordem capitalista. O contexto que possibilita essa significação está relacionado com a demanda dessa identidade discursiva pela reflexão crítica do professor para analisar as alianças, lutas e contradições identificadas na mercantilização da educação. Esse deslizamento de sentidos aponta para a contextualização radical e contingente dos sentidos atribuídos à qualidade da educação no discurso, constituídos na relação com os sentidos de qualidade da educação que, no discurso, são atribuídos ao gerencialismo docente: a mercantilização da educação para a eficácia do ensino e da escola. A mercantilização da educação, significada no discurso como o que impede o alcance da plenitude, também se esvazia de um sentido particular, possibilitando o deslizamento de sentidos no processo de significação: mecanismo de exclusão, de desprofissionalização, de despolitização e de controle sobre o currículo, sobre o ensino, sobre a profissão, sobre a formação, sobre a educação. Tem-se aqui a condição para a construção discursiva de uma fronteira antagônica que, segundo Laclau (2013), vai dividir o social “em dois campos irreduzíveis, estruturados em torno de duas cadeias de equivalência incompatíveis”, cabendo à análise a tarefa de identificar “as várias dimensões dessa fratura e suas consequências para o surgimento das identidades”. (LACLAU, 2013, p. 137-139).

O protagonismo docente como discurso não é a representação plena de uma objetividade *a priori*, mas um significante que, esvaziado de um sentido particular, assume a função de representar o universal contingencialmente, no contexto discursivo de um antagonismo. Dessa forma, serve como superfície de inscrição para diferentes demandas do perfil docente – o professor profissional, o intelectual orgânico e o professor reinventado –, possibilitando o deslizamento de diferentes sentidos de professor, constituindo-se, assim, o nome de uma totalidade, o nome de um perfil de professor. Embora a totalidade seja fracassada pela proliferação de sentidos no processo de significação, consegue se estabilizar discursivamente e ser representada. (LACLAU, 2011c).



A mesma operação discursiva ocorre na significação do antagonismo nessa formação discursiva do protagonismo docente. A mercantilização da educação e o gerencialismo docente nomeiam o que ameaça a significação do protagonismo docente, o que bloqueia suas demandas, deslizando sobre esses significantes do antagonismo diferentes sentidos. A lógica do mercado na educação é significada como mecanismo de controle externo sobre o ensino, sobre a profissão, sobre a formação, sobre a educação; como racionalidade técnica, instrumental, que ressalta a dimensão técnica do professor; como uma lógica que despolitiza a educação pela significação da neutralidade dos mecanismos de mercado, que realça a relação entre educação e produção; como uma lógica que conforma/ constrange/ padroniza os sujeitos, a escola, a educação. O gerencialismo docente assume também diferentes sentidos como o de professor técnico e de executor de prescrições externas, controlado por regulações, despolitizado e subjetivado por mecanismos de padronização e controle.

Nesse contexto discursivo, se constituem os significantes que representam as demandas do protagonismo docente – ensino como função docente, reflexão crítica, conhecimento, prática docente orientada para as necessidades do ensino e da educação, prática docente como referência da formação de professores, formação de professores como espaço de reflexão crítica. Esses significantes flutuantes, privilegiados no discurso, alcançam certo esvaziamento no processo de significação e possibilitam o deslizamento de sentidos. Longe de serem a representação plena de um protagonismo docente que antecede ao discurso, esses significantes se constituem na contingência. A centralidade que assumem na formação discursiva só pode ser explicada pelo antagonismo às políticas neoliberais, à mercantilização da educação e ao gerencialismo docente. A aplicação de mecanismos da lógica de mercado na educação e a racionalidade técnica são significadas como fatores de redução do trabalho docente à dimensão técnica, produzindo efeitos totalizantes sobre os professores, seu trabalho, sua profissão, sua formação e bloqueando a liberdade e a possibilidade de emancipação do professor. Essas políticas são significadas como aquilo que satura o processo de significação da docência e que impede a participação ativa e consciente do professor nos processos de concepção



do seu trabalho e da sua formação. Há ainda a significação da prática docente como dimensão da docência reduzida à intervenção e ao controle externo, bloqueando as demandas das identidades diferenciais articuladas: por autonomia, por profissionalização, pela agência, pela emancipação, pela reflexão crítica, pela reflexão livre de constrangimentos do professor, pela formação do professor para a compreensão dos problemas de ensino, para a emancipação, para libertar o professor dos mecanismos de conformação da subjetividade. É nessa tensão com o antagonismo, com a diferença excluída, que emergem os significantes que assumem a função de nomear o protagonismo docente, representando algo que não tem um sentido literal, sendo significado diferentemente por cada momento articulado na cadeia discursiva³.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interpretação da lógica política que opera na formação discursiva do protagonismo docente aponta para dois discursos que estão sendo potencializados nessa construção: a relação entre perfil docente e qualidade da educação; e a ideia de controle da identidade, do trabalho, da profissão e da formação de professores.

Algumas investigações realizadas na linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Dias, 2009, Craveiro, 2014, Borges, 2015) têm sinalizado para os discursos que relacionam a qualidade da educação à qualidade do professor e para sua centralidade nas políticas, produzindo demandas para a formação de professores. Essa formação discursiva, que relaciona o professor e a qualidade da educação, também é identificada nos textos analisados nessa pesquisa. As cadeias discursivas que se antagonizam disputam sentidos de perfil docente – o protagonismo docente e o gerencialismo docente – para a qualidade da educação, atribuindo centralidade ao professor nesse processo. No discurso do protagonismo docente, os vínculos entre a ação docente – qualificada, politizada, consciente, livre de constrangimentos – e a

³ Em FIGUEIREDO (2015), o leitor poderá acessar a análise do processo de significação desses significantes pelos momentos que constituem a formação discursiva do protagonismo docente.



qualidade da educação se constituem no contexto de antagonismo ao gerencialismo docente, identificado também como um perfil de professor inadequado para o alcance da qualidade. Dessa forma, o discurso do protagonismo docente, ao sublinhar a relação entre o professor e a qualidade da educação, acaba reforçando o que identifica como um significante que representa o gerencialismo docente e os mecanismos de regulação da lógica do mercado: a responsabilização do professor pela qualidade da educação.

Essa centralidade do significante do perfil docente na significação da qualidade da educação nas cadeias discursivas antagônicas pode estar apontando para uma formação discursiva hegemônica. O contexto discursivo que possibilita essa construção hegemônica pode estar relacionado a um antagonismo às políticas expansionistas anteriores à década de 1990, que buscavam garantir o acesso de todos à escola, e à significação de que essas políticas produziram a situação de analfabetismo e a consequente exclusão mundial⁴. Nesse contexto, o significante aprendizagem assume centralidade no discurso, estabelecendo-se os vínculos entre a qualidade da educação e o professor. O professor tem o seu “papel vital” reconhecido, sendo apontado como “elemento decisivo no sentido de se implementar a educação para todos” (UNESCO, 1990, p.6), “indispensável na recuperação da educação básica brasileira” (INEP, 1993). Outra possibilidade de construção dessa hegemonia pode estar relacionada à impossibilidade de se atribuir à relação entre professor e qualidade da educação um significado literal, deslizando sobre esse significante diferentes sentidos no processo de significação. Nesse sentido, interpreta-se que a centralidade desse binômio professor-qualidade da educação potencializa os discursos da responsabilização do professor. Na cadeia do protagonismo docente, a responsabilização do professor é relacionada ao processo educacional e à demanda pela concepção da educação, do trabalho docente pelo

⁴ Afirma-se isso com base em um estudo realizado pela pesquisadora em 2014, durante o curso de doutorado, que teve como objetivo investigar discursos da qualidade da educação em algumas políticas educacionais produzidas pelas agências nacionais e internacionais. O material empírico desse estudo foi constituído pela Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e por alguns documentos produzidos a partir dela no Brasil. São eles: Compromisso Nacional de Educação para Todos (BRASIL, 1993), Plano Decenal de Educação para Todos – 1993 – 2003, Acordo Nacional de Educação para Todos (INEP, 1993) e o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação (CUNHA, 1994).



professor, assumindo sentidos de valorização, profissionalização. Na cadeia do gerencialismo docente, a responsabilização do professor é relacionada aos resultados de desempenho da educação, à demanda por uma ação docente técnica centrada na implementação das prescrições e dos projetos curriculares, significada no discurso como fator de desvalorização, de desprofissionalização do professor. Nesse contexto, a relação entre qualidade da educação e professor se constitui em uma formação discursiva que favorece a centralidade desse significante – responsabilização docente – que serve de superfície de inscrição a demandas antagônicas.

Ressalta-se que a relação entre a qualidade da educação e o professor, na cadeia discursiva do protagonismo docente se constitui no contexto de luta pelo controle do perfil docente, do trabalho, da profissão e da formação de professores. Nesse sentido, identifica-se outra formação discursiva que, junto com os discursos da responsabilização docente, é potencializada pelos vínculos entre o perfil docente e a qualidade da educação: o controle do professor, do trabalho docente, da profissão, da formação de professores, um significante que assume centralidade nas cadeias discursivas antagônicas. A centralidade que o controle assume nas cadeias discursivas antagônicas é potencializada pela relação entre a qualidade da educação e o professor que se estabelece no discurso, significando o professor como principal agente a operar no alcance da demanda pela qualidade. Essa significação do professor direciona para a significação do controle da qualidade da educação como controle do professor e da prática docente. Afirma-se que tais sentidos alcançam hegemonia nas políticas analisadas.

Os significantes do perfil docente protagonista – ensino como função docente, reflexão crítica, conhecimento, prática docente orientada para as necessidades do ensino e da educação, prática docente como referência da formação de professores, formação de professores como espaço de reflexão crítica – são sentidos de professor estabilizados nas políticas analisadas nessa investigação, que se constituem na luta pelo controle da identidade, do trabalho, da profissão, da formação docente. No discurso, o controle do professor e da sua prática pedagógica por agentes externos à escola, à profissão, ao ensino é significado como fator de



desqualificação, despolitização, desprofissionalização, como controle da subjetividade do professor que bloqueia o ato de criação e a resposta do professor às necessidades de ensino. As políticas neoliberais, pautadas no gerencialismo docente, na racionalidade técnica, na utilização de mecanismos próprios da lógica do mercado representam, no discurso, o controle sobre o currículo, sobre o ensino, sobre o professor para a eficiência e qualidade da educação, para produção de resultados, de performance, para formação de capital humano, para atendimento às necessidades do mundo produtivo, para conformação das subjetividades. Contra esse antagonismo, o protagonismo docente, na formação discursiva analisada, representa a demanda pelo controle da identidade, do trabalho, da profissão, da formação pelos professores e por entidades que o representem.

Problematiza-se, nos discursos do perfil docente, a ideia de que as políticas da lógica do mercado e da racionalidade técnica, ou as políticas que demandam o perfil do protagonismo docente, se constituem a plena presença que, no processo de significação do ser professor, regula e constrange as formas de ser e pensar docentes, não havendo espaço para o escape de sentidos. As políticas de formação de professores, entendidas em sua dimensão textual e discursiva (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013), tentam estabilizar sentidos do perfil docente, bem como sentidos do discurso antagônico, buscando conter a proliferação de sentidos própria do processo de significação. Uma tentativa impossível, mas necessária, o que faz com que haja sempre a negociação de sentidos no processo de significação, não sendo possível a regulação total, nem tampouco o escape total.

Portanto a concepção da plena presença aqui problematizada é o pressuposto que informa a ideia da existência *a priori* de um determinado perfil docente, de que os significantes do protagonismo docente ou do gerencialismo docente representam a essência do professor, do trabalho docente, da profissão, da formação de professores. Interpreta-se, também, que essa concepção está na base da ideia de controle do professor e de tudo o que se relaciona à docência.

O controle está relacionado à previsão, à definição *a priori* de formas de ser, pensar, agir, representadas de forma plena por normas e valores, produzindo padrões e rejeitando, de alguma forma, o que escapa à previsão. A demanda pelo



controle está relacionada à compreensão do social como expressão de um fundamento, de uma racionalidade capaz de antecipar e regular todas as relações sociais. Com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, problematiza-se nessa pesquisa a possibilidade de controle, pela compreensão do social como linguagem, que coloca em questão a ideia de um fundamento inteligível, de uma racionalidade que consiga saturar todas as relações sociais, que possibilite acessar o sentido originário, literal, dado e, desde sempre, o mesmo. Não há como controlar sentidos de professor, de trabalho docente, de profissão, de formação, que se fixam na contingência e na provisoriedade, representados por significantes que só assumem centralidade por um antagonismo, uma diferença excluída da cadeia de significação, um perfil docente significado como o que ameaça o processo de significação do protagonismo docente e dos significantes que o representam, um modelo de professor significado como o que bloqueia as demandas diferenciais articuladas.

Assumindo com Borges (2015) que a ideia do controle é algo da ordem do impossível, defende-se a impossibilidade de controle do professor, do seu trabalho, da sua profissão, da sua formação porque a docência e todas as dimensões nela envolvidas são significadas na cultura, nas relações sociais, na linguagem, na tensão entre regulação e escape. Qualquer que seja a racionalidade – seja do protagonismo docente ou do gerencialismo docente – ela não é capaz de controlar, de saturar o processo de significação da docência. Políticas, normatizações, prescrições, estatutos de profissionalidade são tentativas sempre precárias de controlar o fluxo de sentidos e estabilizar o processo de significação.

Contrapondo-se à demanda pelo controle do trabalho e da profissão docente por dentro da profissão, pelos professores e pelas entidades que os representam, como via para a valorização do professor e para o reconhecimento social da profissão, e inscrevendo-se na superfície discursiva do controle como da ordem do impossível (BORGES, 2015), defende-se que uma possibilidade de valorização do professor e de alcance do reconhecimento social da profissão pode estar relacionada a atribuir centralidade à dimensão cultural do trabalho docente, significado como uma atividade que se constitui nas relações sociais, na linguagem,



em processos de significação. Um trabalho que se caracteriza por lidar com a diferença, por produzir respostas à diferença, mobilizando recursos cognitivos, afetivos, éticos, estéticos e tantos outros que ainda não conseguimos nomear, que se organiza em formas de trabalho individual e coletiva. Um profissional que se constitui, que toma a decisão na contingência, respondendo à emergência da diferença no seu trabalho.

Interpreta-se que a concepção reflexiva de Schön e de professor pesquisador de Stenhouse, que alcançaram certa hegemonia no campo da formação de professores, foram tentativas de responder ao que escapa à previsão e ao controle – os dilemas e conflitos da prática –, ressaltando a singularidade da experiência, da prática profissional e afirmando a impossibilidade de qualquer forma de controle externo. Essas formulações trouxeram contribuições importantes ao campo da formação de professores, mas mantiveram a dimensão do controle, servindo de superfície de inscrição para as demandas pelo controle por dentro da profissão. A reflexão e a pesquisa do professor atribuem à racionalidade prática a capacidade de significar os dilemas, os conflitos e de produzir respostas. Dessa forma, a racionalidade prática, nesses discursos, se constitui no fundamento capaz de explicar o professor e a prática docente. Assim, ao dar centralidade à dimensão epistemológica da cultura na constituição do professor, do seu trabalho, da sua profissão, da sua formação, os dilemas e conflitos da prática docente são significados como constitutivos da docência, de um trabalho, de uma profissão, pautados na emergência da diferença própria dos processos de significação, da cultura. Na significação da dimensão epistemológica da cultura como constitutiva do professor, do seu trabalho, da sua profissão, da sua formação, a diferença, significada como proliferação e adiamento de sentidos, como tensão entre regulação e escape no processo de significação, assume centralidade no discurso produzido no âmbito dessa pesquisa. Professores e alunos em relação, na relação com outros agentes, nas instituições, na relação com a forma como cada escola vai se constituindo, se organizando, vão produzindo identificações, significações sobre professor, aluno, ensino, escola, demais agentes, em um processo de significação incapaz de ser controlado, de ser saturado.



Ressalta-se, no entanto, que defender a impossibilidade de um fundamento racional que explique, que controle a significação da docência, defender a dimensão epistemológica da cultura na constituição do professor, do seu trabalho, da sua profissão, da sua formação não significa defender que a docência se constitui no caos, na irracionalidade. A defesa que aqui é realizada, apoiada na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, segue no sentido de afirmar que o professor e seu trabalho se constituem na decisão razoável, em resposta à diferença, entendida como própria do processo de significação, própria das relações sociais, própria de um social que não é expressão de um fundamento, que não pode ser apreendido por uma racionalidade, mas que vai sendo constituído provisoriamente e contingencialmente, que vai sendo significado em atos de resposta ao que bloqueia a constituição das demandas.

Afirmar a razoabilidade da decisão que constitui o professor e seu trabalho não significa defender a impossibilidade de termos projetos de educação, de currículo, de formação de professores. Significa defender que tais projetos são políticas que tentam conter a proliferação de sentidos do que é professor, trabalho, profissão, formação docente, um fechamento discursivo que se constitui na contingência, atos de resposta provisórios, instáveis, na precariedade própria do processo de significação. Tais projetos são decisões sobre o indecível, uma decisão dentre tantas outras possíveis. No processo de significação, cada professor vai constituindo sentidos sobre esses projetos, sobre essas políticas, que não podem ser controlados.

Nesse sentido, com Mouffe (2003) e Lopes e Macedo (2011), defende-se que os projetos de formação de professores abram espaço para a emergência da diferença, do conflito, no processo de significação, contra o controle significado como o que tenta conter o dissenso, próprio das relações sociais. Defende-se a produtividade da diferença, do conflito, do dissenso, pois, a partir deles, podem emergir novos jogos de linguagem, alternativas na significação do que temos entendido por escola, professor, aluno e tantas outras coisas que deixamos de fora na construção desses discursos.



REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago/dez, 2009.

_____. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, A. I. L. de F. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 273-287.

BRASIL. Ministério da Educação. *O que é o Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC/SEF, 1993. 8 p.

BORGES, Verônica. *Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro professor*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 30/03/2015.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. *Políticas curriculares para formação de professores: processos de identificação docente (1995-2010)*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 29/03/2015.

CUNHA, C. O. O Acordo Nacional e o Pacto de Valorização do Magistério. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 4, p. 83-96, 1994.

DIAS, R. E. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 18/05/2013.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 33, n.3, p. 531-541, set/dez, 2007.

FIGUEIREDO, M.P.S. *Discursos do perfil docente nas políticas de formação de professores*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 30/03/2017.

INEP (Brasil). Educação para Todos: Acordo Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 74, p. 259-268, jan/abr. 1993.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Letra e, 1987. Disponível em: <www.4shared.com>. Acesso em: 09/08/2011.



LACLAU, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. 2. ed. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.

_____. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011a.

_____. Construir la universalidad. In: BUTTLER, J.; LACLAU, E.; ZIZEK, S. *Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos em la izquierda*. 2 ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011b, p. 281-305.

_____. Identidad y hegemonia: el rol de la universalidad en la constitución de lógicas políticas. In: BUTTLER, J.; LACLAU, E.; ZIZEK, S. *Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos em la izquierda*. 2. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011c, p. 51-94.

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

LOPES, A. C.; CUNHA, E. V. R.; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 392-410, set/dez 2013.

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

MOUFFE, C. *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

_____. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política e Sociedade: Revista de Sociologia Política*. Florianópolis, UFSC, v.1, n.3, p. 11-26, out, 2003.

NÓVOA, A. *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan/abr, 2009.

SILVA, R. Educação das crianças no contexto da reforma educacional brasileira dos anos 90: uma perspectiva para além do capital. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5., 2011, Florianópolis. *Anais do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo*. Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05f_t001.pdf>. Acesso em: 03/04/2014.

TANURI, Leonor M. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai/jun/jul/ago, 2000.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 12/04/2014.