

## Sentidos de professor nas políticas de formação continuada para a alfabetização: o contexto discursivo de sua emergência

Marize Peixoto da Silva Figueiredo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

### Introdução

As ideias trazidas nessa comunicação são resultado de um movimento de construção dos aportes teórico-metodológicos de uma pesquisa, ainda em fase inicial, que tem como objetivo investigar os processos políticos envolvidos na constituição dos sentidos de professor nas políticas de formação continuada de professores na área da alfabetização – mais especificamente o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*. Assim, busca-se compartilhar nesse texto alguns apontamentos iniciais a respeito desses aportes.

A partir das primeiras leituras dos documentos da política, interpreta-se que a alfabetização na perspectiva do letramento – o nome da qualidade da educação – se constitui na relação com um antagonismo, identificado no discurso como o analfabetismo funcional da população escolarizada, significado como aquilo que bloqueia a demanda pela qualidade da educação. E nesse contexto discursivo constituem-se os sentidos de professor alfabetizador.

Dando continuidade ao trabalho desenvolvido nesses dois anos de programa, esperamos que esse material contribua para a reflexão das práticas e das experiências de cada um dos professores, resultando na **alfabetização na perspectiva do letramento**, nas diversas áreas do conhecimento, de todas as crianças brasileiras.

... Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de constatar que **muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem alfabetizadas**. Assim, este Pacto surge como uma luta para **garantir o direito de alfabetização plena** a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o **aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores**. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como **eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores**. [grifo meu] (BRASIL, 2015, p. 9-10)

Assim, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que **todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental**, nesse sentido, **o professor alfabetizador é um dos grandes agentes para atingirmos a meta**. Reconhecemos a **formação continuada de professores como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino**. [grifo meu] (Brasil, 2015, p.19)

As políticas de formação continuada destinadas a professores dos anos iniciais do ensino fundamental têm se constituído na tentativa de alcançar o perfil docente ideal à superação dos problemas relacionados à alfabetização. Apropriando-se da produção teórica do campo da Alfabetização e da Formação de Professores, essas políticas realizam investimentos na formação continuada de professores, onde são definidos os conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas necessárias à constituição de um perfil docente capaz de superar o desafio de alfabetizar a totalidade da população escolar. Tais propostas têm se constituído como normas a serem seguidas pelas instituições de formação inicial ou continuada de professores, oferecendo um modelo de formação capaz de constituir, de forma inequívoca, o perfil docente desejado.

É possível identificar nessas políticas a sedimentação das relações entre a formação de um perfil docente definido *a priori* e a qualidade da educação significada como alfabetização das crianças até oito anos de idade, sendo essa sedimentação o objeto dessa investigação em curso. Orientada pela Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, essa pesquisa toma como pressuposto o caráter discursivo e contingente dessa formação e, por isso, busca interpretar as condições discursivas que possibilitaram a sua emergência e estabilização.

### **A formação do professor e a constituição do perfil docente para o alcance da qualidade da educação: a sedimentação do discurso nas políticas**

Desde o século XVIII, quando se institucionalizou a formação de professores, que o discurso de um projeto de formação docente como instrumento de alcance de um perfil de professor ideal para responder aos desafios da educação tem estado presente nos discursos educacionais. Segundo Nóvoa (1995), desde meados do século XVIII, quando se desenvolve o processo de secularização e de estatização do ensino, uma série de interrogações é realizada por toda a Europa na tentativa de “esboçar o perfil do professor ideal”. (NÓVOA, 1995, p.15).

No Brasil, também é possível identificar a busca por um perfil docente capaz de solucionar os problemas da educação pública desde fins do século XIX. A criação das primeiras escolas brasileiras de preparação específica de professores para atuar no ensino primário é colocada como instrumento para a resolução de um problema de instrução pública: era necessário ter investimentos na formação e profissionalização docente para atender à demanda pela organização e expansão da instrução da população no período que se segue à independência em relação a Portugal. (TANURI, 2000, SAVIANI, 2009).

Nos tempos atuais, o perfil docente ideal para atender às necessidades da educação pública é uma demanda bastante forte, se considerarmos, por exemplo, os investimentos

nacionais nessa direção. 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), a questão da aprendizagem, significada como concretização do direito à educação, tem encaminhado a afirmação da relevância do professor para o alcance dessa meta em diferentes documentos oficiais, bem como está no foco das propostas das agências nacionais e internacionais. Várias autoras (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, ANDRÉ, 2009, 2010, DIAS, 2009, CRAVEIRO, 2014) também têm apontado para a centralidade dos professores nas políticas educacionais, interpretados como causa e solução dos problemas educacionais.

Os projetos curriculares para a formação de professores em serviço<sup>1</sup> têm se orientado pela busca de uma racionalidade capaz de explicar, prever e controlar a constituição do professor ideal para a transformação da educação, com o conseqüente alcance de sua qualidade. Todo esse movimento se constitui na permanente tensão com a complexidade das escolas, das práticas docentes e das diferenças de significação dos professores no processo de produção curricular, seja na formação ou na sala de aula, insinuando a impossibilidade de apreensão da totalidade das relações que se constituem nas salas de aula entre alunos, professores e outros agentes, bem como das relações que se estabelecem entre os projetos curriculares, as propostas de formação de professores e a dinâmica do trabalho pedagógico desenvolvido na estrutura administrativa e pedagógica das escolas. Essas relações “incontroláveis” sempre desafiam à racionalidade que não é capaz de auxiliar nas respostas a tudo o que emerge nessa dinâmica. 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 nas turmas dos projetos para a correção do fluxo escolar ou em períodos de proposição de novas propostas curriculares para as redes de ensino.

As investigações realizadas por nosso grupo de pesquisa<sup>2</sup> também têm apontado para a hegemonização desse discurso, que relaciona a qualidade da educação à qualidade do professor, bem como a centralidade do professor nas políticas, produzindo demandas para a formação de professores. Dias (2009) identifica em suas pesquisas a correspondência que se estabelece entre a qualidade do ensino, da educação e do desempenho profissional do professor, com demandas para a reconfiguração do papel docente para o enfrentamento dos desafios da educação. Borges (2015) assinala, nas políticas de formação de professores que foram objeto de sua investigação, o privilégio de

---

<sup>1</sup> Desde 1994, a autora vem atuando na formação em serviço de professores e professoras regentes de redes públicas de ensino, experiência na qual baseia suas afirmações.

<sup>2</sup> A autora é pesquisadora do grupo de pesquisa *Políticas de Currículo e Cultura*, que tem apoio FAPERJ, CAPES e CNPq. Para acessá-lo [www.curriculo-uerj.pro.br](http://www.curriculo-uerj.pro.br)

discursos que reificam a identidade docente como possibilidade de articular demandas por qualidade da educação. Craveiro (2014), ao investigar políticas para a formação de professores nos contextos político-discursivos dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula, sinaliza para a aproximação entre esses discursos antagônicos no tocante à defesa dos mecanismos de avaliação da qualidade da formação docente e à significação do professor como peça chave para a melhoria da qualidade da educação básica.

Em uma pesquisa anterior realizada pela autora (FIGUEIREDO, 2015), essa formação discursiva, que relaciona o professor e a qualidade da educação, também é identificada: as cadeias equivalenciais antagônicas – protagonismo docente e gerencialismo docente –, constituídas nos discursos das políticas analisadas, disputam a significação do perfil 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 qualidade da educação se constituem no contexto de antagonismo ao gerencialismo docente identificado como um perfil de professor inadequado para o alcance da qualidade.

Um dos pontos destacados pela autora em seu trabalho é que a relação entre o professor e a qualidade da educação constituída no discurso do protagonismo docente acaba potencializando o discurso da responsabilização do professor pela qualidade da educação. Chama atenção que, nessa formação discursiva do protagonismo docente, o significante da responsabilização do professor é identificado no gerencialismo docente e nos mecanismos de regulação da lógica do mercado. No entanto é possível identificar o deslizamento de sentidos no processo de significação desse significante nas cadeias antagônicas. Na cadeia do protagonismo docente, a responsabilização do professor é relacionada ao processo educacional, à demanda pela concepção da educação e do trabalho docente pelo 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. (FIGUEIREDO, 2015).

Os vínculos que se estabelecem no discurso entre o perfil docente e a qualidade da educação possibilitam a significação da formação de professores como controle do perfil docente, um discurso hegemônico que significa o projeto curricular como instrumento de alcance da identidade profissional projetada para o desenvolvimento de uma prática identificada como o alcance da plenitude ausente. Dessa forma, o controle do professor através dos projetos de formação possibilita o controle da prática docente significada como via para o alcance da qualidade da educação. (FIGUEIREDO, 2015).

Como já afirmado anteriormente, essa formação discursiva que coloca em relação a formação de um perfil docente definido *a priori* e o alcance da qualidade da educação, essa última significada como alfabetização, tem se sedimentado nas políticas de formação de professores. Nos textos referenciados no *Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa – PNAIC* (BRASIL, 2012), política que é objeto dessa investigação, a formação de professores é significada como possibilidade de alcance da demanda pela alfabetização de todos.

É o que se interpreta no *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação* (BRASIL, 2007), uma política lançada pelo Governo Lula em 2007. De responsabilidade da União em regime de colaboração com Estados e Municípios e com a participação das famílias e da comunidade, essa política anuncia em seu *caput* a proposição de programas e ações de assistência técnica e financeira da União que possibilitem uma mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. No artigo 2º, são elencadas vinte e oito diretrizes que orientam a participação dos entes governamentais, nesse amplo “compromisso” firmado por meio do texto legal: de alfabetização das crianças até oito anos de idade, bem como da instituição de um programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação.

Propondo-se reafirmar e ampliar o *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação* (BRASIL, 2007), é então instituído o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC* (BRASIL, 2012), através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, visando definir ações e diretrizes gerais para a alfabetização das crianças “até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”, diretriz que já se colocava no *Plano de Metas* que o antecede. A *Formação Continuada de Professores Alfabetizadores* é o primeiro dos quatro eixos orientadores das ações do *Pacto* “na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental”, que são definidos no artigo 6º da referida portaria. Quanto às ações definidas no artigo 2º, a primeira ação que se propõe é que, a partir da formação continuada de professores alfabetizadores, seja promovida “a integração e a estruturação de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento”. No artigo 5º são apontados os cinco objetivos das ações propostas pelo *Pacto*. Destaca-se aqui que os objetivos estão relacionados à aprendizagem dos alunos e à formação de professores alfabetizadores.

Art. 5º As ações do Pacto têm por objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012).

A significação da formação de um perfil docente – como causa e condição para a alfabetização – se constitui também no *Plano Nacional de Educação – PNE* (BRASIL, 2014) para o decênio 2014-2024. A primeira das dez diretrizes propostas no artigo 2º é a erradicação do analfabetismo, configurando-se também como diretrizes: a melhoria da qualidade da educação e a valorização dos profissionais de educação. São propostas 20 metas para o alcance das diretrizes definidas no *PNE 2014-2024* e apontadas em cada uma delas as estratégias de ação. Dentre essas metas está alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. Destacam-se duas das sete estratégias propostas para atingir essa meta:

5.1. estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, **com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores** e com apoio pedagógico específico, **a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;**

5.6. **promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças,** com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização; [grifo meu] (BRASIL, 2014)

Esse sentido da formação de um perfil docente como instrumento para o alcance da demanda pela alfabetização de todos também se constitui na *Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica* (BRASIL, 2016), ao estabelecer no artigo 2º do capítulo I que propõe princípios da formação desses profissionais “para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica”:

II - o compromisso dos profissionais e das instituições com **o aprendizado dos estudantes na idade certa**, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais;

VIII - a **compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo** e, como tal, da **necessidade de seu acesso permanente a processos formativos**, informações, vivência e atualização profissional, **visando à melhoria da qualidade da educação básica** e à qualificação do ambiente escolar; [grifos meus] (BRASIL, 2016)

Entre os objetivos da política de formação, segue um que se destaca pela relação que se constitui entre a formação dos profissionais, o atendimento das políticas para a educação básica, o avanço na qualidade da educação nesse nível educacional e a aprendizagem adequada dos estudantes:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

II - **induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais** para o **atendimento das políticas deste nível educacional** em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a **aprendizagem adequada** à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes; [grifo meu] (BRASIL, 2016)

Em 2017, uma nova portaria do Ministério da Educação dispõe sobre o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC* (BRASIL, 2017), revogando a portaria de 2012 que o cria e propondo “ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME”. No que se refere à formação de professores, é mantida a mesma proposta da política em 2012, estendendo as ações de formação e seus objetivos ao *Programa Novo Mais Educação - PNME*, um programa criado em 2016 que tem como objetivo a melhoria da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática. Na redação dessa nova portaria, o eixo da Formação Continuada é significado como formação em serviço, sendo ampliado o público alvo dessa formação:

Art. 6º As ações do PNAIC e do PNME compreendem os seguintes eixos:

I - Formação Continuada:

a) **formação em serviço** dos coordenadores pedagógicos da educação infantil, dos professores da pré-escola, dos coordenadores pedagógicos e professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e de classes multisseriadas que possuem alunos desses anos, dos articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas das redes públicas de ensino participantes do PNME; [grifo meu] (BRASIL, 2017)

A busca por um modelo de formação de professores que atenda à demanda pela alfabetização das crianças até no máximo oito anos de idade é apontada em um dos documentos da política – *PNAIC no Estado do Rio de Janeiro: a polifonia na formação continuada de professores alfabetizadores* (CONSTANT, WILLIAM, 2017). Trata-se de um livro produzido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, instituição que, segundo dados coletados no site dedicado a essa política, em 2012 “estabeleceu uma parceria com o Ministério da Educação para viabilizar o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa no Estado do Rio de Janeiro, onde 92 municípios fluminenses fizeram a adesão”. Desde então, essa Universidade tem coordenado as ações de formação do PNAIC no Estado. (UFRJ, 2019)

O texto que abre esse documento da política destaca a demanda pela alfabetização das crianças até no máximo oito anos de idade e a necessidade de “engajamento da sociedade civil, pais, alunos, professores e dirigentes em iniciativas que ampliem as condições de permanência e a efetiva aprendizagem dos alunos na escola”. Recorre às orientações legais para buscar “alguns entendimentos acerca dos paradigmas de formação

profissional para professores que norteiam a formação continuada no Brasil desde 1995”. (CONSTANT, GONÇALVES, 2017, p. 7-8).

A Constituição de 1988 é destacada pela importância que atribui à democracia no contexto político da época, tornando “necessárias iniciativas que contribuam para a criação de programas de formação continuada dos professores das redes públicas baseados na ideia de justiça social”. Justiça social é significada no discurso como “formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” a ser assegurada pela fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, sendo também significada como “educação como direito da criança” e “garantia do padrão de qualidade da educação”.

É apontada também a falta de menção à formação continuada dos professores no texto constitucional. Segundo as autoras, essa temática só vai aparecer no *Plano de Duração Plurianual* (BRASIL, 2003) e no *Plano Nacional de Educação – PNE* (BRASIL, 2010), o que faz com que seja atribuída relevância a essas políticas “por desenvolver a temática sobre qualidade do ensino, integrando as ações do poder público e reforçando a importância da formação continuada em legislações”. (CONSTANT, GONÇALVES, 2017, p. 11)

A visibilidade da qualidade de ensino na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN* (BRASIL, 1996) é significada como algo restrito às avaliações externas às escolas, realizadas em larga escala, que acabam “impondo aos municípios uma formação continuada aligeirada, pois se preocupam mais em obter um indicativo quantitativo para representar a qualidade da educação.” (CONSTANT, GONÇALVES, 2017, p. 11-12).

Essa situação é identificada no discurso como uma ameaça à formação continuada de professores, pois há

o risco de definir estratégias, priorizando ações e implantando **propostas de formação continuada correlacionadas mais com a avaliação em larga escala e menos com as demandas das realidades locais das escolas públicas** no Brasil. [grifo meu] (CONSTANT, GONÇALVES, 2017, p. 12)

Constant e Gonçalves (2017) sinalizam para uma mudança na concepção de formação continuada nas versões da LDBEN de 1996 e de 2013. Na primeira versão, a formação continuada é dever do Estado, a ser realizada na escola através de encontros pedagógicos para planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional. Dessa forma, o professor é pessoalmente responsabilizado pela melhoria da qualidade do ensino, havendo “uma associação entre qualidade de ensino e formação continuada por meio de encontros pedagógicos, em uma escola, durante o ano letivo...” (p.12). Segundo as autoras, na segunda versão, o *locus* da formação continuada de professores é ampliado para as instituições de educação básica e superior através de cursos de educação profissional, de graduação plena, cursos tecnológicos e de pós-graduação.

De acordo com esse texto, desde 2003, quando o Plano Plurianual aponta a necessidade da capacitação dos professores da educação básica, os vínculos entre a formação continuada de professores, a renovação da prática pedagógica e a qualidade da educação têm se constituído. E é nesse contexto que, segundo as autoras, políticas de formação de professores alfabetizadores como o *Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação* e o *PNAIC* têm sido propostas, sendo esta última baseada

... no **baixo desempenho escolar dos alunos nas avaliações em larga escala e na necessidade de criar uma identidade profissional para os professores alfabetizadores** por meio de uma política pública de educação. [grifo meu] (CONSTANT, GONÇALVES, 2017, p. 12)

Nessa seção foi possível identificar nos textos das políticas de formação de professores a sedimentação de um discurso que relaciona o perfil docente, a formação de professores e a qualidade da educação. O que possibilita que essa formação discursiva se estabilize nas políticas de formação de professores? Que significantes de professor alfabetizador se constituem nesse discurso?

### **Compartilhando alguns movimentos na construção do referencial teórico-metodológico**

Essa seção do texto compartilha os primeiros movimentos de construção do referencial teórico-metodológico dessa pesquisa que tem como objetivo investigar os discursos do perfil do professor alfabetizador que se constituem no *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*, política que desde 2012 – ano da publicação da portaria ministerial que a instituiu – vem orientando a formação de professores alfabetizadores no Brasil. As primeiras leituras dos documentos da política têm apontado para a sedimentação de um discurso que relaciona a formação de um perfil docente definido *a priori* e a qualidade da educação significadas como alfabetização das crianças até oito anos de idade. De certa forma essa sedimentação é apontada na análise de Constant e Gonçalves (2017), ao qualificarem o PNAIC como uma política “híbrida” por conjugar experiências educacionais desenvolvidas entre os anos de 1995 e 2014, que, no seu entendimento, expressa

a correlação de ideias educacionais em três governos brasileiros: de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), de Dilma Rousseff (2010- 2014), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), bem como de orientações traçadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)”. (CONSTANT, WILLIAMS, 2017, p. 8).

Orientada pela Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, essa investigação tem como objeto a política aqui entendida como discurso sedimentado por um conjunto de decisões tomadas em terreno indecidível, onde, portanto, o poder é constitutivo. (LACLAU, 2011, GLYNOS, HOWARTH, 2018, LOPES, 2012, 2018).

Essa perspectiva produz mudanças na construção do objeto de pesquisa, exigindo do pesquisador um movimento de reativação da contingência dessa sedimentação. Nesse sentido, o objetivo da investigação é entender a lógica que torna possível a construção e estabilização do discurso que relaciona a formação de um perfil docente definido *a priori* e o alcance da qualidade da educação significadas como alfabetização das crianças até oito anos de idade, bem como os significantes de professor alfabetizador sedimentados nesse discurso. Essa perspectiva tenciona afastar-se de uma perspectiva fundacional de análise das políticas de formação de professores. Para isso, busca-se interpretar a contingência dessa construção discursiva que atribui a um perfil de professor alfabetizador a possibilidade de responder à totalidade das demandas na área da alfabetização e que significa a formação de professores como um projeto curricular que, definindo *a priori* um perfil docente capaz de responder à totalidade da prática docente, constitui-se um instrumento de controle da docência na área da alfabetização. Que lógicas possibilitaram a sedimentação dos discursos que relacionam formação do professor alfabetizador e a alfabetização das crianças nas políticas de formação de professores? Que sentidos de professor se estabilizam nesse complexo discursivo? Por que e como esses sentidos se hegemonomizam nas políticas investigadas?

Recorre-se ao trabalho de Glynos e Howarth (2018) para construir uma possibilidade de investigação dessa formação discursiva. Esses autores propõem uma abordagem teórico-metodológica como alternativa ao paradigma da lei causal, baseado nos ideais positivistas de previsão e dedução dos fenômenos, bem como às principais respostas dadas a esse paradigma: as autointerpretações contextualizadas, derivadas da hermenêutica, que enfatizam a particularidade do contexto histórico, e as oriundas do neo-positivismo e de tradições realistas-críticas, que enfatizam os mecanismos causais.

A *lógica da explicação crítica* proposta pelos autores se baseia na “articulação de uma ontologia social que enfatiza a contingência radical e a incompletude estrutural” do social. Nesse sentido, não basta à análise caracterizar e compreender a gramática dos discursos sociais sedimentados (como na hermenêutica), mas também interpretar as estruturas e condições que possibilitam que tais regras (e não outras) os constituam. O objetivo da investigação é explicar criticamente a instituição, a contestação e a sedimentação de um discurso que coloca em relação o professor, sua formação e a qualidade da educação significadas como alfabetização das crianças até oito anos de idade,

analisando, assim, o contexto discursivo que possibilita a emergência dessa formação discursiva.

Glynos e Howarth (2018) identificam a pesquisa discursiva como uma *pesquisa orientada ao problema*. Essa noção afasta-se do imediatismo, ativismo e pragmatismo contido na ideia de que as pesquisas devem produzir instrumentos para a resolução de problemas educacionais. O trabalho de pesquisa se volta para a construção da problematização e da produção de uma interpretação dos processos envolvidos na constituição do discurso, colocando em questão o status de fundamento, de verdade atribuído a esse complexo relacional, em uma operação que destaca o contexto que possibilita a sua emergência. Para isso, a análise das condições de possibilidade de um discurso lança mão da *lógica retrodutiva*, enunciando as condições que possibilitaram a constituição de um discurso, sem que para isso se estabeleça entre essas condições e a significação uma relação necessária entre ambas. Nesse sentido, a *lógica retrodutiva* reconhece o caráter precário e contingente de todo discurso. (OLIVEIRA, 2013, 2018)

Operar com a *lógica retrodutiva* na pesquisa aqui desenvolvida é desnaturalizar essa formação discursiva que relaciona o professor, sua formação e a qualidade da educação, bem como a significação da qualidade como alfabetização na idade certa, interpretando as condições de emergência dessa formação para pensar outras possibilidades de configuração dos discursos do professor e da formação docente.

Relacionado aos pressupostos ontológicos da Teoria do Discurso, se constitui o conceito de *lógica* como importante instrumento de análise. A identidade de qualquer prática ou regime se constitui na linguagem, sendo, portanto discurso. Nesse pressuposto, a constituição da identidade – em nosso caso a significação do professor na relação com a qualidade da educação ou, por sua vez, da qualidade da educação como alfabetização – não é a expressão de algo intrínseco ao objeto e previamente existente, mas se constitui em um complexo sistema de relações entre demandas sociais, significantes vazios e antagonismos. Tais relações não são necessárias, nem tampouco regidas por uma relação de causa e efeito, mas são marcadas por uma contingência radical relacionada à instabilidade do signo linguístico e à impossibilidade de acesso ao sentido literal própria do processo de significação. Dessa forma, o foco da análise é a lógica, ou seja, as regras, os padrões de articulação envolvidos nos processos de constituição dessas relações e das identificações no discurso analisado. A análise da lógica envolve descrever, explicar e criticar um discurso, construindo uma cadeia explicativa em um movimento de interpretação de diferentes lógicas – *sociais, políticas e fantasmáticas* – que se entrelaçam e que operam na sedimentação de um discurso particular constituído na política. Afasta-se, portanto, da significação de que a cadeia explicativa constituída na pesquisa é a enunciação de uma lei geral ou abstração capaz de explicar a totalidade dos fenômenos que articulam o professor,

a sua formação e a qualidade da educação. (GLYNOS E HOWARTH, 2018, LOPES, 2018, OLIVEIRA, 2013, 2018).

As *lógicas sociais* envolvem descrever o *que é* a formação discursiva em tela, identificando seus pressupostos e proposições. Possibilitam especificar as regras e autointerpretações que regem um discurso particular, bem como as características e fenômenos a ele associados. Dessa forma, são enfatizados os aspectos sincrônicos da política. Mas se queremos reativar a sedimentação, investigando a contingência que possibilita o discurso da política, nosso foco se volta para as *lógicas políticas* e *lógicas fantasmáticas*, para o *por que* e *como* esse discurso se constituiu e continua a ser mantido. (GLYNOS E HOWARTH, 2018)

As lógicas políticas constituem e questionam as lógicas sociais e, para isso, possibilitam interpretar a emergência e a formação histórica de um discurso, concentrando-se nos conflitos e contestações na sua constituição. Focam nas operações significantes, buscando identificar *como* práticas sociais passam a existir ou são transformadas. Dessa forma, enfatizam os aspectos diacrônicos do discurso, procurando explicar a constituição e/ou contestação e/ou transformação dos discursos sedimentados. Através das lógicas políticas é possível identificar os processos de construção, defesa e naturalização de novas fronteiras, como também de interrupção ou ruptura de delineamento de fronteiras. As lógicas políticas são compostas da *lógica de equivalência* e da *lógica da diferença* que operam na construção, estabilização, fortalecimento ou enfraquecimento das fronteiras políticas. (GLYNOS E HOWARTH, 2018, p.65).

Nos termos da Teoria do Discurso, essa formação discursiva que coloca em relação o perfil docente, a formação de professores e a qualidade da educação significadas como alfabetização não é algo que preexiste ao discurso. Esse discurso só consegue alcançar alguma estabilidade (sempre parcial porque constituída na linguagem e submetida ao constante diferimento) na relação com uma diferença excluída, um antagonismo significado como o que bloqueia as demandas/identidades diferenciais articuladas no discurso. A identidade antagonica, também constituída no discurso, é simultaneamente a condição de possibilidade e impossibilidade do sistema. É ela que possibilita que a lógica da equivalência opere na articulação das identidades diferenciais, subvertendo parcialmente e provisoriamente as diferenças. Dessa forma, a lógica da equivalência interrompe a lógica da diferença, possibilitando o fechamento discursivo de forma precária. Ainda que se tenha alguma estabilização do discurso, a lógica da diferença e a lógica da equivalência continuam a operar em permanente tensão. (LACLAU, 2011a; 2013; LOPES, 2012, 2018).

As lógicas fantasmáticas possibilitam compreender *por que* regimes e práticas específicas fixam sujeitos. Fornecem, assim, os meios para explicar a adesão dos sujeitos a certos discursos. Operando com as lógicas fantasmáticas, a análise se volta para a força por

trás das operações significantes identificadas através das lógicas políticas, ou seja, para a *fantasia* que possibilita a construção dos sentidos em um discurso, da resistência à mudança das práticas sociais ou da velocidade e direção da mudança dessas práticas. A fantasia opera de modo a ocultar ou “bloquear” a contingência radical dos discursos através de uma lógica ou narrativa fantasmática que promete uma *plenitude-por-vir*, pela narrativa de superação de um obstáculo implícito ou nomeado (dimensão beatífica da fantasia), ou um desastre, pela narrativa de impossibilidade de superação do obstáculo (dimensão terrífica da fantasia). Constituem-se, dessa forma, discursos de onipotência ou controle total (dimensão beatífica) ou de impotência e vitimização (dimensão terrífica) que tentam alcançar ou manter o fechamento discursivo. (GLYNOS E HOWARTH, 2018)

Glynos e Howarth (2018) destacam que a função da lógica de explicação crítica na análise, além de dar inteligibilidade ao discurso, deve possibilitar o engajamento crítico nos processos de descrição e explicação dos discursos.

De fato, todas as lógicas esculpem um espaço para uma concepção crítica de explicação, porque todas elas pressupõem um caráter não necessário das relações sociais. Isso significa que a própria identificação, caracterização e nomeação de um padrão discursivo como uma lógica social já implica estar envolvido num processo com uma valência política e normativa. E isso é simplesmente enfatizar que a identidade de uma prática não pode ser garantida. Na verdade, o processo de invocar e implantar lógicas políticas para mostrar a instituição contingente de práticas sociais já é sinalizar o caráter não necessário dessas lógicas e iniciar a tarefa normativa de contemplar práticas alternativas e regimes. Mas o mesmo é verdade para as lógicas fantasmáticas. Enquanto as últimas contribuem para a nossa compreensão da adesão ou ideologia do racismo num sentido descritivo e explicativo, elas também fornecem recursos ontológicos dentro das quais se abrem possibilidades éticas e assim se engajam criticamente em práticas sob investigação. (GLYNOS E HOWARTH, 2018, p.66-67)

É destacado, ainda, o aspecto *quase-transcendental* das diferentes lógicas – sociais, políticas e fantasmáticas – que se entrelaçam na lógica de explicação crítica, ao fornecerem as condições de possibilidade e de impossibilidade do objeto de investigação. Ao descreverem e explicarem o surgimento, a formação e a manutenção dos discursos, essas lógicas estabelecem as condições de possibilidade do discurso. No entanto, devido ao caráter contingente do discurso, é possível também explicar suas condições de impossibilidade, possibilitando que as diferentes lógicas forneçam os meios para recuperar as opções que foram excluídas ou bloqueadas na constituição do discurso e como essas possibilidades excluídas subvertem e podem eventualmente transformar esse discurso. (GLYNOS E HOWARTH, 2018).

## **Considerações Finais**

Nessa pesquisa, ainda em fase inicial, objetiva-se identificar os sentidos de professor alfabetizador constituídos em uma política de formação continuada de professores que tem abrangência nacional, que envolve diferentes entes governamentais e instituições públicas de ensino superior e que possui como principal objetivo o alcance da demanda pela alfabetização, esta última significada na política como o nome da qualidade da educação. Com base nos pressupostos ontológicos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, tais sentidos são entendidos como discursos constituídos na contingência, não podendo por isso ser atribuída a eles uma relação de transparência com o objeto, ou seja, a possibilidade de representar uma totalidade constituída previamente ao discurso.

Nas primeiras leituras de alguns documentos dessa política para a formação de professores alfabetizadores, identificou-se a sedimentação de um discurso que coloca em relação a formação de um perfil docente definido *a priori* e a qualidade da educação, significada no discurso como alfabetização das crianças até oito anos de idade. Dessa forma, a pesquisa objetiva investigar as lógicas que operam na constituição dos sentidos de professor alfabetizador nessa formação discursiva. É objeto da análise o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, uma política proposta em 2012 que, desde então, vem se constituído na principal política de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil.

O sentido de qualidade da educação – alfabetização na perspectiva do letramento das crianças até oito anos de idade – só pode ser explicado na relação com um antagonismo significado no discurso como analfabetismo funcional. Nesse contexto discursivo, estabiliza-se o discurso da formação do perfil docente ideal e a qualidade da educação. Uma formação discursiva que nesse trabalho é interpretada como tendencialmente hegemônica por sua sedimentação em diferentes políticas propostas desde os anos de 1990.

Problematiza-se a significação da responsabilização docente potencializada por essa articulação discursiva entre formação de um perfil docente e a alfabetização. A análise tenciona sublinhar a contingência radical dessa formação discursiva, uma operação que pode ser potente para desestabilizar essa sedimentação, possibilitando a emergência de alternativas que se afastem da demanda pelo controle do professor, da sua formação e da prática docente constituída nos discursos das políticas.

O trabalho de análise da contingência envolve interpretar as lógicas que operam na constituição dessa identidade discursiva em diferentes discursos, alguns deles constituídos em relação antagônica. Esse movimento rompe com o caráter necessário dos sentidos de professor no discurso, interrogando as condições que possibilitaram a sedimentação desses sentidos do professor alfabetizador (e não outros) para produzir a sua problematização. Uma opção teórico-metodológica que, também discursiva, busca possibilitar a emergência

de outros significantes do professor alfabetizador que se subjetiva na contingência, na resposta à diferença que nenhuma normatização é capaz de prever e/ou controlar. Um professor que produz currículo na linguagem, na permanente tensão entre regulação e escape nos processos de significação de diferentes discursos: da formação, das políticas curriculares, das relações com os alunos, com outros agentes educacionais e instituições escolares, das tradições e inovações, das suas histórias e seus percursos individuais, e de tantos outros que não se consegue nomear. Tais processos são incapazes de ser controlados, de ser saturados. Mas as políticas de formação de professores, constituídas na contingência, na decisão razoável, são sempre uma tentativa impossível, mas necessária, de conter essa proliferação de sentidos.

Por fim, inspirada nos trabalhos de Mouffe (2003) e de Lopes e Macedo (2011), essa pesquisa aposta na produtividade da diferença no processo de significação do professor pela possibilidade de emergir, nesses processos, novos jogos de linguagem, alternativas à significação do professor alfabetizador, do aluno, do currículo na formação continuada de professores alfabetizadores. Essa perspectiva teórico-metodológica, que destaca a contingência na constituição dos sentidos do professor alfabetizador nas políticas investigadas, ao sublinhar a imprevisibilidade e a provisoriedade da significação, nos possibilita, como ensina Laclau (2000), o exercício da liberdade.

## 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.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME*. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10937-portaria-mec-n%C2%BA-823,-de-7-de-julho-de-2017>>. Acesso em: 13/02/2019

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica*. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1852/decreto-n-8.752>>. Acesso em: 13/02/2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 13/02/2019

\_\_\_\_\_. *Projeto de lei nº 8.035 de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. DF: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. *Plano plurianual 2004-2007: mensagem presidencial*. Brasília: MP, 2003. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2004-2007/ppa-2004-2007/proposta/anexo1.PDF>> Acesso em: 13/02/2019

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 13/02/2019.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez, 2004.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, set/dez, 2005.

CONSTANT, E., GONÇALVES, T.P.N.R. Políticas públicas educacionais para a formação continuada de professores: conceito e modelos de formação continuada em debate no Estado do Rio de Janeiro. In: CONSTANT, E., WILLIAM, J. (orgs). *PNAIC no Estado do Rio de Janeiro: a polifonia na formação continuada de professores alfabetizadores*. Rio de Janeiro: Rona Editora, 2017.

CONSTANT, E., WILLIAM, J. (orgs). *PNAIC no Estado do Rio de Janeiro: a polifonia na formação continuada de professores alfabetizadores*. Rio de Janeiro: Rona Editora, 2017.

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](http://www.proped.pro.br)>. Acesso em: 29/03/2015.

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](http://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.

\_\_\_\_\_. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan/jun, 2011.

FIGUEIREDO, M. P. S. *Discursos do perfil docente nas políticas de formação de professores*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 139 p., Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <[www.proped.pro.br](http://www.proped.pro.br)>. Acesso em: 30 mar. 2017.

GLYNOS, J., HOWARTH, D. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. In: LOPES, A.C., OLIVEIRA, A.L.A.R.M., OLIVEIRA, G.G.S. (orgs). *A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação*. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 53-104.

HOWARTH, D. Aplicando la Teoria Del Discurso: El Método de La Articulación. *Studia Politiæ*. Córdoba, n.5, p.37-88, 2005.

LACLAU, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolucion 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.

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

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

\_\_\_\_\_. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 700-715, set/dez 2012.

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

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

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

OLIVEIRA, G.G.S. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a Teoria Política do Discurso e Análise do Discurso em Educação. In: LOPES, A.C., OLIVEIRA, A.L.A.R.M., OLIVEIRA, G.G.S. (orgs). *A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação*. Recife: Ed. UFPE, 2018. p.169-216.

OLIVEIRA, G.G., OLIVEIRA, A.L., MESQUITA, R.G. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.38, n.4, p. 1327-1349, out/dez 2013.

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](http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05f_t001.pdf)>. Acesso em: 03/04/2014.

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.

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.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Disponível em: < <http://pnaicufjrj.com/o-pnaic-na-ufjrj-2/>>. Acesso em: 13/02/2019.