

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISCURSOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Veronica Borges de Oliveira – UERJ/Proped

Agência Financiadora: CAPES

Introdução

O objetivo deste ensaio é fazer explorações dos efeitos que os discursos da profissionalização docente podem ter nas políticas curriculares para a formação de professores. Existe um imaginário social, na contemporaneidade, que exalta as conquistas oportunizadas pelo exercício profissional de uma atividade. Grande parte do discurso do senso comum atribui qualidade a uma atividade laboral por sua profissionalidade. No campo da educação também há uma recorrente defesa dessa formação discursiva: a profissionalização docente. Considero como crucial sua problematização visto que há sentidos atrelados que justamente fortalecem concepções que são contestadas pelo campo da educação por terem uma viés reducionista, que separam teoria e prática, por exemplo.

As práticas discursivas acerca da profissionalização e da profissionalização docente se hibridizaram com outros discursos e tendem a projetar parâmetros para currículos de formação de professores com vistas, entre outros, à valorização do trabalhador e à universalização do ensino de qualidade. Como já exposto, é fundamental desconstruir as produções de sentidos em torno da profissionalização docente que sustentam práticas marcadas por lógicas hegemônicas de outros campos e que não contemplam e até despotencializam saberes do campo da educação, notadamente, as áreas de formação de professores e de currículo. Discursos hibridizam-se com outros discursos e, no afã de garantir conquistas para a categoria docente, fortalecem princípios os quais são contestados pelos movimentos sociais mais amplos bem como pela luta dos profissionais da educação para o campo da formação de professores.

A ideia de profissionalização em seu sentido mais amplo emerge do campo do trabalho e das discussões corporativas. Sendo assim, de acordo com Claude Dubar, um teórico da sociologia das profissões, desde os anos 1960

o termo “profissionalização” invadiu o campo do trabalho e de sua gestão na maioria dos países desenvolvidos. O imperativo de “tornar-se profissional” foi invadindo pouco a pouco todas as atividades remuneradas, sejam elas ligadas a empresas, associações ou funções públicas. Um dos objetivos do

New Management é fazer todos os trabalhadores verdadeiros “profissionais” dotados de competências reconhecidas. (DUBAR, 2012, p.355)

A grosso modo, no campo da educação, a trajetória da profissionalização docente perpassa diversos caminhos: desde a oposição à ideia de vocação e sacerdócio legados de sua proximidade com a Igreja, ao enquadramento estatal que lhes conferia certa autonomia e de independência, aos processos de afirmação autônoma e científica bem como, contemporaneamente, a uma visão multifacetada enfatizando sua complexidade (NÓVOA, 1991).

No âmbito deste artigo tomo os discursos da profissionalização docente incorporados por teóricos ligados a movimentos sociais como Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação e como estes produzem sentidos para o currículo de formação de professores. Trazer os discursos que circulam na Anfope para o debate revelam a influência, a hegemonia de tal movimento nos discursos da profissionalização docente no Brasil. É importante dizer que tais discursos não estão imunes a outros que também circulam no cenário educativo.

A potência da teoria do discurso: operar com desconstrução

Talvez possa afirmar que operar com a Teoria do Discurso (TD) a partir das apropriações de Chantal Mouffe e Ernesto Laclau (2000, 2010, 2011) significa operar com discursos não pelo que eles são, mas por seus limites. A TD questiona, entre outros conceitos, o objetivismo sociológico e afirma: “Entender la realidad social no consiste, por lo tanto, en entender lo que la sociedad es sino aquello que impide ser.” (LACLAU, 2000, p. 61). Tal problematização possibilita discutir princípios caros à modernidade e a outras correntes de pensamento a ela apoiados como: essencialismo, realismo, transparência da linguagem. Estar num enquadre discursivo aponta para a opção de trabalhar com a desconstrução. Trata-se de uma categoria presente nos trabalhos de Jacques Derrida que permite a ampliação e reconfiguração da questão subvertendo polaridades (DERRIDA, 2005, 2006 ; DUQUE-ESTRADA, 2004). A Teoria do Discurso, como incorpora essas discussões derridianas, possibilita escapar dos binarismos através da desconstrução

Contra esses movimentos de pensamento, que permanecem no terreno da modernidade pela simples inversão de seus postulados fundamentais, gostaria de sugerir uma estratégia alternativa: em vez de inverter os conteúdos da modernidade, desconstruir o terreno que torna possível a alternativa modernidade/pós-modernidade. Isto é, em vez de permanecer no interior de uma polarização, cujas opções são inteiramente governadas pelas

categorias básicas da modernidade, mostrar que estas não constituem um bloco essencialmente unificado, mas são o resultado sedimentado de uma série de articulações contingentes. A reativação da intuição do caráter contingente dessas articulações produzirá, assim, uma ampliação de horizontes, na medida em que outras articulações – igualmente contingentes – também demonstrarão sua possibilidade. Isso implica, por um lado, uma nova atitude frente à modernidade: não uma ruptura radical, mas uma nova modulação de seus temas; não um abandono de seus princípios básicos, mas sua hegemonização a partir de uma perspectiva diferente. Isso também implica, por outro lado, uma expansão do campo da política ao invés de sua retração – um alargamento do campo da indecidibilidade estrutural que abre caminho para um aumento do campo da decisão política. É aqui que “desconstrução” e “hegemonia” mostram sua complementaridade como dois lados de uma única operação.” (LACLAU, 2011, p.134)

Considero que a TD pode ser potente na análise dos discursos da profissionalização docente quando realça articulações contingentes nos processos hegemônicos que fixam determinados sentidos. Assim, quando Ernesto Laclau afirma que o universal nada mais é que um particular que chegou a esta condição, promove a possibilidade de aberturas em hegemonias fortes que, de tão consolidadas, parecem ser “naturais”.

Com relação ao conceito de profissionalização há, na sociologia das profissões, uma corrente denominada funcionalista (DUBAR, 2012, p. 354) que “reserva a certas atividades o monopólio do profissionalismo”, como as atividades dos médicos e advogados. Há outras correntes, como as interacionistas e críticas, que “atribuem aos contextos socioculturais e aos políticos (empregadores e poderes públicos) as características das atividades de trabalho consideradas ou não ‘profissionais’.” (Op.cit.). No caso da profissionalização docente no Brasil, pode-se dizer que as correntes interacionistas e críticas sobrepõem-se nos movimentos sociais como a associação nacional de formação de profissionais da educação (OLIVEIRA, 2010; FREITAS, 2002; BRZEZINSKI, 2008). Por outro lado, no imaginário do senso comum mostram-se hegemônicos os discursos das correntes funcionalistas que pressionam os profissionais da educação a tomarem como referência as ditas “categorias nobres” na tentativa de alcançar similar prestígio social auferido a tais atividades. Sendo assim, estas disputas pelos sentidos da profissionalização vão sendo colocadas e articuladas socialmente consolidando posições diversas e amplamente contestadas.

A TD com seu enfoque interpretativo e simbólico proporciona análises das hibridizações sofridas pelos discursos e possibilita suspender os sentidos cristalizados para produzir outros. Considero que há que problematizar os “avanços” e “limites” que a ideia de profissionalização pode trazer ao campo educacional. Na minha concepção é

crucial colocar em debate os fins da educação. Talvez caiba enfraquecer algumas disputas que parecem ser legítimas no campo do trabalho, mas que no campo da educação podem levar à redução da educação ao ensino, por exemplo. Profissões com notório reconhecimento como médicos e advogados não compartilham os mesmos propósitos e não se relacionam do mesmo modo com as diversas facetas de uma profissão. Gert Biesta (2005) afirma que políticas de formação de professores que têm o objetivo de especificar “o que” e “como” do trabalho do professor, restringem o espaço de julgamento profissional e limitam a capacidade de agência do profissional docente. Ele defende que o conhecimento profissional docente não é só julgamento técnico, também faz-se necessário julgamentos normativos o que leva a aproximações com outros profissionais como médicos e juízes. Todos estes profissionais fazem julgamentos e decidem se os sentidos que produzem ajustam-se aos fins e objetivos a serem atingidos. No entanto, Biesta (2005) faz uma ressalva importante no que se refere a educação. Afirma que, no caso da educação, sempre há que considerar o impacto dos sentidos na aprendizagem dos sujeitos. Afirma que não há neutralidade possível com relação aos fins da educação tal como ocorre com profissões de outras áreas de saber (BIESTA, 2005, p. 3-4).

Importa questionar em que bases e princípios estão ancorados cada profissão e o que significa ser profissional na educação. Com efeito, a proposta deste artigo é considerar a hibridização dos discursos da profissionalização docente como indissociável dos processos de sua significação do campo. Dialogando com teóricos que incorporam a discussão pós-fundacional e pós-estruturalista (DERRIDA, 2005, 2006; LACLAU, 2011) considero que temos que operar com os discursos através da disjunção dos significantes e dos rastros deixados em suas descontinuidades, em suas rupturas e não buscando uma origem, uma essência, uma lógica de relação causal que ofereça terrenos sedimentados de atuação.

O movimento de incorporação dos discursos na perspectiva da teoria do discurso não se dá de forma linear, transparente e naturalizada. Os processos articulatórios de demandas entram em disputam e alcançam posicionamentos sempre em caráter provisório, contingente e precário. Ernesto Laclau apoiado em Derrida vai afirmar que a tomada de decisão que cristaliza sentidos se dá num terreno indecidível.

Em tal enquadre teórico metodológico não se tem a pretensão de antecipar e controlar articulações, ao contrário, vai defender a contingencialidade dos processos hegemônicos. Essa é a potência dessa teoria: opera com diversas práticas discursivas em disputa, sem classificá-las ou hierarquizá-las. Faz-se necessário dizer que há relações de poder e que são relações assimétricas de poder. Se o poder e a exclusão não estivessem presentes estaríamos num “puro particularismo” que consideramos inconsistente (LACLAU, 2011). Nessa medida o discurso é entendido como enunciação cultural que, num mesmo movimento, consolida sentidos e promove aberturas de outros. São deslocamentos de significantes que remetem a outros significantes que parcialmente, sempre parcialmente, cristalizam significações.

Se pensamos nos termos de políticas de currículo para a formação de professores a partir da TD, há que considerar esse caráter de indeterminação, incompletude, parcialidade de sentidos. Em contramão ao pensamento metafísico, esse modo de conceber currículo e formação docente pode favorecer a desconstrução de pares binários que pouco ajudam a fazerem circular as produções culturais. Se ficamos presos às dicotomias circunscrevemos o mundo a alguns poucos princípios e reificamos a lógica da exclusão que é um elemento fundamental dessa cosmovisão binária. Se, no entanto, tomamos o social como regido pela lógica da linguagem, produtor de significações, a partir das relações, não significa afirmar que não haverá circunscrição ou mesmo exclusão. Sempre haverão princípios hegemônicos que envolvem tomadas de decisão. O que muda é considerar tais circunscrições em sua pluralidade e que não estão dadas previamente. Estão todas por serem construídas, são contingenciais.

Talvez seja mais elucidativo falarmos da impossibilidade a partir da psicanálise e da filosofia da desconstrução de Jacques Derrida. Este último defende que um ato de responsabilidade se dá considerando a radical decisão ético-política. Se a tomada de decisão for dada previamente por leis, por princípios, a rigor, não há decisão e sim aplicação de regras. Não se assume responsabilidade, na perspectiva derridiana, quando simplesmente aplicam-se leis. Parece-me que essa sua radical postura ético-política faz-se necessária no campo da educação. Este alerta está presente nas discussões da teoria do discurso bem como na discussão que Biesta (2005) apresenta acerca dos fins da educação na profissão docente.

A profissão docente está, como Freud declarou, entre as três profissões impossíveis. São elas: governar, analisar e educar. Seguindo as pistas freudianas, problematizamos os discursos da profissionalização docente que se edificaram em princípios cartesianos, mas que também integram formações discursivas que rejeitam estes mesmos princípios e que mobilizam ações consideradas progressistas.

Talvez caiba investigar essa condição de impossibilidade e também sua condição necessária. Assim, a TD incorpora a discussão da psicanálise e da filosofia derridiana, além da discussão de Gramsci sobre hegemonia, o que configura um cenário multifacetado, plural, que me parece ser potente na análise dos discursos e na possibilidade de reconfigurar os discursos de outros modos que não os já dados sem um projeto nos forneça um norte previamente.

Nesse sentido, o abandono da aspiração a um conhecimento “absoluto” tem efeitos estimulantes: por um lado, os seres humanos podem se reconhecer como verdadeiros criadores e não mais como recipientes passivos de uma estrutura predeterminada; por outro, como todos os agentes sociais têm de reconhecer sua finitude concreta, ninguém pode aspirar a ser a verdadeira consciência do mundo. Isso abre caminho para a interação sem-fim entre várias perspectivas e torna ainda mais distante a possibilidade de qualquer sonho totalitário.” (LACLAU, 2011, p. 43)

Considerar o caráter impossível e necessário da profissão docente passa pelo convite a um exercício de vigília que apresenta limites e possibilidades em sua radicalidade. Funcionam como substrato para a tensão, para a ambivalência presentes nos processos de decisão. São aporias, indecidíveis que urgem decisão em seu caráter contingencial, provisório e precário. Coloca-se em marcha uma promessa que não se cumpre: a radical democracia do porvir.

Profissionalização e profissionalização docente: deslocamentos para o campo da educação

A luta por reconhecimento e valorização do magistério já é antiga. Essa ideia esteve presente na organização dos trabalhadores de educação a partir da sistematização e expansão dos sistemas escolares (OLIVEIRA, 2010, p. 18). Vários autores que discutem questões do campo de formação de professores (OLIVEIRA, 2010; BRZEZINSKI, 2008; FREITAS, 2002; LIBÂNEO&PIMENTA, 1999; SHIROMA&EVANGELISTA, 2007) discutem avanços, limites e consequências da luta em prol da educação de

qualidade e equidade social. Pode-se dizer que a profissionalização docente aparece atrelada a esse movimento e ganhou força, no Brasil, nas últimas décadas.

Sabemos que, com a redemocratização nos anos 1980 no Brasil, houve um amplo debate promovido por vários setores da sociedade. A educação figurava entre as questões mais debatidas. Naquele momento havia uma grande discussão nos espaços acadêmicos e sociais que visava rejeitar posturas tecnicistas que atuavam com muita força no país. As críticas às concepções tecnicistas, entre outras, ressaltavam seu caráter reducionista, instrumental, elitista e sua desvinculação entre prática e teoria, além disso ainda rejeitavam a concepção de currículo com ênfase na aplicação de conteúdos. Outro ponto bastante criticado refere-se à pouca ênfase dada aos fundamentos teóricos, ainda que haja clareza quanto a utilização de teorias positivistas e behavioristas, bem como a tentativa de trazer para a educação técnicas e formas de organização característicos do campo industrial/laboral.

O movimento de redemocratização abrangia várias áreas da sociedade civil: política, social, cultural, artística, educativa, estética, entre tantas outras. Pode-se dizer que uma marca desse movimento foi o resgate do engajamento político que foi viabilizado pela reabertura política após anos de regime ditatorial que vigorou no Brasil. Com isso, foi possível emergirem discursos que apostavam no professor como um personagem imprescindível nos processos de transformações sociais. O professor acabou por ser considerado um importante agente de mudança nesse processo democrático (SHIROMA&EVANGELISTA, 2007). Também pode-se afirmar que havia discursos acerca da autonomia profissional se antagonizavam com a ideia de meros aplicadores de métodos e técnicas (LIBÂNEO&PIMENTA, 1999).

Além disso, os discursos da profissionalização ganharam outros contornos que não só os de competência técnica e ou acadêmica (OLIVEIRA, 2010). A dimensão política passou a ganhar hegemonia novamente no campo da Educação a partir de hibridizações com as outras dimensões dominantes. Outro fato que se pode destacar são as reformas educacionais cujos focos foram a legislação, as políticas curriculares, a gestão democrática, a formação de professores e, mais recentemente, as políticas de avaliação em larga escala.

Tal como ocorrido em outros países (NÓVOA: 1991; OLIVEIRA: 2010) o processo de profissionalização docente no Brasil esteve muito ligado ao Estado. Na maioria das

sociedades contemporâneas ocidentais cabe ao Estado a mediação entre as demandas/necessidades por educação com os meios a atingi-las. Essa articulação não ocorre de forma tranquila pois é um processo que envolve interesses diversos, relações de poder, disputas pelos sentidos do seja Educação, Sociedade, Justiça, etc.

Esse aspecto de buscar a valorização da profissão e sua luta pela qualidade do ensino aliado ao discurso da justiça e equidade social, marcou e marca a profissionalização docente no Brasil, quiçá no mundo, e coloca em disputa vários discursos acerca desta problemática. Em autores ligados ao campo de formação de professores (OLIVEIRA, 2010; BRZEZINSKI, 2008; FREITAS, 2002; LIBÂNEO&PIMENTA, 1999; SHIROMA&EVANGELISTA, 2007) observa-se a recorrente defesa por distribuição das conquistas (quer sejam sociais, econômicas, culturais, etc.) por toda a sociedade.

Não se pode deixar de reconhecer que houve avanços inúmeros nas últimas décadas quer pela universalização da educação como também, embora em índices menores, pela qualidade do ensino. No entanto, ressalto que estamos a manter lógicas que pouco favorecem o enfraquecimento de hegemonias há muito contestadas pelos movimentos sociais mais amplos, como também também pelas críticas que o campo da educação faz às concepções educacionais vigentes. Hegemonias cujos princípios guardam fortes marcas da modernidade e mantém o *status quo* para a Educação há séculos, é sempre bom lembrar. A análise dos currículos escolares, após as reformas dos anos 1980, por exemplo, evidencia que mantém-se a centralidade nos preceitos que sobrevalorizam a ciência, o conhecimento e a racionalidade.

O discurso em prol de igualdade de condições em si, pode incorrer no fortalecimento de concepções que considero que são contestadas no campo, como o currículo mínimo, a avaliação em larga escala visando ranqueamento, etc. Diante do exposto, proponho tensionar os modos nos quais a categoria de profissionalização docente, que tem como forte sentido a ideia de emancipação e autonomia, hibridiza-se a outros sentidos como tecnicismo, academicismo e engajamento político. Tais sentidos acabam por compor os discursos hegemônicos no currículo de formação de professores. Acabam por reafirmar posturas que, historicamente, movimentos sociais como Anfope criticam, como a dicotomização do fazer docente e a redução da educação ao ensino.

Discursos da profissionalização docente no Brasil: REMÉDIO OU VENENO?

O conceito de profissionalização está carregado de sentidos que estou separando em dois grupos para fins de um exercício de análise. No entanto, eles são indissociáveis nas formações discursivas. Atuam em relações, ora de exclusão, ora de complementariedade, ora de substituição. Enfim, não é possível determinar previamente suas possibilidades de articulação dado o caráter contingencial do discurso.

Num grupo poderíamos colocar significantes como instrumentalidade, racionalidade, certificação, relação de causa e efeito e autonomia. No outro estariam valorização profissional, empoderamento, desenvolvimento profissional, reconhecimento, formação inicial e continuada. É importante ressaltar que tal divisão é uma estratégia de retórica e que os discursos hibridizam-se a todo momento, são relacionais, agem e são agidos por deslocamentos vários e estão em disputas por hegemonia.

Ao fazer esta divisão intento enfatizar que o primeiro grupo de significantes são os que se sobressaem na arena de disputas no cenário mais amplo da educação. Credito isso à hegemonia da racionalidade científica ainda hegemônica no campo. No segundo grupo, há uma hibridização maior com perspectivas críticas e emergem com recorrência nos discursos de teóricos ligados a movimentos sociais como Anfope. O engajamento político está posto, no entanto, os princípios da racionalidade científica também estão presentes.

O ponto de discussão aqui é o de exercitar uma análise desconstrutiva do discurso da profissionalização, tal como está sendo colocado em discursos que incorporam a discussão dos movimentos sociais como Anfope, do campo educacional em geral e no de currículo e formação de professores em particular. Que discursos são enfatizados? Que efeitos produzem? Quais produções de sentido que estão nas formações discursivas e que insistem em manter hegemoneizações? Mais do que responder às questões, talvez recolocar questões acerca da profissionalização docente promova deslocamentos em trajetórias lineares e reificadas que estão cristalizadas em nome da luta política e da emancipação social.

Importa ressaltar a complexidade da profissão docente, se comparada com outras profissões que têm reconhecimento da sociedade. Por exemplo, analisando os fazeres do médico e do advogado pode-se chegar a um consenso que o universo de atuação de ambos “está” e “deve” estar circunscrito com vistas a garantir, prever situações com maior segurança, com maior controle. Estamos considerando ser hegemônico nesse

campo uma postura científica que delimita, circunscreve ações e situações com as quais operar e intervir (BIESTA, 2005).

Em contrapartida, no universo educativo não há consenso (LOPES&MACEDO, 2011; OLIVEIRA,2010; BRZINSKI,2008; FREITAS, 2002; LIBÂNEO&PIMENTA,1999; BIESTA, 2005) de que essa racionalidade científica possa ter tal abrangência e hegemonia. Há várias correntes pedagógicas que colocam em discussão que processos de conhecer não estão sujeitos à circunscrição, o que inviabiliza sua constituição plena nos moldes científicos. Retomo uma discussão anunciada na primeira parte do texto. É possível educar? Freud, vai afirmar que educar é impossível. A educação estaria entre as três profissões impossíveis que, para Freud, são: educar, governar e analisar. Seu argumento vai no sentido de não há possibilidade de afirmar o que funciona numa atividade regida pelo simbólico. Incorporo a discussão freudiana quanto a educação e trago este questionamento para a discussão da profissionalização docente afirmando sua impossibilidade e sua necessidade (FREUD, 2006).

O caráter interpretativo presente na profissão docente impõe numa condição aporética que oferece um terreno movediço de atuação. A força dos símbolos está em sua capacidade de deslocamento, em sua liberdade e na capacidade representativa. Do ponto de vista científico, falta-lhes a transparência e objetividade, já que não provém evidência de qualquer existência. A única maneira na qual os símbolos e sinais podem ser conectados é através de operações de sentido. Não há correspondência biunívoca entre símbolos e objetos reais. A produção de sentidos se dá por tentativas de fixações de sentidos, por processos disjuntivos no qual significantes remetem-se a outros significantes na cadeia discursiva.

“...qualquer discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente de significação. É por meio desses centros que interagimos com o que vem a ser denominado realidade, ela mesma uma construção discursiva.” (LOPES, 2012, p. 121)

Coloca-se a condição de estabelecer conexões através atos de sentido, de atos de significação. Busco a contribuição da psicanálise para travar a discussão de que o sujeito é regido pela linguagem, pelo discurso. Sua inscrição no simbólico ocorre antes mesmo de seu nascimento e nem mesmo a fome, uma necessidade de todos os seres humanos, está livre de significação.

O aporte realizado por Lacan é mais radical ainda quando diz que não se pode dizer que uma criança sabe o que quer antes da assimilação da linguagem: quando um bebê chora, o sentido desse ato é dado pelos pais ou pelas pessoas que cuidam dele que tentam nomear a dor que a criança parece estar expressando (por exemplo: “ela deve estar com fome”). Talvez haja um tipo de desconforto geral, frio ou dor, mas seu sentido é como que imposto pela forma como é interpretado pelos pais. Se um deles responde ao choro do bebê com comida, o desconforto, o frio ou a dor, será determinado retroativamente como tendo “significado” fome, como as dores da fome.

(...) Nessa situação, o sentido é determinado não pelo bebê mas por outras pessoas, e com base na linguagem que elas falam. (FINK, 1998, p. 23)

Com tais discussões intento conectar discursos da profissionalização docente à impossibilidade de constituir-se em sua plenitude de sentidos e assumir sua parcialidade como condição de impossibilidade-possibilidade nas práticas discursivas do profissional docente. Cabe assumir o caráter representacional das práticas discursivas e afirmar que

discurso não é apenas linguagem, envolve ações e instituições sendo o funcionamento do social compreendido como uma linguagem. Dessa forma, a teoria do discurso visa não separar a linguagem (retórica), o indivíduo (sua psique) e o político (a sociedade e o social). (LACLAU, 2011, p. 10)

A profissão docente está marcada por sua atuação através das relações entre suas ideias e a situação a ser analisada: a produção de sentidos. Nessas práticas discursivas não há determinismos possíveis. No entanto, sempre haverá preparação que passa por capacidades técnica, acadêmica, normativa e estes saberes profissionais também constituem o profissional docente. Mas não são os saberes determinantes da condição de profissionalização docente.

Já há muita pesquisa, tanto na educação como em outras áreas de saber, discutindo a hegemonia da ciência e sua racionalidade (BIESTA, 2005, 2007). Tal lógica tem se mantido apoiada numa concepção realista, essencializada com princípios como: a metafísica da presença, a ideia de transparência da linguagem, o fundacionismo, o objetivismo. Este é um discurso dominante, considerado possível, que dita princípios, restringe o modo de acessar o mundo tomando-o como objeto, estabelece causas e efeitos o que leva a previsibilidade e ao controle. Sua hegemonia, no mundo ocidental, pode ser atribuída a sua eficácia, à sua capacidade de dar respostas às demandas do social. É sempre bom destacar que há outros discursos não hegemônicos que se hibridizam aos anteriores caso contrário eles não teriam a força que têm (LACLAU, 2001, 2011). Estes discursos, ou melhor, certos significantes, fazem parte de cadeias de equivalência e de diferença e tensionam as formações discursivas a serem

hegemonizadas bem como a constituem. São, qual *pharmakon*, o veneno/remédio que atuam nos processos de significação (DERRIDA, 2005).

O que a hegemonia da racionalidade científica hibridizada a outros discursos como a racionalidade acadêmica e o compromisso político nos informa através do discurso da profissionalização docente? Informa-nos que há que encontrar remédios para os males da educação e que estas respostas precisam estar disponíveis para todos, realçando sua condição igualitária. Além disso, informa que a categoria docente será valorizada, terá autonomia na medida em que oferecer respostas positivas, capazes de transformar a sociedade. Aqui está presente a ideia de sujeito autônomo que responde a partir de seu pensamento racional.

No entanto, essa questão, no meu modo de ver, precisa ser analisada também do ponto de vista mais amplo, a partir grandes áreas de conhecimento e que colocam a educação no campo das ciências humanas e sociais. Um campo no qual a racionalidade técnica vem tendo dificuldade em se manter hegemônica apesar de continuar bastante forte, ainda que hibridizada com outros aportes. Mas, como afirmava anteriormente, a defesa da impossibilidade da educação (BIESTA, 2005, FREUD, 2006) traz questões cruciais. Nesta matriz de pensamento o destaque é pelo caráter inacabado, incompleto da educação. Como, então, conciliar a racionalidade científica em suas várias facetas como a instrumentalidade, o academicismo, o caráter normativo com produção de sentidos que não se pode antecipar pois estes só são significados a *posteriori* e não cabem generalização? Talvez princípios fortes e hegemônicos da discussão como a equidade e justiça social ligados à profissionalização docente possam ser desconstruídos. Talvez possam ser refeitas as questões de como reconfigurar as relações intersubjetivas considerando a diferença ao invés de insistirmos na igualdade.

Coloco sob rasura um discurso que exalta a garantia de uma **base comum nacional** nos currículos da formação de professores, tal como Anfope defende. Tal discurso, em si mesmo, não promove os avanços propalados e produz efeitos, ou melhor, pode fortalecer outros discursos como os que mantêm a disciplinarização dos currículos bem como a hierarquização de saberes. Outro discurso a ser problematizado é o que defende “a **docência** na base da identidade profissional” (OLIVEIRA, 2010; FREITAS, 2002; BRZEZINSKI, 2008). Será que podemos fixar as práticas discursivas que envolvem a profissionalização docente no significante docência? Parece-me que há uma

essencialização que pode fortalecer concepções totalitárias de educação. Como, por exemplo, antigos preceitos os quais amplamente criticados no campo: transmissão de saberes, currículo como prescrição, educação bancária.

Trago a discussão de Claude Dubar (1998) quando este diferencia duas tendências que parecem estar presentes nos discursos da “socialização”: uma essencialista e outra relativista. Aproximo sua discussão da ideia de profissionalização docente. Esta ideia parece estar bastante impregnada da visão essencializada de sujeito. Trata-se de uma vertente psicologizante (essencialista) que atribue ao docente uma identidade que o representa, que ao dizer que “o que permanece”, dá-lhe autonomia. Este discurso pode sugerir a constituição de um self para o profissional docente. Por outro lado, há uma ideia sociologizante que condiciona as transformações ao posicionamento dos sujeitos e às respostas que tais sujeitos dão, em consonância às condições materiais, sócio-históricas, etc. A identidade do sujeito seria forjada por sua posição na estrutura. Ambas as perspectivas, bastante presentes como pano de fundo, esvaziam a discussão frente seu caráter essencialista como pela polarização.

Se tomamos educação como produção de sentidos, numa perspectiva discursiva o profissional docente será um dos sujeitos dessa relação única. Ao invés de entrar em cena o caráter transformador da realidade ou do conhecimento, tal como muitos discursos propõem (quer sejam da educação, de outros campos de saber ou do senso comum), aceno com a possibilidade de um caráter desconstrutor que traga o frescor da imprevisibilidade e indeterminação, da condição contingencial dos processos hegemônicos.

Em geral, os sistemas pautados na racionalidade científica defendem como determinante para seu funcionamento, a possibilidade de estabelecer previamente princípios claros, transparentes e eficazes. Sendo assim, analiso que o caráter normativo do significativo profissionalização tensiona os sentidos da racionalidade bem como é tensionado por sentidos como incabamento, incompletude conectados à condição docente. Talvez, ao exercitar uma estratégia desconstrucionista, possa defender que a impossibilidade da profissionalização docente é sua possibilidade: veneno e remédio. A luta por educação e justiça, a partir da profissionalização docente, talvez seja inverter, subverter os sentidos já hegemônicos e produzir outros sentidos na radical condição do seu caráter impossível, mas necessário.

À guisa de conclusão

À guisa de fazer considerações finais, destaco alguns pontos discutidos no decorrer do texto. Um primeiro aspecto a ser destacado novamente é a fecundidade do teoria do discurso. Especificamente no que se refere à sua capacidade de análise a partir da discursividade. Tal possibilidade coloca em pauta o debate acerca do caráter hegemônico do discurso cartesiano e grande defesa que separa razão e emoção. A TD, para além de afirmar o aspecto simbólico do discurso, enfatiza a condição não consciente, não intencional, não apriorística da lógica de produção de sentidos. Tal análise instaura, nas práticas discursivas, seu caráter contingencial, precário e provisório. Com isso, ressalto a potência da TD em operar com os discursos em seus deslocamentos proporcionando outros sentidos. O que está em jogo é a capacidade de abertura na fixação de sentidos realçando o movimento ambivalente que, ao consolidar posições, abrem-se novas possibilidades de significar o social.

Não se trata de não defender um política de currículo para a formação de professores considerando a profissionalização docente. Trata-se de fazer outros questionamentos, responder a outras perguntas que não as já produzidas. Não se trata de negar ou rejeitar apenas os sentidos já consolidados. Estamos marcados por eles, e é sempre bom lembrar que os sentidos, só são significados *a posteriori* (LACLAU, 2001, 2011). O que implica dizer que não há garantias de quais são as forças conscientes e inconscientes no jogo das formações discursivas. Importa, então, ousar colocar outras questões que não as já colocadas e assumir a capacidade de estarmos sempre produzindo sentidos. Assumir nossa luta por significação em todos os espaços-tempos percorridos: escola, sindicatos, textos, etc.

Outro aspecto é, especificamente, com relação aos discursos da profissionalização docente e suas implicações nas políticas de currículo para a formação de professores. Neste artigo inicio uma discussão que se pretende um exercício de desconstrução dos discursos hegemônicos do tema tratado.

Gostaria de destacar que se trata de um estudo em andamento. Introduz uma discussão acerca das implicações que possam haver entre os discursos da profissionalização docente e as políticas de currículo para a formação de professores. Principalmente naqueles discursos que têm a pretensão de definir, previamente, os modos de atuar desses sujeitos em nome de defesas “irrefutáveis”, em defesa da educação e justiça

social. Trata-se de um terreno instável e sua fecundidade talvez esteja nessa condição de indeterminação, de produzir deslocamentos de sentidos sem relação de causalidade. Considerar as hibridizações de sentido como as ênfases nas racionalidades técnicas, nas acadêmicas, no comprometimento político e em outros sentidos que possamos produzir e, produzir sentidos outros. O convite que está sendo feito é o de operar com a discursividade, em seus limites, em seus deslocamentos. Operar num exercício de desconstrução sem porto seguro. Operar com a radical postura ético-política: seu caráter impossível e necessário.

Referências Bibliográficas

BIESTA, GERT. **The role of educational ideals in teacher's professional work**. Invited presentation at the seminar on "Identity, Agency and Policy in Teachers Professional Lives, as part of the ERSC seminar series on Changing Teacher roles, identities and professionalism. Kings College London, 20th January, 2005.

_____. **Say you want a revolution... suggestion for the impossible future of critical pedagogy**. Educational Theory; volume 48, number 4, University of Illinois, 1998.

_____. **Why "what works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research**. Educational Theory; volume 57, number 1, University of Illinois, 2007.

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n.105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

DERRIDA, Jacques. **Dar la muerte**. Buenos Aires: Paidós/Surcos, 2006.

_____. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DUQUE-ESTRADA, Paulo César (org.). **Desconstrução e ética – ecos de Jacques Derrida**. Rio de Janeiro: Loyola, 2004.

DUBAR, Claude. **A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional**. Cadernos de pesquisa, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago 2012.

_____. **Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos**. Educ. Soc. v. 19 n. 62 Campinas Abr. 1998. Acesso em 05/04/2013.

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FREITAS, Helena C. L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc., Campinas, vol.23, n. 80, setembro/2002, p.136-167.

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.Vol XXIII,** Imago: 2006.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre La revolucion de nuestro tiempo.** 2 ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

_____. **Emancipación y diferencia.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista.** Hacia una radicalización de la democracia. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LOPES, Alice C. **Discursos nas políticas de currículo.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n. 2, p.33-52, jul/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em 20 maio 2011.

_____, A.C.; MACEDO, E.; TURA, M.L.R. **As representações sociais e os estudos de política de currículo para a formação docente.** in: PLACCO, V. N.S.; BÔAS, L.P.S.V.; SOUSA, C.P.(org.) Representações sociais: diálogos com a educação.Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

LOPES, Alice C. ; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José C.;PIMENTA, Selma G. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dezembro/1999.

MACEDO,E. **Currículo: política, cultura e poder.** Currículo sem fronteiras, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul/dez, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil.** Educar em revista, Curitiba, Brasil, n.especial1, p. 17-35, 2010, Editora UFPR.

NÓVOA, António (org.) **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1991.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. **Avaliação e responsabilização pelos resultados:atualizações nas formas de gestão de professores.** Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011 <http://www.perspectiva.ufsc.br>

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