

DES-SEDIMENTAÇÕES DE DISCURSOS QUE TENDEM A PROJETAR POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

BORGES, Veronica *

PEREIRA, Talita Vidal**

RESUMO

Este artigo opera com referenciais teórico-metodológicos da Teoria do Discurso (TD) incorporados ao campo do Currículo. Tomamos como referência o texto *Políticas Docentes: um estado da arte* para analisar as articulações de sentidos em torno da significante profissionalização docente para, na perspectiva discursiva, problematizar a noção de linguagem como representação, dotada de transparência que possibilita acesso ao social/à realidade. Além disso, também questionamos modos de compreender projeções de uma identidade docente capazes de ler o social e nele intervir em uma direção previamente definida. Entendemos que os sentidos atribuídos ao significante profissionalização docente se enquadram nessa lógica e estão associados a formas instituídas de enunciar o que é ser professor. Concluímos que esses discursos/práticas são marcados por um idealismo que tende a limitar as possibilidades de deslocamentos nessa significação produzindo discursos/práticas que favorecem perspectivas deterministas para a formação de professores.

Palavras-chave: Profissionalização docente. Currículo. Formação de professores.

* Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Educação no PROPED/ UERJ. Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2008). Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (1994) e Especialização em Psicopedagogia PUC /RJ. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo e Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, cotidiano escolar e práticas docentes.

** Doutora em Educação pela UERJ. Professora adjunta na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), atuando no Departamento de Formação de Professores e como Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, onde orienta mestrado. É líder do Grupo de Pesquisa Currículo: conhecimento e cultura (CNPQ) e integra os Grupos de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos e Políticas de Currículo e Cultura. Participa da Rede Latino-americana de Teoria do Discurso, e do Grupo de Trabalho de Currículo (GT 12) da Anped.

DE-SEDIMENTATION OF DISCOURSES WITH SOCIAL CENTRALITY THAT TEND TO DESIGN CURRICULUM POLICIES FOR TEACHER FORMATION

BORGES, Veronica*

PEREIRA, Talita Vidal**

ABSTRACT

This article operates with theoretical-methodological referential Discourse Theory (TD) suitable for the field of Curriculum. We take as a reference the text Teachers Political: a state of the art to analyze the articulations of meanings around the significant teacher professionalization to discuss, in a discursive perspective, the idea that language has a transparency that makes it possible to access the social/society and to design a teacher identity capable of reading the social and intervening in it in a direction previously defined as the most appropriate. We believe that the meanings assigned to the significant teacher professionalization fall into this logic and are associated with established forms of enunciating. We conclude by saying that these discourses and practices are marked by an idealism that tends to limit the possibilities of other understandings, producing discourses and practices that promote deterministic perspectives for training.

Keywords: *Teacher professionalization. Curriculum. Teacher's education.*

* Associate Professor of the State University of Rio de Janeiro. Doctor of Education by PROPED/UERJ. Master's degree in Education from the Federal Fluminense University (2008). Graduated in Psychology from Universidade Federal Fluminense (1994) and specialized in Educational Psychology by PUC-RJ. Has experience in education, with an emphasis on curriculum and teacher education, acting on the following topics: curriculum, teaching practices and school routine.

** PhD in Education by UERJ. Associate professor at the State University of Rio de Janeiro, Faculty of Education of the Baixada Fluminense (FEBF), working in the Department of Teacher Education and Coordinating the Program of Graduate Studies in Education, Culture and Communication in urban peripheries. Leads the Research Group "Curriculum: knowledge and culture" (CNPQ) and integrates the research groups "Curriculum, Formation and Education in Human Rights" and "Curriculum Policies and Culture". Participates of the Latin American Network of Discourse Theory Network, and Curriculum Workgroup, GT 12, Anped.

1 À GUIA DE INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, a partir de várias perspectivas teóricas no campo da Educação, têm se ampliado o número de estudos que, sustentados na compreensão “de que a racionalidade falhou como esteio de um julgamento ético e político” (VEIGA-NETO; MACEDO, 2007, p. 11) têm se buscado refletir sobre a educação e os processos de escolarização a partir de uma guinada rumo ao discursivo. No campo do currículo há também certos abalos em perspectivas iluministas e/ou modernistas (VEIGA-NETO; MACEDO, 2007; LOPES, 2006, 2013) e se adensam os estudos em que são desenvolvidas análises que refutam a pretensão de “revelação do mundo” via linguagem. Estudos que operam com aportes que nos possibilitam analisar por outros ângulos as tensões e os dilemas da sociedade. Dilemas e tensões que sempre existiram, é sempre bom dizer, mas que se apresentam numa velocidade e intensidade muito maiores, face aos avanços tecnológicos atuais.

Consideramos que os estudos que assumem perspectivas teóricas discursivas são potentes na medida em que questionam pretensões de determinar previamente projetos de sociedade, favorecendo novas problematizações sobre questões que afligem educadores, sociedade civil, governantes, etc. Essas perspectivas discursivas sofrem influência, direta ou indireta, dos modelos pós-saussurianos de linguagem associados ao trabalho de Lacan e têm contribuído para a articulação de discursos que colocam sob suspeição conceitos que expressem totalidades e universalismos. Estamos nos referindo às abordagens “pós”, que, como afirmam Laclau e Mouffe (2010), têm como pressuposto o rompimento com os axiomas essencialistas e a problematização dos fundamentos que organizam a lógica do pensamento moderno. No entanto, como alerta Lopes (2013), esse posicionamento que assumimos como um posicionamento político, não implica conceber essas abordagens como evolução ou superação, mas de reconhecer os limites de formulações que produzimos, de compreender que elas nunca se constituirão como verdades absolutas e definitivas sobre qualquer fenômeno. Serão sempre interpretações precárias, provisórias e contingentes, produzidas discursivamente, e que assumem determinados sentidos em contextos específicos de análise.

Nesse sentido, assumimos a tarefa de operar nos limites da significação, num terreno movediço no qual a linguagem não é entendida como representação da realidade. As abordagens pós-estruturalistas com as quais operamos colocam em questão a pretensão de

transparência atribuída à linguagem e abalam a fronteira até então estabelecida entre o linguístico e o extralinguístico. Trata-se, como discute Jameson (1993) de pensar a relação significante e significado como totalmente arbitrária, o que implica assumir que aquilo que chamamos de realidade é uma construção discursiva sem qualquer fundamento *a priori* que possa lhe conferir o *status* de verdade sobre aquilo que a “realidade” é. Uma realidade produzida nos processos de enunciação e disputas para atribuir e fixar significados sobre o que essa realidade é ou pode vir a ser. Uma forma de pensar a realidade sem tomá-la como materialidade, dado que o mundo material só assume significados em redes de relações sociais.

Abordagens que nos possibilitam questionar paradigmas como o da Modernidade obedecem a uma lógica organizada a partir de *a priores* para estabelecer conexões lineares, através de relações de causas e efeitos que sustentariam a pretensão de “dar a última palavra” sobre os fenômenos, sejam eles de qualquer ordem – cognitivos, pedagógicos, políticos, naturais ou sociais. Nesses paradigmas a linguagem tende a ser concebida como possibilidade de acesso a uma realidade existente *a priori*, como representação dessa realidade. Uma lógica que favorece a produção de pensamentos metafísicos que tem ancoragem em princípios como o objetivismo, o determinismo e o essencialismo. Outra característica de tal pensamento é operar com binarismos como corpo e mente, teoria e prática, particular e universal, entre outros, sempre em uma perspectiva hierarquizante em que o polo opositor tende a ser, discursivamente, constituído como inferior.

Os estudos que assumem uma perspectiva discursiva buscam problematizar a ideia de uma linguagem transparente, concebida como uma forma de nomear coisas que já existem (SHAPIRO, 1993). Trata-se de concebê-la como sistemas de diferenças que tornam o mundo inteligível, um movimento que tem favorecido indagar acerca da possibilidade de termos acesso imediato ao mundo, àquilo que chamamos de realidade e com isso problematizar essa possibilidade/capacidade que sustenta o pensamento metafísico e é determinante em sua edificação, deixando marcas duradouras no pensamento educacional, que, para além da guinada rumo ao discursivo, continua tensionado pelo realismo que se alimenta da ilusão “de que o conhecimento precisa se referir a um real, ou mais propriamente, a uma das suas múltiplas facetas” (VEIGA-NETO, MACEDO, 2007, p. 11).

A educação, como projeto teleológico, se forjou e se consolidou com base nesse imaginário que tem sido posto em xeque: um cenário em que a transparência da linguagem, a distinção entre linguístico e não linguístico e a aposta na legitimidade do pensamento racional são pressupostos-chave sobre os quais o discurso pedagógico se articula. Dessa forma, os questionamentos produzidos em uma perspectiva discursiva abalam os *a priores* que sustentam o próprio projeto educacional e, conseqüentemente, produzem novas problemáticas acerca das inúmeras temáticas nele envolvidas, produzindo discursos que articulam novos sentidos, sempre hibridizados, que carregam traços de concepções realistas e/ou antirrealistas.

Nesse artigo apresentamos algumas reflexões como análises das propostas de formação docente que temos desenvolvido a partir de uma perspectiva discursiva e antirrealista. Trata-se de problematizar o que entendemos como propostas de projetos identitários que dão ênfase à ideia de profissionalização docente e que se sustentam em fundamentos do discurso pedagógico cuja lógica também questionamos.

2 QUESTIONAMENTOS PÓS-ESTRUTURALISTAS E OS DESLIZAMENTOS NO DISCURSO PEDAGÓGICO

Orientadas por perspectivas discursivas, temos nos apropriado da formulação de discurso produzida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2010) para construir análises teórico-estratégicas das políticas curriculares. Para esses autores, concebido como uma totalidade significativa, a ideia de discurso transcende qualquer distinção entre o discursivo e o não discursivo. Burity (2008) alerta que para Laclau discurso é, ao mesmo tempo, uma forma de comunicação e um sistema de regras em que são produzidos sentidos. Uma totalidade que inclui o linguístico e o extralinguístico e em que a fala e a escrita são apenas componentes internos de totalidades discursivas (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Os autores desenvolvem a Teoria do Discurso a partir do pressuposto da disjunção entre significante e significado assumindo toda configuração social como significativa. Nessa perspectiva, afirmam que é via processos políticos que ocorrem as disputas que fazem valer a fixação de alguns desses sentidos que são produzidos e que se transformam na própria dinâmica discursiva (LACLAU; MOUFFE, 2010).

A Teoria do Discurso é formulada no âmbito das reflexões sobre a linguagem. Nesse registro Laclau e Mouffe passam a pensar o social como textualização ou retoricidade. Ou

seja, assumem que tal como a linguagem, a sociedade é considerada uma impossibilidade que fracassa sempre em se constituir como totalidade, em função dos limites que a impedem de se constituir como realidade objetiva. “Como sujeitos sociais partilhamos enunciações fazendo valer os sentidos que julgamos mais adequados” (PEREIRA; COSTA; CUNHA, 2015, p. 465). Nesse entendimento, a política opera nessa dinâmica de produção e de tentativas de controle de sentidos como uma promessa que não se cumpre. No entanto é importante destacar que essas tentativas de controle não se sustentam em nenhuma racionalidade *a priori*, são posições assumidas no terreno do indecidível.

Laclau e Mouffe (2010) desenvolvem a ideia de discurso como prática articulatória - um momento da política em que diferentes demandas, dispersas no campo da discursividade, são ordenadas em uma cadeia de equivalência. É também uma configuração que emerge em função de um exterior constitutivo (LACLAU, 2011) uma diferença discursivamente expulsa da cadeia na medida em que passa a ser significada como uma ameaça comum a ser combatida (PEREIRA, 2012).

No entanto, se essa ameaça é condição para a que elementos diferenciais se articulem em uma cadeia equivalencial, os autores também alertam que, o que possibilita essa articulação é a multiplicidade de significações que as demandas articuladas continuam produzindo sem que possamos determinar previamente que orientação essa produção tomará. Essa dinâmica, que Laclau e Mouffe (2010) definem como lógica da equivalência é carregada de ambiguidade, dado que, para que ocorra a equivalência, os elementos precisam ser diferentes e essa diferença, que não se extingue com a articulação de equivalências, tensiona sentidos produzidos na articulação, produzindo outros, em um fluxo incessante que subverte o caráter diferencial/equivalencial desses termos. É exatamente por essa condição que o contingente emerge e impede a completude do social. Impede que a positividade diferencial se sobreponha, ou seja, que termos cunhados a partir de identidades fixas sejam fortalecidos em sua capacidade de exprimir sentidos. Com isso, os autores defendem que a ideia de social se constitui como uma negatividade, como relações antagônicas em que “*cada uno de ellos muestra exclusivamente lo que no es*” (LACLAU; MOUFFE, 2010, p.172). Os sentidos se articulam em função daquilo contra o qual se antagonizam e não pela busca do que há em comum entre eles. Nessa medida, há uma incorporação da crítica ao estruturalismo que

estabelece previamente um referente exterior capaz de determinar, fundar e objetivar as relações na estrutura criando positivities e identidades fixadas.

Por outro lado, como destaca Burity (2008), a Teoria do Discurso também pode ser entendida como uma teoria da hegemonia. Uma operação discursiva que busca constituir a universalização de determinados sentidos articulados em um discurso. Tentativas necessárias e irrealizáveis de alcançar a plenitude que falta ao social (LACLAU, 2011). Na Teoria do Discurso, Laclau e Mouffe (2010) desenvolvem argumentos para explicar como as lógicas diferencial e equivalencial são essenciais para o processo de articulação hegemônica. Um processo em que elas se subvertem reciprocamente impedindo a pura sistematicidade do sistema, sendo tal movimento considerado impossível (MARCHART, 2009, p.196).

Importa salientar a contribuição da psicanálise com o conceito de *objecto a* lacaniano (FINK, 1998) que instaura a falta como constitutiva do sujeito e que também é incorporada pela Teoria do Discurso, radicalizando o entendimento de que não há completude possível na significação. Não há possibilidade de completude e os processos de significação se dão como *por vir* (uma promessa que não se cumpre). Um jogo de presença-ausência que remarca o discurso. Com a psicanálise compreendemos que o sujeito se constitui a partir da relação com *o Outro*, a partir do discurso *do Outro* que ameaça a constituição *do eu*. Os processos de identificação vão se articular nesses espaços intersticiais entre aquilo que enuncia o que somos e aquilo emerge a partir dessa enunciação. Para Lacan *o eu* não é senhor em sua própria casa. Dito de outro modo, os processos de identificações vão se desenhando a partir da ameaça (limite) *do Outro* que limitam sua existência. No entanto, a lógica inconsciente opera subvertendo a ideia de um todo coeso e definido. Essa lógica opera por deslocamentos e condensações dos sentidos, opera na parcialidade, subverte o ideal de presença e tem como marca a falta constitutiva do sujeito (BIGLIERI; PERELLÓ, 2012). Isso ajuda a pensar para além de uma busca identitária que prevê a completude e nos oferece um outro viés de análise teórico-estratégico que opera com a radical condição contextual, no terreno em que as identidades são constituídas.

É com essa compreensão que Laclau e Mouffe (2010) pensam o funcionamento do social - como o funcionamento da linguagem - tanto a partir da psicanálise (inconsciente que funciona como linguagem) como a partir da filosofia derridiana (“não há nada fora texto”). Assim essas análises conjecturais se forjam no imbricado jogo teórico-estratégico que pretendemos desenvolver nas seções seguintes.

=====

Apropriamo-nos dessas reflexões para interpelar o discurso pedagógico, reconhecendo a pluralidade de sentidos articulados no mesmo e o assumindo como mescla, tanto porque são inúmeras as conexões entre campos de saber que o constituem quanto porque são inúmeras e variadas as demandas nele articuladas. Demandas e sentidos que se deslocam do que podemos nomear como pensamento iluminista, passando pelo da modernidade e configurando, por exemplo, no projeto educacional com fortes bases humanistas (BIESTA, 2013). Um projeto que tem sua hegemonia, no sentido laclauiano de hegemonia, sustentado na ideia de que a educação tem como finalidade a autonomia racional dos sujeitos (Idem).

É importante destacar que na compreensão de Laclau (2011) essa hegemonia é permanentemente disputada em uma articulação em que elementos equivalentes integram uma mesma formação discursiva, sem, contudo, abrirem mão das demandas que caracterizam as diferenças entre eles. Essa articulação só se torna possível em torno de significantes que possam, ainda que provisoriamente, assumir a função de representação de completude que orienta a constituição daquilo que entendemos como social.

Ao analisarmos o discurso pedagógico percebemos como inúmeros projetos de educação, muitos deles em posição de antagonismo, conferem centralidade ao alcance da autonomia racional projetando-a como significado que, por exemplo, busca preencher o significativo qualidade da educação. É o caso das abordagens críticas que consideram ser a autonomia racional condição necessária para a emancipação (BIESTA, 2013) dos atores sociais. Esse é um dilema que se apresenta ao discurso pedagógico: um questionamento acerca dos fins da educação ainda que as próprias bases do projeto de sociedade e do projeto de educação sejam, em certa medida, postos sob suspeita. Os discursos pedagógicos tendem a projetarem sentidos para o social que reificam modos de compreender o mundo deterministas, essencialistas e objetivistas.

Assim, nos limites desse texto fazemos um exercício de análise em que interpelamos o discurso pedagógico tendo como base a incorporação da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe por autores do campo do Currículo (LOPES; MACEDO, 2011; LOPES; MACEDO; TURA, 2012; LOPES, 2012, 2013). Importante salientar que, mais especificamente, estamos tensionados pelo cenário da centralização curricular que se (re)apresenta no campo da formação de professores.

Segundo Lopes (2013) a incorporação da Teoria do Discurso no campo educacional e no campo do currículo, implica na centralidade do político e na crítica aos fundamentos fixos do social. O discurso pedagógico, no que refere ao campo do currículo, tende a assumir as imbricações entre o cultural e o social em uma lógica em que a política é concebida como mecanismo capaz de forjar mudanças a partir de um sujeito (auto)centrado e de um *telos*. Consideramos que a Teoria do Discurso contribui para pensar outros modos de conceber o social, o político e o sujeito incorporando o desafio de considerá-los imbricadamente e ainda escapando de uma lógica que corrobora a centralização curricular. Através das categorias como articulação, hegemonia, discurso, contingência, lógicas de equivalência e de diferença buscamos refletir sobre as relações entre universal e particular para além de sua mútua exclusão. A dimensão política dessas configurações fica bastante ampliada na medida em que nos possibilita entender e ampliar os discursos forjados nas disputas por sentidos.

Propomos pensar o projeto educacional moderno, cujos princípios sustentam o discurso pedagógico, como um particular que se universaliza. Analisamos como esse processo de hegemonização foi articulado e buscamos des-sedimentar a configuração que vem sendo fixada (propostas de centralização curricular, por exemplo) com vistas a compreender como as diferentes demandas se articularam. Isso implica em analisar como as lógicas de equivalência e de diferença se estabeleceram/estabelecem a partir do antagonismo. Além disso, compreender quais contingências precipitaram determinadas relações antagônicas emergentes nesse processo de hegemonia, entendida como a fixação (sempre precária) de determinado discurso ainda que este possa perdurar por bastante tempo e pareça ser o mesmo.

Consideramos que a compreensão do social com o enquadre discursivo possibilita colocar em suspenso o discurso pedagógico naquilo que ele carrega como tendência totalizante e centralizadora. Ao invés de fazermos apostas em posicionamentos identitários que (pre)determinam o projeto de social a ser alcançado, utilizamo-nos da postura investigativa teórico-estratégia de valorizar os sentidos que aqui denominamos como opacos, nebulosos, que operam num cenário ambivalente e emergem a partir de um contexto radical (LACLAU, 1998).

Essa abordagem está mais próxima da análise do social em seu caráter político (MARCHART, 2009). Conceber a articulação hegemônica como uma prática que se dá no campo de discursividade, na aporética presença-ausência da tradição, num terreno indecidível, confere outro sentido, à ideia de responsabilidade, por exemplo. Responsabilidade seria uma

tomada de decisão, para Jacques Derrida, com a radicalidade de uma postura ético-política e ela só pode ser assim nomeada se não for uma mera aplicação de regras já dadas previamente (DERRIDA, 2006). Entendemos que essa reflexão é oportuna no enfrentamento de questões que estão na ordem do dia, alterando os termos em que o debate em torno delas tem sido travado, como é o caso da luta por qualidade da educação, ou mais recentemente sobre a avaliação de larga escala, ou ainda sobre a tão propalada centralização curricular com vistas a garantir a todos uma base nacional curricular comum (BNCC).

Assumir o radical caráter político (como posto acima) coloca um desafio para o campo da Educação e desloca o discurso pedagógico para um terreno talvez menos confortável e seguro e por isso mesmo mais responsável. Esse cenário exige a desconstrução dos fins da educação atrelados ao social. O social tal qual vem sendo articulado no campo da educação, marcadamente influenciado pela sociologia, apresenta forte tendência à fixação de objetividades. Consideramos que estas objetividades são construídas discursivamente e que foram apagados os rastros da contingência que ofereceram condições de existência a estas sedimentações (fixações de sentido). Cabe ressaltar que operar com a primazia do político sobre o social implica assumir possibilidades de desmonte do que foi hegemônico e que tende a ser visto como natural e duradouro.

Com a perspectiva discursiva e com a rejeição dos fundamentos fixos, se abre uma oportunidade de operar a partir daquilo que temos (campo da discursividade, espectros da tradição), com o que está na arena de disputas de sentidos. Operamos sem fundamentos e sem idealismos para subverter certas práticas discursivas que se pretendem verdadeiras ao negarem sua contingencialidade e provisoriedade e se autodenominando universais.

Com essas preocupações, damos continuidade ao texto passando a analisar fragmentos de um documento que visa apresentar um panorama da política docente no Brasil (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Buscamos compreender facetas do discurso pedagógico que se articula em torno do significante profissionalização docente. Além disso, problematizamos essa articulação destacando suas possíveis implicações nas políticas curriculares para a formação docente no atual cenário que atualiza práticas discursivas articulando um centro e estabelecendo fundamentos para tais políticas.

3 POLÍTICAS DOCENTES: O SOCIAL E O DISCURSO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Consideramos que o documento “Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) nos oferece um amplo panorama de como as políticas docentes estão sendo abordadas no Brasil. Propomo-nos a analisar sentidos de profissionalização docente que são veiculados no documento a partir do levantamento que as autoras fizeram das políticas. Buscamos estabelecer interlocução com algumas pesquisas do campo do currículo (DIAS, 2012; LOPES, 2011, 2013; LOPES; MACEDO; TURA, 2012; MACEDO, 2012) a fim de ampliar e tensionar as possibilidades de dar sentido às políticas curriculares.

Tendo em vista a abrangência do referido documento, parece-nos ser produtivo empreender um exercício de análise que vai além da simples identificação de quais e como são as articulações (LACLAU, 2011) que disputam sentidos numa tentativa de estabilizar uma formação discursiva. Importa destacar que, a nosso ver, o documento analisado tem a pretensão de ser uma possibilidade de representação (sentido clássico) do que ocorre no Brasil no campo da formação de professores, nessa perspectiva, nos propomos analisá-lo assumindo que ele faz parte do processo de disputa por constituir como hegemônico determinado modo de interpretar o que significa ser professor. Dessa forma, operamos com a representação em outros termos: enfatizando sua impossibilidade e sua parcialidade nas produções de sentido (LACLAU, 2011). Optamos pela análise que subverte a linearidade dada por análises históricas clássicas (causas e consequências) numa tentativa de proporcionar outras visadas de mundo e assim deslocar estruturas fixas de compreensão.

O significante “profissionalização docente” percorre diferentes campos discursivos e carrega sentidos que não se articulam de forma linear. Trata-se de um significante que, nos últimos anos, tem ganhado espaço no discurso pedagógico como uma característica importante a ser considerada na formação docente e, conseqüentemente, na qualidade desejada para a educação. No documento em análise Gatti, Barreto e André (2011) se apoiam em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) para definir a profissionalidade como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional. E profissionalização como a obtenção de um espaço

autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011, p. 93).

Sabemos que são inúmeros sentidos que se articulam nas tentativas de fixação e estabilização do significante profissionalização e que existem múltiplas disputas em torno dos significados atribuídos aos conhecimentos e/ou habilidades tidas como as mais adequadas ao processo de formação dessas identidades profissionais. Em nossa análise o significante “profissionalização docente” é um particular (uma diferença) que se hegemonizou (parcialmente) e que disputa sentidos com outros modos de interpretar o que significa ser professor.

Essa hegemonia, ainda que parcial e contingente, só se torna possível na medida em que são estabelecidas relações equivalenciais entre elementos de uma cadeia diferencial. Relações que nunca se estabilizam em uma disputa pela hegemonia de certos sentidos e que é impossível de ser alcançada plenamente. Trata-se de uma formação discursiva que sofre deslocamentos incessantes de sentidos. Os “consensos” produzidos sobre o que seria a profissionalização e quais os conhecimentos e/ou habilidades são e serão sempre provisórios e conflituosos, essa é, para Laclau e Mouffe (2010), a condição necessária para que a política aconteça, para que uma sociedade possa ser considerada democrática. É essa provisoriedade, sempre construída, sempre em disputa que nos possibilita tomar decisões, sempre no terreno do indecidível (MOUFFE, 2001).

Assim, as tentativas de fechamento de sentido produzidas nas articulações do discurso pedagógico só se tornam viáveis se uma particularidade, no caso a profissionalização docente, se satura de significados para poder encarnar a possibilidade de completude presente em outras tantas particularidades implicadas na articulação. Esse registro teórico metodológico permite entender a profissionalização docente como um significante vazio, que tende ao esvaziamento de sentidos numa tentativa de articular demandas inúmeras que escapam e não se deixam estabilizar (LACLAU, 2011). Para que o significante “profissionalização docente” emerja faz-se necessário que haja deslocamentos e condensações de sentido, que hajam disjunções de sentidos para assumir outros, ao longo de sua trajetória entre os diversos campos de saber percorridos. Seguimos alguns rastros desses processos de significação numa tentativa de compreender como se dão as articulações que estabilizam formações discursivas

em torno da profissionalização docente e estão disputando sentidos no campo da formação de professores articulados a uma concepção de social:

As políticas de currículo estão diretamente relacionadas com a maneira como o *sistema educacional* concebe a *função social da escola*, sendo o(a) *professor(a)* a pessoa a quem é atribuída a *autoridade institucional* para *dar cumprimento* a ela. Não só o que se entende como o que *deve ser ensinado e aprendido* na educação infantil e no ensino fundamental e médio confere, em princípio, feição própria aos cursos que *habilitam os docentes ao exercício da profissão*, como as *políticas de formação continuada* se ocupam basicamente da *implementação do currículo* nessas etapas da escolarização. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 35, grifo nosso).

De acordo com nossa opção teórico-estratégica, nesse fragmento opera-se um jogo de linguagem em que são disputados sentidos de políticas de currículo. Observamos alguns deslocamentos nesse discurso como a separação entre concepção e implementação de currículo (perspectiva tecnicista), ao mesmo tempo em que a autoridade docente é reafirmada (perspectiva tradicional) e o caráter regulativo das políticas que comprometem a autonomia do professor é denunciado (perspectiva crítica). Chamamos a atenção para uma conexão estabelecida entre - *políticas de currículo-sistema educacional-função social da escola-professor-autoridade institucional-dar cumprimento* – com isso pretendemos colocar em evidência o deslocamento de sentidos que vai subordinando a política curricular ao sistema educacional e à função da escola. Dessa forma, um sentido bastante difundido via discurso pedagógico é o de que cabe ao professor “dar cumprimento” à política curricular. O professor assume a guarda do “bem”, do *status quo* vigente e da ideia de profissionalização associada a essa posição. Tal dinâmica favorece a produção de proposições naturalizadas que servem bem ao propósito da unificação de políticas curriculares para a formação docente. Uma política que determina o que o professor necessita para exercer sua profissão.

Ainda que não seja um objetivo explícito desse texto, não podemos nos furtar de destacar que a proposta em defesa de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) reforça essa naturalização ao enfatizar o papel do professor como responsável pela inserção dos sujeitos em uma comunidade racional, como pensada por Biesta (2013), uma comunidade de iguais com características já definidas e marcadas pelo humanismo. Os discursos em defesa de uma BNCC expressam projetos identitários para estudantes e professores. Na medida em que, a definição de uma base se organiza em torno da pretensão de formação de uma identidade moldada por um conhecimento legitimado socialmente, externo ao sujeito e cuja

apropriação determinará ou não sua condição de sujeito emancipado, “transformando a educação em mero reconhecimento, em inserção no já existente, em uma cultura já dada” (MACEDO, 2012, p. 728). O que por sua vez, tende a associar-se ao discurso da formação docente, sendo o professor identificado como “o” profissional responsável por essa tarefa.

Com relação às políticas curriculares para a formação de professores e as implicações no trabalho docente, no texto analisado, destacamos aquilo que as autoras afirmam ser “uma clara sinalização à tendência de *vincular as práticas docentes a modelos* muito mais *detalhados e diretivos* de currículo” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 41). Com o intuito de dar evidências desse caráter regulativo das políticas de currículo, as autoras organizam seus dados em dois polos de análise: um deles apoia-se na perspectiva ético-profissional (Idem, p.43) e o outro no modelo econômico-burocrático (Idem, p.44).

As autoras chamam a atenção para o “sentido ético e a dimensão política do trabalho docente” como pilares da identidade docente (p. 26) enfatizando o que definem como a dimensão subjetiva do desenvolvimento profissional do(a) professor(a) (Idem). Elas se referem especificamente às “novas posturas na moralidade e nas relações interpessoais, nas famílias e nos grupos de referência, impactos na socialização das pessoas” (p. 25). No entanto, esses alertas também parecem revelar uma ênfase na falta de “congruência entre valores, atitudes e comportamentos que circulam nos meios de comunicação, em dada comunidade, família e escola” (p.26), falta de congruência que tende a ser significada como obstáculo à plena inserção dos sujeitos a uma ordem predeterminada. As regras previamente estabelecidas pela comunidade racional. Uma ordem que, a nosso ver, sustenta processos identitários acessados através da afirmação: “cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas” (p. 26).

Identificamos nessas considerações aquilo que Lopes (2005) caracteriza como processos híbridos aqueles que tomam e articulam elementos de diferentes e, por vezes antagônicas, tradições. Nos fragmentos acima identificamos esse hibridismo na afirmação de um dado padrão assumido como ideal e o consequente ressentimento decorrente da constatação da existência de um descompasso entre a idealização e a realidade. A ambivalência que resulta desse hibridismo é uma característica do jogo político. Ressaltamos

esse jogo, com o fim de promover a desconstrução de afirmações que suprimem a contingencialidade de qualquer prática discursiva, numa tentativa de des-sedimentação de discursos.

Do nosso ponto de vista, cabe interpelar quanto aos sentidos de profissionalização docente presentes-ausentes que se articulam com outros sentidos em disputas. A cadeia discursiva em torno da “profissionalização docente” precisa ser estendida para que abriguem vários sentidos, e, para que certa sedimentação seja possível, assumem demandas variadas e até opostas entre si.

Retomando a polaridade entre os modelos ético-profissional e o modelo econômico-burocrático conforme propõem Gatti, Barreto e André (2011) buscamos pensa-la, com Laclau e Mouffe (2010), como relações equivalenciais estabelecidas nos dois polos de análise, tanto em um polo, quanto no outro. Nos dois modelos é assumida a noção de professor como profissional. No primeiro, o professor tende a ter maior autonomia e tem na formação constante uma exigência que pode levar a responsabilização docente, um modelo que tem sido criticado por parecer utópico e inalcançável. No segundo, o professor tem sua autonomia restringida e está submetido à padronização, à prescrição e aos processos de avaliação do currículo. Nos dois modelos as características são reforçadas em uma tentativa de estabelecer fronteiras bem demarcadas entre ambos e, nessa perspectiva, desconsiderando os processos sempre híbridos e ambíguos que envolvem a formação.

Essa formação discursiva reaparece numa seção intitulada “As políticas de formação inicial de professores” que trata mais especificamente da temática “profissionalização docente”,

O ponto de referência que tomamos para olhar as políticas de formação inicial de professores é o papel da escola nas sociedades contemporâneas e, em decorrência, o papel dos professores nesse contexto. Estamos assumindo que o papel da escola e dos professores é o de ensinar, ao mesmo tempo formando e propiciando o desenvolvimento de crianças e jovens, uma vez que postulamos que, sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania, com autonomia e responsabilidade social. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 89, grifo nosso).

A fim de promover interpelações aos discursos acima enunciados, enfatizamos a conexão que se estabelece entre formação inicial (as bases necessárias para o profissional docente) e o que é ser professor (papel de ensinar). Do nosso ponto de vista, esse discurso traz

traços da ideia de estabelecer um *locus* privilegiado de formação que caracteriza, por exemplo, o discurso hegemônico na Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (Anfope). As demandas se articulam em um discurso mais amplo que associa, de forma direta, a educação (expressa no currículo) aos avanços sociais e à emancipação dos cidadãos. Uma associação que projeta o currículo como “lugar” da mudança. Uma concepção de Educação que se confunde com a escolarização e reduz a qualidade desejada ao direito dos sujeitos à aprendizagem. Uma lógica que tem sido identificada e criticada nas políticas educacionais de cunho marcadamente gerencialistas.

Com essa afirmação não temos a pretensão de negar os avanços obtidos como resultado das lutas empreendidas por entidades como a Anfope, como a defesa da formação inicial em nível universitário, por exemplo. Ou o compromisso histórico da Associação com a construção de uma educação de qualidade e democrática. Essa constatação apenas nos autoriza a dizer que se mantém um ideal de escola que tem como finalidade fazer avançar as conquistas sociais e que essas ainda estão atreladas a ideia de que existem “conhecimentos básicos para interpretação do mundo”. Uma ideia que se sustenta na suposição realista de que existe uma realidade independente de nós e que o pensado, o dito e o praticado constituem representações dessa realidade que nos antecede (VEIGA-NETO; MACEDO, 2007). Com isso, o significante “profissionalização docente”, assim como o significante qualidade da educação, por vezes, acabam reificando um imaginário pedagógico que retoma o discurso elitista (de classe, muitas vezes) presente na cadeia equivalencial em torno do significante “vocação” antagônico ao significante “profissão” (NÓVOA, 1991, p.13). A cadeia equivalencial (a da profissionalização docente) que, contingencialmente se antagoniza a sentidos ligados à vocação, carregados de traços de um discurso religioso, do magistério como sacerdócio, opera, numa tentativa de manter seus sentidos fixados. Ao estender sua significação, num processo que abarca sentidos contraditórios, reafirmam práticas discursivas que continuam a definir modos de interpretação do mundo humanistas, iluministas, civilizatórios. As disputas por sentido que se aglutinam em torno da profissionalização docente estabilizaram-se em nome de certa democratização na interpretação do mundo, de ampliação de sentidos possíveis para as políticas curriculares de formação docente. Não obstante, nos dias de hoje com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), observa-se um movimento crescente de articulação em torno de uma centralidade nas políticas

curriculares retomando a ideia de que a formação docente é estratégica para a definição da BNCC, como reafirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, Programas e cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

Entendemos que a ideia de protagonismo docente está presente nesses diferentes discursos. Um protagonismo que não está dissociado da necessidade de controle do trabalho docente. Um controle externo como proposto pelas políticas gerencialistas (HYPÓLITO; GANDIN, 2013) que articulam sentidos de um modelo profissional caracterizado como econômico-burocrático. Ou até mesmo como um controle interno mais associado aos interesses pessoais/institucionais vinculados aos atores sociais e que pode ser caracterizado como modelo ético-profissional.

Como já discutimos em outro texto (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014), a questão da autonomia docente, cara ao discurso pedagógico contemporâneo, também é posta em questão na medida em que os argumentos em defesa da qualidade da educação é um forte argumento utilizado para justificar o controle e a regulação do trabalho docente em uma lógica pautada pela busca de “soluções totalizantes que sempre deixam de fora as diferenças que escapam desses modelos idealizados” (Ibid., p. 25).

Destacamos que os significantes sempre podem se conectar de outro modo, e são esses deslocamentos das estruturas, sempre descentradas, que podem trazer outros modos de interpretar. O caráter político se constitui nesse jogo. E o caráter libertário do jogo está nessa impossibilidade/possibilidade de significação que sempre se apresenta. Nessa condição de sempre colocar em marcha os sentidos em função da contingencialidade, do contexto radical.

As articulações hegemônicas tendem a apagar as relações diferenciais em nome de uma universalidade naturalizada em que é atribuída ao profissional docente a função de formar valores que possam capacitar os sujeitos para o exercício da cidadania com autonomia e responsabilidade social. Um social reconciliado e pleno que aparece no discurso regulativo das políticas tal como aparece como regulador das práticas docentes na análise das autoras. Tal articulação é um jogo político que atrela o discurso da profissionalização docente a um fim social, um fim social previamente determinado.

Seguindo nesse exercício de reflexão, buscamos um autor renomado no campo de formação de professores, Nóvoa (1991), que em uma análise do processo histórico de profissionalização do professorado, mostra como se deu a passagem de um discurso do

sacerdócio ao da profissionalização e ressalta dois aspectos que foram se configurando num corpo de *saberes e de técnicas* e num conjunto de *normas e valores*:

A elaboração de um *corpo de saberes e de técnicas* é a consequência lógica do interesse renovado que a Era moderna consagra ao porvir da infância e à intencionalidade educativa. Trata-se mais de um *saber técnico* do que de um *conhecimento fundamental* [...]

[...] A elaboração de um *conjunto de normas e valores* é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. A princípio, os professores aderem a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religiosos; mas, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem. (NÓVOA, 1991, p.13, grifo do autor).

Os discursos acima repercutem, no discurso da profissionalização docente articulado nas políticas docentes brasileiras. Vejamos o fragmento seguinte:

Na medida em que a maioria dos professores atua nas redes escolares públicas, eles estão inseridos em um aparato estatal, com estatuto funcional de servidores públicos, portanto sujeitos a uma racionalidade burocrática característica desses aparatos, onde, por um lado, há, por definição, a legitimidade do cargo; por outro lado, os controles sobre seu trabalho, a obediência à hierarquia, a supervisão, a avaliação etc. Porém, sua atividade é vista também como uma missão: a de formar cidadãos, transmitir valores, cuidar, o que cria uma tensão de *status* – “mero funcionário ou missionário visionário?”. Essa ambiguidade, aliada às demais questões já mencionadas na construção das condições de uma profissionalidade na direção da profissionalização do magistério, constitui-se em obstáculo à realização desse objetivo. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 94).

Entendemos que se promove uma configuração do profissional que oscila entre uma racionalidade burocrático-estatal e a ideia de missão-vocação. Portanto, o significativo profissionalização docente carrega sentidos dessas duas perspectivas, dentre outras igualmente possíveis, e reforça um imaginário de inconsistência de sua profissionalidade frente a profissões consideradas nobres como a dos médicos e advogados (NÓVOA, 1991). No entanto, há outras demandas que disputam sentidos e ressaltam “o magistério como uma profissão, olhando pelo ângulo de ela ser uma profissão de interações humanas” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 94). Essas práticas discursivas se reconfiguram de forma incessante, mas mantêm fortalecido o caráter profissionalizante do ser professor. Isso permite reivindicar status de categorias consideradas nobres e o reconhecimento da comunidade científica também possibilita que aspectos subjetivos sejam contemplados no processo.

Apoiadas nessa afirmação, questionamos certos modos instituídos que consideram a profissionalização docente um avanço histórico a ser defendido. Assim, cabe a problematização desse discurso que se apoia na ideia naturalizada de que o caráter profissional da formação docente é, em si mesmo, um caminho a ser consolidado. Na nossa postura investigativa teórico-estratégica cabe colocar em marcha diferentes sentidos para promover outras disputas e outras possibilidades de compreensão dessa problemática.

4 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Consideramos que há muito a ser discutido em relação às implicações dos sentidos que tendem a preencher o significante profissionalização docente nas políticas curriculares para a formação de professores. No âmbito deste artigo, há pistas que seguimos investigando num esforço de abrir possibilidades de outros modos de interpretar o que entende por ser professor. Reconhecendo a legitimidade de cada uma delas, mas alertando para o risco de tomar apenas uma como alternativa possível na medida que essa postura expressa tentativas de controle e bloqueio de diferenças, a nosso ver, prejudicial a um projeto de educação democrática.

Nesse contexto a Teoria do Discurso, 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 destaca o caráter contingencial, precário e provisório das práticas discursivas. Daí a sua potência quando assumimos a postura investigativa teórico-estratégica de operar com os discursos em seus deslocamentos, no movimento de produção de outros sentidos que nos permitem compreender a ambivalência, o equívoco que sempre abrem outras possibilidades de significação do social.

Nesse texto não tivemos a pretensão de defender uma posição contrária a ideia de profissionalização docente, mas sim de provocar questionamentos sobre alguns fundamentos (algumas bases) que orientam propostas como essa. Propostas que têm como pressuposto a suposição de um sujeito capaz de formar-se plenamente e capaz de promover o ajuste entre sua leitura da realidade social fragmentada, alienada e sua conscientização, intervindo e transformando a realidade em uma dada direção. Consideramos que essas formações discursivas são caras ao discurso pedagógico moderno. Logo, não se trata de negar ou rejeitar apenas os sentidos já consolidados, somos marcados por eles, mas destacamos, com Laclau (2011) que esses sentidos só são significados *a posteriori*, o que implica afirmar que não há

=====

nada que possa atestar quais são as forças conscientes e inconscientes em jogo nas formações discursivas. Importa, então, assumir a condição de estarmos sempre produzindo sentidos. Assumir nossa luta por significação em todos os espaços-tempos percorridos.

Sendo assim, com relação aos discursos da profissionalização docente e suas implicações nas políticas de currículo para a formação de professores e, conseqüentemente, para o discurso pedagógico, defendemos a necessidade de levar em conta os processos de hibridização/tradução de sentidos nos discursos marcados por traços de racionalidade, produzindo deslocamentos que possibilitaram a produção de outros sentidos, sem que saibamos quais serão. Operar num exercício de desconstrução sem porto seguro. Operar com a radical postura ético-política: seu caráter impossível e necessário.

A Teoria do Discurso se mostra potente nessa análise por sua radical ontologia, na qual social e político são concebidos como indissociáveis. Ela possibilita desestabilizar a naturalização que envolve muitos discursos empreendidos, no campo da Educação em geral e nos campos de Currículo e da Formação de Professores, que conectam a conquista de um projeto de sociedade via o (prévio) estabelecimento de projeto educacional.

Com a perspectiva discursiva, desenvolvemos questionamentos aos discursos instituídos, ressaltando que estes (discursos) não se colocam desse modo desde sempre ainda que possam parecer “imutáveis”. Tal perspectiva busca des-sedimentar contingências que tornaram possível a fixação da ideia de profissionalização docente vinculada ao social.

REFERÊNCIAS

- BIGLIERI, Paula; PERELLÓ, Glória. **Los usos del psicoanálisis en la teoría de la hegemonía de Ernesto Laclau**. Buenos Aires: Grama Ediciones, 2012.
- BIESTA, Gert J. J. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRASIL. MEC/CNE. Comissão Bicameral de Formação de Professores. **Projeto de Resolução 25.3.15**. 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, Programas e cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15993&Itemid=1098. Acesso em 15 abr. 2015.
- BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (Org.). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-51.
- DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- DIAS, Rosanne E. Política curricular de formação de professores: um campo de disputas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, p. 1-21, 2012.
- FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. **Políticas Docentes: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- HYPÓLITO, Alvaro; GANDIN, Luis. Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo: uma breve apresentação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11, v.2, p. 335-341, ago. 2013.
- JAMESON, Frederic. Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism. In: DOCHERTY, Thomas Docherty (Ed.). **Postmodernism: a Reader**. New York: Harvester Wheatsheaf, 1993, p. 62-92.
- LACLAU, Ernesto. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFLE, C. (Ed.). **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 97- 136.
- _____. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- _____; MOUFFLE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

_____.; _____. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, Alice Casemiro; MENDONÇA, Daniel de. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015, p. 35- 72.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 700-715, 2012.

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

_____. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: _____.; DIAS, Rosanne E.; ABREU, Razana G de. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, p. 19-45.

_____. Políticas de currículo: tensões entre recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em:
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2008.

_____. Teorias pós-críticas, política e Currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 39, p. 7 -23, 2013.

_____.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____.; _____.; TURA, Maria de L. R. As representações sociais e os estudos de políticas de currículo para a formação docente. In: PLACCO, Vera Maria; VILLAS-BOAS, Lucia Villas-Boas; SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). **Representações sociais**: diálogos com a educação. v.1. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 109-136.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, p. 716-737, 2012.

MARCHART, Oliver. **El pensamiento político posfundacional**: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: F. C. Económica, 2009.

MOUFFE, Chantal. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, Cândido (Coord.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 410 – 430.

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

PEREIRA, Talita Vidal. **Analisando alternativas para o ensino de ciências naturais**: uma abordagem pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2012.



_____; COSTA, Hugo H. C; CUNHA, Erika V. R. da. Uma base à Base: quando o currículo precisa ser *tudo*. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 455-469, 2015.

_____; OLIVEIRA, Veronica Borges. Base nacional comum: a autonomia docente e o currículo único em debate. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 39, p. 24-42, 2014.

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SHAPIRO, Svi. O fim da esperança radical? O pós-modernismo e o desafio à pedagogia crítica. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto alegre: Artes Médicas, 1993. p. 103 – 121.

VEIGA-NETO, Alfredo; MACEDO, Elizabeth. Estudos curriculares: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 2007. CD ROOM.

**Artigo recebido em 25/10/2015.
Aceito para publicação em 12/12/2015.**