

Políticas curriculares para a formação de professores: sobre a verdade, o consenso e o controle do perfil docente

*Curricular policies for teacher training: on the truth, consensus
and control of teaching profile*

*Políticas curriculares para la formación docente: sobre la
verdad, el consenso y el control del perfil docente*

Marize Peixoto da Silva Figueiredo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
mpeixotofigueiredo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6182-0932>

RESUMO

Esse artigo problematiza a perspectiva fundacional identificada em nossas pesquisas sobre as políticas de formação de professores (FIGUEIREDO, 2018, 2020) e a pretensão em definir um perfil docente universal para desenvolver uma prática pedagógica ideal e materializar determinado projeto de educação. Tais políticas se constituem como norma que se propõe a acessar a verdade e o consenso sobre o professor e a docência, orientando os projetos curriculares para a formação de professores. Com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e nas apropriações no campo do currículo por Lopes e Macedo, tenciona-se desestabilizar a ideia do fundamento e da possibilidade de controle total na significação do professor e da formação, ressaltando-se a sua precariedade e parcialidade. Defende-se a produtividade da diferença, do conflito, do dissenso nesses processos como possibilidade de emergência de alternativas na significação do perfil docente e do currículo para a formação de professores.

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

ABSTRACT

This article questions the foundational perspective, identified in our researches on teacher education policies (FIGUEIREDO, 2018, 2020), and a pretension of defining a universal teacher profile to develop an ideal pedagogical practice and materialize a particular education project. These policies constitute a norm that proposes to access the truth and the consensus on the teacher and on teaching, guiding the curricular projects for the formation of teachers. Based on the Discourse Theory of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe and on the appropriations in the field of the curriculum by Lopes and Macedo, it is planned to destabilize the idea of the foundation and the possibility of total control in the signification of the teacher and its formation, emphasizing its precariousness and partiality. The productivity of difference, conflict, dissent in these processes is defended as the possibility of emergence of alternatives in the meaning of the teacher profile and the curriculum for teacher training.

Keywords: Curriculum. Teacher profile. Teacher training.

RESUMEN

Este artículo cuestiona la perspectiva fundamental, identificada en nuestras investigaciones sobre políticas de formación docente (FIGUEIREDO, 2018, 2020), y la pretensión de definir un perfil universal de profesor para desarrollar una práctica pedagógica ideal y materializar un proyecto educativo en particular. Estas políticas constituyen una norma que propone acceder a la verdad y al consenso sobre el docente y la docencia, orientando los proyectos curriculares para la formación del docente. Basado en la teoría del discurso de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe y en las apropiaciones de la teoría en el campo del currículo por Lopes y Macedo, se pretende desestabilizar la idea de la fundación y la posibilidad de total control en la significación del maestro y su formación, enfatizando su precariedad e parcialidad. La productividad de la diferencia, el conflicto, la disidencia en estos procesos se defiende como una posibilidad de que surjan alternativas en el significado del perfil del profesor y del currículum para la formación docente.

Palabras clave: Currículum. Formación docente. Perfil docente.

Introdução

As políticas curriculares têm se constituído no atendimento às demandas sobre o que hegemonicamente projetamos como ser humano e o que identificamos como modelo educacional em condições de materializar tal projeto. Nos termos de Biesta (2013), a educação estaria a serviço da inserção de todos, a ela submetidos, em uma determinada ordem cultural.

Biesta (2013) assinala que a busca por uma educação ideal para a socialização das pessoas em uma determinada tradição é uma concepção que surge entre os gregos e se torna central na educação ocidental moderna, projetando um perfil que se entende como adequado em determinado contexto sociopolítico. Segundo o autor, a partir de Emmanuel Kant, a demanda por um processo educacional capaz de desenvolver a autonomia e a racionalidade, essas últimas consideradas próprias da natureza humana, assume centralidade. “A educação moderna tornou-se assim baseada numa *verdade* particular sobre a natureza e o destino do ser humano, enquanto a conexão entre a racionalidade, a autonomia e a educação se tornou a ‘Santíssima Trindade’ do projeto do Iluminismo” (BIESTA, 2013, p. 18-19).

Dessa forma, o ideal da autonomia racional, inscrito em uma perspectiva humanista, passa a ser compartilhado de forma hegemônica por diferentes correntes teóricas, atribuindo à educação a tarefa de alcançá-lo. Caberia, portanto, à educação, socializar os que estão sob a sua tutela, colaborando para o desenvolvimento de uma essência humana previamente dada e a conseqüente inserção na ordem preexistente. No entanto, Biesta (2013) alerta para o potencial excludente da ideia de uma essência do

humano, definida *a priori*, a ser materializada através dos processos educacionais, ainda que tal essência esteja alinhada aos ideais de inclusão.

Apoiado em Emmanuel Levinas e na problematização que faz do humanismo, Biesta (2013) focaliza o problema da “norma de humanidade”. O projeto humanista se constitui na busca por determinar a essência do ser humano. Tem como questão central o *que* é o sujeito, a substância, o fundamento que opera no *quem* do sujeito, do ser na sua singularidade. Tal projeto, portanto, deixa de fora as diferentes possibilidades de significação. Assim, o autor propõe uma abordagem da subjetividade humana que toma o ser singular e único que “*torna-se presença*” nos espaços objetivo, intersubjetivo e ético. Tornar-se presença é algo incapaz de ser controlado pelo espaço objetivo. Precisa de “outros que assumam os inícios de alguém, sempre de modos novos e imprevisíveis...; ... me chama a mim, como ser singular, como alguém um, para vir ao mundo... um mundo de pluralidade e diferença; ... um mundo de outridade” (BIESTA, 2013, p. 80).

Biesta (2013) propõe a renúncia aos fundamentos humanistas da educação moderna pela impossibilidade de definir a essência do ser humano, defendendo, assim, uma educação que possibilite ao ser, singular e único, *tornar-se presença*. E nesse sentido a educação vai se constituir no contato com a alteridade, respondendo à outridade, buscando compreender o sujeito humano em sua unicidade. Uma educação que vai além da essência, respondendo à diferença. Nessa perspectiva, a definição do que é o ser humano é, nos termos do autor, uma questão “radicalmente aberta”. E a resposta para essa questão é impossível de ser formulada *a priori* por qualquer política, definindo uma identidade, de forma definitiva, a ser alcançada através do currículo.

Tenho consciência de que ao tomar essa posição estou ao lado daqueles para quem é mais perigoso definir o que significa ser humano do que deixar essa questão em aberto, e deixá-la em aberto de um modo radical. Deixar a questão em aberto tem igualmente seus perigos. Acredito, entretanto, que ver a questão da humanidade do ser humano como uma questão radicalmente aberta, como algo que tem de ser “realizado” repetidas vezes, pode nos ajudar a permanecer alertas, particularmente em face de tentativas para restringir o que significa ser humano e levar uma vida humana. Isso é certamente mais difícil que viver num mundo onde está claro quem é humano e quem não é ... quem é racional e quem é louco, quem é civilizado e quem não é. Mas a sensação de segurança que vem junto com essa abordagem só pode ser uma pseudosseguurança, porque a verdadeira questão – como viver com outros que não são como nós – não desaparecerá. É por essa razão que a crítica do humanismo e a maneira alternativa de compreender e abordar a educação que desenvolvi estão intimamente ligadas ... com a promessa da democracia (BIESTA, 2013, p. 195-196).

Para Lopes (2015), essa demanda por uma educação capaz de formar identidades previamente definidas para a materialização de um dado projeto de sociedade acaba por constituir uma forte conexão entre educação e normatividade. No campo do currículo, teóricos importantes como Michael Young vão defender uma “normatividade propositiva”. Nessa perspectiva, defende-se que a teoria curricular assuma o compromisso com a produção de uma racionalidade que fundamente as normas que, por sua vez, irão orientar a política educacional, o currículo e a formação das identidades.

Com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, Lopes (2015) problematiza essa concepção normativa da teoria, sinalizando para a radical contextualização de toda e qualquer norma. Entendida como discurso, a norma é uma decisão constituída na contingência. Em resposta a um antagonismo, significado como uma ameaça à constituição de identidades diferenciais, alguns significantes alcançam hegemonia na norma por conseguirem esvaziar-se de seus sentidos particulares e articular essas identidades. Não se pode, portanto, atribuir a uma racionalidade a constituição desses significantes e da identidade que emerge da norma, visto que a decisão que fecha o processo de significação depende das condições de existência. É por um ato de poder que a norma tenta fixar alguns sentidos, sendo sempre excluídas outras possibilidades de significação. No entanto, a contingência e o poder que operam na decisão são invisibilizados, atribuindo-se à norma um caráter de necessidade e de universalidade. A autora ressalta a importância da visibilização da contingência para a democracia. Destacar a contingência da decisão produz um abalo na ideia de uma racionalidade que oriente a produção de toda norma, de um fundamento necessário da prática curricular que seja plenamente representado na norma, ampliando “os espaços sociais de disputa pelo poder de decidir” (LOPES, 2015, p. 122).

Nessas reflexões Biesta (2013) e Lopes (2015) problematizam a possibilidade de se constituírem políticas educacionais capazes de projetar uma identidade *a priori* a ser constituída de forma plena pelo currículo. Em nossas pesquisas (FIGUEIREDO, 2018, 2020), temos identificado a significação das políticas de formação de professores como uma norma que representa o que é o professor, trazendo a verdade, o fundamento e o consenso sobre o perfil docente capaz de responder às demandas colocadas para a docência. Nesse artigo não pretendo analisar uma dada política, mas desestabilizar perspectivas fundacionais que têm alcançado hegemonia nas políticas, e também defender a produtividade da diferença, do conflito, do dissenso como possibilidade de emergência

de alternativas na significação do perfil docente e do currículo para a formação de professores.

Desestabilizando as perspectivas epistemológicas fundacionais do perfil docente

Segundo Mouffe (1999), ao longo do século XX, a ideia de uma natureza humana universal, de uma racionalidade capaz de conhecê-la e a própria concepção tradicional de verdade são questionadas nos trabalhos de Gadamer, Wittgenstein, Derrida, Foucault, Freud e Lacan. Embora guardem entre si muitas diferenças, esses autores criticam o essencialismo contido nessas ideias. Segundo a autora, essa perspectiva essencialista da identidade bloqueia a possibilidade de construção de alternativas, visto que o sujeito da modernidade é tomado como uma entidade transparente e racional, origem de toda a ação, significando o social de forma homogênea.

A concepção racionalista de sujeito é problematizada em diferentes campos do conhecimento. Na psicanálise, o sujeito é o resultado de um processo contínuo de identificações, envolvendo descentramentos que desestabilizam o sujeito e fixações parciais que limitam os fluxos de sentidos nos processos de identificação. Na filosofia da linguagem do último Wittgenstein, o sujeito não significa o mundo por uma lógica racional, mas através de jogos de linguagem que se constituem na relação com o contexto. Na hermenêutica filosófica de Gadamer, é ressaltada a importância da linguagem na constituição do pensamento e da realidade.

Incorporando aportes do pensamento contemporâneo como os jogos de linguagem de Wittgenstein e a lógica do significante de Lacan, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) desconstruem – em um sentido que nada tem a ver com destruição – os discursos modernos, tentando manter as finalidades de justiça social por eles projetados. Focando especialmente o marxismo clássico, criticam o essencialismo e a metafísica da presença que estão na base da perspectiva de sujeito e de objetividade do pensamento filosófico da modernidade. Afirmam que as diferentes lutas sociais da contemporaneidade, como os movimentos reivindicatórios das minorias étnicas, nacionais, sexuais, bem como as lutas feministas e ecológicas expressam uma ampla variedade de terrenos em que o conflito social se desenvolve, sinalizando para a impossibilidade de pensar o social a partir da ideia de um sujeito universal (no caso da teoria clássica do marxismo, um sujeito de classe) e de uma estrutura social inteligível, capaz de ser reconciliada pelo agente privilegiado da história e de se tornar uma ordem racional e transparente.

O trabalho de Laclau e Mouffe coloca em xeque a existência de um fundamento subjacente a qualquer ordem social, que seja capaz de explicar e dar unidade a todas as formas da vida social. Há no social um excesso de sentidos que impossibilita a fixação de um sentido último a ser acessado pelo conhecimento. Desse modo, a sociedade, como um objeto unitário e transparente a qualquer sistema de categorias, cuja verdade pode ser acessada por uma racionalidade, é um objeto impossível. Apoiados em Lacan, os autores afirmam que o social funciona como linguagem. Dessa forma, toda objetividade, seja ela simbólica ou material, é constituída no discurso, na relação de elementos (que não existem previamente) com uma diferença excluída no processo de significação. Não há, portanto, um sentido positivo na objetividade. Nessa perspectiva, a identidade se constitui no discurso, em jogos de linguagem, nas formas de identificação com as diferentes posições de sujeito – formações discursivas hegemônicas disponíveis na cultura – que vão sendo subvertidas e sobredeterminadas em processos de significação sempre contingentes e precários.

As perspectivas fundacionais têm sido hegemônicas nas mais diversas áreas do conhecimento humano, o que também pode ser observado no campo do currículo. A história desse campo tem se constituído na busca por uma racionalidade que fundamente o currículo, considerado como via inequívoca na formação de determinada identidade previamente fixada. Uma tentativa de fixar sentidos e bloquear a negociação e a tradução próprias dos processos de significação dos projetos curriculares em diferentes contextos. Dentro dessa lógica, as políticas curriculares se constituem como uma norma que visa controlar tais processos, garantindo a homogeneidade para o alcance do projeto de sociedade e de ser humano definido *a priori* (MACEDO, 2011; LOPES, 2015).

De forma análoga, temos identificado em nossas pesquisas (FIGUEIREDO, 2018, 2020) a lógica fundacional a operar nas políticas de formação de professores, no movimento de busca por uma racionalidade que possibilite o controle total da prática docente. Orientadas pela racionalidade prática, técnica ou crítica, as propostas curriculares definem um repertório de conhecimentos, habilidades e atitudes para o alcance de uma identidade de professor adequada ao projeto de sociedade, de ser humano, de educação e de escola. Constituem-se como normas que tentam fixar, *a priori*, sentidos sobre o professor e a docência para o alcance, em qualquer contexto, dos fins educacionais propostos.

Segundo Mouffe (1999, 2003), as perspectivas fundacionais vão operar com a ideia de uma racionalidade capaz de normatizar, de ordenar, de homogeneizar o social,

ocultando a dimensão do político na construção da identidade. Trazendo essa perspectiva para o campo da formação de professores, trabalha-se com a ideia de que os modelos de professor – técnico, prático, crítico – são discursos que se constituem em relações contingentes com um antagonismo que representa o que não deve ser o professor, o que bloqueia o trabalho docente e, conseqüentemente, o que impede o alcance das demandas educacionais definidas nos projetos curriculares. Os sentidos de professor e de formação são instituídos nas políticas por atos de poder, na tentativa de interromper o deslizamento de sentidos no processo de significação do que deve ser o professor, o currículo ou a prática docente, estabelecendo um fechamento discursivo necessário à constituição de uma ordem, buscando neutralizar o antagonismo e o conflito característicos da dimensão do político, o que é algo impossível de se alcançar. Dessa forma, a unidade alcançada pela política está longe de ser um consenso racional porque se constitui em um contexto de conflito, na exclusão de algo que bloqueia a identidade de alcançar um sentido pleno.

[...] la política supone la construcción de identidades colectivas y la creación de un “nosotros” como opuesto a un “ellos”. La política como intento de domesticar “lo político”, de acorralar las fuerzas de la destrucción y de establecer el orden, siempre tiene que enfrentarse a los conflictos y antagonismos. Esto nos obliga a entender que todo consenso está, por necesidad, basado en actos de exclusión y que nunca puede ser un consenso “racional” completamente inclusivo (MOUFFE, 1999, p. 191).

Os sentidos de professor hegemonzados nas políticas não são, portanto, “produto de um processo racional de negociação”, produzindo um consenso acerca dos modelos de docência. Nem tampouco, há uma racionalidade que explique a constituição desses modelos: é pela exclusão que algum consenso, algum fechamento na significação, é precariamente alcançado. Em síntese, é por uma diferença excluída, um antagonismo significado no discurso como uma ameaça comum às identidades diferenciais, que a significação dos perfis docentes é possível (MOUFFE, 1999, 2003).

Como não há uma racionalidade a operar e a governar a decisão que produz o fechamento discursivo, a significação do perfil docente em qualquer norma, projeto, é sempre um ato de construção radical, porque construído em relações de poder, na tentativa de reduzir a “indecidibilidade” característica de um processo de significação que é sempre conflituoso porque os sentidos de docência se constituem na tensão entre a lógica equivalencial, alcançada a partir da exclusão, da negatividade, daquilo que impede as identidades de ser, e a lógica diferencial, que não possibilita a fixação definitiva do sentido. Dessa forma, toda e qualquer norma opera com a fantasia do controle total do

processo de significação e da eliminação (impossível) das diferenças, dissidências, conflitos na significação dos universais que tenciona fixar.

[...] si la indecibilidad reside en la estructura en cuanto tal, en ese caso toda decisión que desarrolle *una* de sus posibilidades será contingente – es decir, externa a la estructura, en el sentido de que si bien resulta *posible* a partir de una estructura no está, sin embargo, determinada por ella (LACLAU, 2000, p. 46).

São muitos os jogos de linguagem possíveis na constituição discursiva do perfil docente. Alguns sentidos de docência só conseguem alcançar alguma forma de estabilização por algo que é exterior ao sistema de significação: o antagonismo. O fechamento discursivo, a decisão, é sempre contingente porque é uma decisão que, ainda que sua possibilidade esteja relacionada ao contexto em que se constitui, não pode ser determinada *a priori* por ele. Dessa forma, a decisão é tomada na indecibilidade estrutural, o que significa supor que outras possibilidades de decisões alternativas não se realizaram porque foram excluídas no processo de fechamento discursivo, na instauração da objetividade.

[...] toda objetividad presupone necesariamente la represión de aquello que su instauración excluye. Por “represión” entendemos simplemente la supresión externa de una decisión, una conducta, una creencia, y la imposición de otras que no tienen medida común con las primeras. ... Y es importante también advertir que las posibilidades reprimidas no son todas aquellas que resultan lógicamente posibles en una cierta situación – es decir, todas aquellas que no violan el principio de contradicción – sino tan sólo aquellas que podemos denominar como posibilidades *incoadas*, aquellas que han tenido un principio de actualización y han sido eliminadas (LACLAU, 2000, p. 48).

Se os discursos do perfil docente nas políticas de formação de professores se constituem na decisão política, em relações de poder, os sentidos hegemonzados do perfil docente não expressam, portanto, o alcance da homogeneidade no processo de significação. Isso porque tais sentidos são hegemonzados pela redução da lógica diferencial em um conjunto de elementos que só conseguem ser articulados em torno de alguns significantes do perfil docente pelo que negam, pelo que os ameaça em sua constituição. A decisão que promove o fechamento discursivo, que constitui os sentidos do perfil docente, não é dada por algo positivo, não sendo possível, portanto, acessar nenhuma racionalidade que explique os sentidos hegemônicos. É importante ressaltar que afirmar a inexistência de uma racionalidade no fechamento da significação não quer dizer afirmar a irracionalidade da decisão, mas a sua razoabilidade. Segundo Laclau (2000), há sempre um conjunto de motivos que fazem com que alguns sentidos constituídos no

fechamento discursivo sejam preferíveis a outros. Dessa forma, a decisão que fecha a significação não tem um fundamento racional último, pois o que a constitui é sempre uma relação de antagonismo e poder, que possibilitarão a sedimentação de determinados sentidos de professor.

Sobre a racionalidade, o consenso e o conflito nas políticas de formação de professores

Segundo Japiassu e Marcondes (2001, p. 41), o consenso seria um “acordo estabelecido entre indivíduos ou grupos”, envolvendo a adesão de todos “a um princípio, asserção, crença ou tomada de decisão como critério do melhor e do verdadeiro”. Tal definição sugere a significação do consenso como relacionado à verdade, ao afastamento em definitivo de todo e qualquer antagonismo e à eliminação da diferença.

Na Teoria Política, a questão do consenso vincula-se ao tema da democracia. Nos anos de 1980, com a “virada deliberativa da teoria democrática” (Dryzek apud Pereira, 2012), o consenso e a respectiva decadência do conflito assumem valor, especialmente nas produções de John Rawls e Jürgen Habermas, considerados representantes da democracia deliberativa. Embora haja diferenças significativas em seus trabalhos, esses autores aproximam-se ao pensar o consenso como produto da razão e objetivo de toda a interação humana (PEREIRA, 2012; MIGUEL, 2014).

Segundo Miguel (2014), a preocupação central de Rawls é a redução do nível de conflito na sociedade. Nesse sentido, a ideia de imparcialidade assume centralidade em seus trabalhos iniciais, sendo entendida como uma postura capaz de afastar visões de mundo e interesses particulares a elas relacionados. Posteriormente, Rawls elabora a noção de “consenso sobreposto de doutrinas razoáveis”, quando distingue o “pluralismo propriamente dito”, efeito de interesses conflitantes, do “pluralismo de doutrinas razoáveis”, produzido pela limitação da razão para decidir sobre qual seria a doutrina mais correta. Propõe, assim, uma Teoria da Justiça como forma de garantir a estabilidade social diante do pluralismo, considerado um problema, diferentemente da tradição liberal que entendia o conflito como um valor. Nessa perspectiva, o conflito seria eliminado e a agenda pública seria reduzida ao mínimo.

Em Habermas, o consenso é algo a ser alcançado através do “agir comunicativo”, na busca de entendimento entre falantes em condições de igualdade e liberdade de expressão. Trata-se de um processo que envolve a abertura para a fala do outro e que defende a atenção exclusiva ao argumento racional. Seu trabalho repercute na ideia de

democracia como discussão pública, racional, livre e igualitária, desenvolvida sob normas aceitas consensualmente (MIGUEL, 2014).

Uma das principais críticas às teorias deliberativas tem sido a excessiva ênfase no consenso e, conseqüentemente, a negação do conflito como aspecto característico da política (PEREIRA, 2012; MIGUEL, 2014).

Chantal Mouffe vai produzir uma crítica às teorias deliberativas, apontando o consenso democrático como resposta à situação paradoxal que caracteriza a democracia moderna. Segundo a autora, na tentativa de conciliar a lógica liberal, que defende os direitos e liberdades individuais, e a lógica democrática, que demanda por igualdade e participação popular, Rawls e Habermas propõem o consenso político como uma racionalidade capaz de responder ao pluralismo sempre crescente, à coexistência de diferentes modos de vida e concepções do bem. Para esses autores, o consenso político seria a forma de normatizar o social. Nessa perspectiva, o pluralismo fica restrito à esfera privada e os pontos de conflito são retirados da agenda política. A autora chama a atenção para o caráter histórico e contingente do consenso, que busca hegemonizar seus conteúdos, produzindo sempre uma exclusão. Nesse sentido, nenhum consenso racional consegue eliminar o poder e o antagonismo que caracterizam o político (MOUFFE, 1999; MENDONÇA, 2010).

La pretensión liberal de que un consenso racional universal podría ser alcanzado a través de un diálogo exento de distorsiones, y de que la libre razón pública podría garantizar la imparcialidad del Estado, sólo es posible al precio de negar el irreductible elemento del antagonismo presente en las relaciones sociales; lo cual puede generar consecuencias desastrosas para la defensa de las instituciones democráticas. Negar lo político no lo hace desaparecer, sólo puede conducirnos a la perplejidad cuando nos enfrentamos a sus manifestaciones y a la impotencia cuando queremos tratar con ellas (MOUFFE, 1999, p. 190).

Mouffe (1999) recorre a Wittgenstein para afirmar a dimensão discursiva de toda norma que orienta a construção do consenso, dado que não basta estar de acordo com a definição de um termo, mas que é preciso também concordar com as formas de seu uso. Para Wittgenstein, significado e contexto de uso estão intimamente relacionados. Essa ideia põe em questão a noção de neutralidade ou racionalidade de toda e qualquer norma, destacando o seu caráter histórico e contingente.

Según la perspectiva de Wittgenstein, “todo contenido definitivo que encontremos en la deliberación contractual y en su dictamen derivan de juicios particulares que estamos inclinados a formular como practicantes de formas de vida específicas. Las formas de vida dentro

de las cuales nos desenvolvemos se mantienen unidas gracias a una red de acuerdos precontractuales, sin los cuales no habría posibilidad de entendimiento mutuo y, por lo tanto, tampoco de desacuerdo” (MOUFFE, 1999, p. 196).

Ainda que afirmemos a norma como fundamentada na razão ou resultante de um amplo processo dialógico, de debate, na instauração da ordem, por ser discurso, por se constituir na linguagem, está atravessada pelo poder, pelo conflito e pelo antagonismo. Sempre haverá exclusão em toda e qualquer norma, ocultada pela ideia de racionalidade que garante a neutralidade e o consenso. Essa perspectiva, segundo Mouffe (1999), vai representar uma ameaça à democracia em sociedades plurais, produzindo uma forte homogeneização do social, reduzindo, assim, o espaço do dissenso e da disputa na esfera política. O que é instituído com base na racionalidade e no consenso é reificado, sendo apagado seu caráter histórico e contingente. Assume status de universalidade, tornando-se, conseqüentemente, impossível de ser transformado. Uma forma, segunda a autora, de totalitarismo que tenta apagar “la incertidumbre democrática y la identificación de lo universal con un particular específico” (MOUFFE, 1999, p. 199).

O universal, para Mouffe (IBID), é o lugar do horizonte que nunca pode ser alcançado: a fixação do seu significado *a priori* em definitivo é impossível. E essa impossibilidade, que mantém o conteúdo do universal permanentemente indeterminado, é a condição para a existência da política democrática.

No caso das políticas para a formação de professores, a ideia do consenso envolve a possibilidade de se constituir uma racionalidade que permita acessar com neutralidade uma verdade sobre o professor e a docência válida para qualquer contexto, eliminando o poder e a diferença do jogo político. Entende-se que essa demanda tem pautado a produção das políticas para a formação de professores. No entanto, diante da pluralidade de contextos em que a prática pedagógica se constitui e do constante diferimento nos processos de subjetivação do professor, tal demanda torna-se impossível de ser satisfeita.

Os projetos curriculares para a formação de professores têm se constituído como tentativas de construção de consenso acerca do perfil docente para atender às demandas da educação, fixando as normas para o alcance de tais demandas. Projetam conteúdos sobre a educação, o professor e a prática pedagógica, que são tomados como verdade, ocultando o processo político que envolve a construção de hegemonias. Tais conteúdos se constituem na relação com o antagonismo, uma decisão tomada na contingência e na precariedade (Laclau, 2011, 2013; Laclau, Mouffe, 2015). Dessa forma, o controle nos

processos de significação do perfil docente e do currículo para a sua formação nos diferentes contextos é sempre parcial.

A partir de Lopes (2015), destaca-se a importância que a demanda pela normatividade, pela definição do que *deve ser* o professor ideal para desenvolver as tarefas de educar crianças, jovens e adultos brasileiros, assume nas políticas de formação de professores. Tal relevância é identificada na significação da “consolidação de normas para a formação de profissionais de magistério para a educação básica” como ação “indispensável para o projeto nacional da educação brasileira”. Através da norma busca-se “garantir efetivo padrão de qualidade” para essa formação, identificado no discurso como um “desafio para o Estado Brasileiro” (BRASIL, 2015).

Em torno das normas que orientarão todo e qualquer projeto curricular para a formação inicial e continuada de professores, há o pressuposto de relações transparentes entre o que se projeta para a formação e como ela se efetiva. No entanto, como nos alerta Lopes (2015), com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, há um “vazio semântico e ontológico” entre o *dever ser* e o *ser*, sendo qualquer norma uma construção discursiva que se hegemoniza por um complexo processo político que envolve deslocamentos no processo de significação e a construção de antagonismos. Nas palavras da autora, “pela falta de algo (indeterminável) que nos complete, nos mobilizamos em nome de uma ética” (LOPES, 2015, p. 121).

Nas diversas ações de formação continuada de professores das quais tenho participado nos últimos vinte e cinco anos, tem sido possível identificar essa distância entre o normativo e o descritivo apontada por Lopes (2015): as tensões entre o perfil docente projetado pelas políticas e os desafios e dilemas cotidianos da profissão, requerem e fazem emergir uma pluralidade de formas de docência que escapam a essas projeções. A questão dos diferimentos constantes na significação do que é projetado sempre se coloca, sinalizando para a impossibilidade de uma racionalidade que consiga apreender integralmente o professor e a prática pedagógica e que seja capaz de antecipar e controlar a objetividade, considerada totalidade plena a ser apreendida. Estas questões que surgem no contexto da formação de professores indicam problemas com a ideia de um fundamento de professor e de prática docente capaz de ser apreendida, prevista na sua totalidade. A totalidade transparente à razão é um objeto impossível.

A proposição realizada na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, sobre os processos políticos que envolvem a construção de hegemonias, nos orienta na problematização de que os sentidos de professor e de currículo para a sua formação

projetados nas políticas de formação docente expressam a verdade sobre a docência, garantindo as normas para acessá-la. E também na defesa de que tais sentidos, sedimentados nas diretrizes curriculares, são discursos que se constituem em um complexo processo político de produção de hegemonia, colocando em questão a existência de uma racionalidade (técnica, prática ou crítica) capaz de prever e controlar os meios para a emergência do professor ideal. Os significantes que se hegemonomizam na norma não representam plenamente um fundamento positivo de professor, mas se constituem na relação com uma diferença excluída – um antagonismo – significado como o que bloqueia as demandas do perfil docente ideal para o alcance da qualidade da educação. Constituídos a partir da negatividade, os significantes que assumem centralidade no discurso se esvaziam de um sentido particular, possibilitando o deslizamento de sentidos (por vezes contraditórias) das diferenças que constituem a articulação hegemônica.

O fechamento discursivo, que estanca provisoriamente o fluxo das diferenças, não é produto de um consenso, mas um ato de poder, constituindo contingencialmente os significantes do que deve ser o professor. Afasta-se, assim, da ideia do sujeito consciente, que preexiste ao discurso, mas que se subjetiva em processos de identificação/desidentificação parciais com sentidos que circulam nos sistemas de representação. Há impossibilidade de controle total no processo de significação porque o escape e a emergência da diferença na significação da docência é condição ontológica de todo e qualquer discurso que alcança hegemonia (LOPES, MACEDO, 2011).

A transparência entre os significantes que representam o perfil docente e os sentidos constituídos no processo de significação é um objeto impossível: o sentido final é permanentemente adiado. Essa perspectiva problematiza a ideia de perfil docente, de currículo como uma categoria universal e, portanto, a promessa de que os significantes do *dever ser* do professor e da sua formação, que se hegemonomizam nas políticas curriculares, são a representação plena e transparente do *ser*. Problematizar a promessa totalizante de qualquer política curricular não significa alinhar-se a perspectivas relativistas, mas sublinhar a dimensão do político (Mouffe, 1999) na sua constituição, destacando o antagonismo e o conflito no processo de fechamento discursivo.

Não há uma racionalidade a operar na decisão que fecha o discurso: a significação do perfil docente é sempre um ato de construção radical, onde os significantes hegemonomizados são constituídos em relações de poder, na tentativa de reduzir a “indecidibilidade” característica de um processo de significação que se constitui na tensão entre a lógica equivalencial, alcançada na relação com a diferença excluída – o

antagonismo – e a lógica diferencial, que impossibilita a fixação de um sentido último. Isso assinala para a contingência do fechamento discursivo, da decisão tomada na indecidibilidade estrutural, o que significa supor que outras possibilidades de decisões alternativas não se realizaram porque foram excluídas no processo de fechamento discursivo, na instauração da objetividade. Não há, portanto, uma racionalidade que explique significantes constituídos na relação com a negatividade.

É importante ressaltar que afirmar a inexistência de uma racionalidade no fechamento da significação não quer dizer afirmar a irracionalidade da decisão, mas a sua razoabilidade. Segundo Laclau (2000), há sempre um conjunto de motivos para que alguns sentidos constituídos no fechamento discursivo sejam preferíveis a outros. Dessa forma, a decisão que fecha a significação não tem um fundamento racional último, pois o que a constitui é sempre uma relação de antagonismo e poder.

Passar de um registro fundacional do perfil docente e do currículo para a formação de professores a uma perspectiva relacional e contextual do discurso ressalta o caráter histórico e contingente do *dever ser* do professor, da identidade discursiva sedimentada, dos significantes do professor que se hegemonizam nas diretrizes curriculares. Destaca-se, assim, que os significantes do perfil docente fixados estão relacionados ao contexto de sua emergência – o antagonismo e a articulação hegemônica que se constitui –, sendo impossível estabelecer os elementos que vão ter centralidade no discurso. Nesse sentido, nenhuma identidade discursivamente constituída é estabelecida *a priori*. É na articulação, na tentativa de preencher a falta estrutural que o sujeito toma a decisão política e se subjetiva.

A ideia de que a universalidade não é a expressão de uma verdade, de uma essência, estabelecida *a priori*, produz efeitos importantes para a reflexão sobre o perfil docente. Em uma estrutura que é aberta e descentrada, visto que não há fundamento, toda e qualquer identidade social não pode ser definida pela estrutura, nem tampouco entendida como a expressão do que é ser professor. Defende-se a ruptura com a ideia de um perfil docente como uma categoria universal que representa a plena essência de professor, onde representante e representado estabelecem uma relação de transparência. Problematiza-se, assim, uma perspectiva realista do perfil docente, assumindo o caráter discursivo dessa totalidade significativa. Ao interpretar o perfil docente como discurso, afasta-se da ideia de que esse significante possibilite acessar de forma plena o sentido último de professor.

Considerações Finais

Interpretar o perfil docente como totalidade significativa, constituída no discurso, significa trabalhar com a ideia de que os diferentes modelos de docência – professor profissional, reflexivo, técnico-especialista – nas políticas de formação de professores são significantes que buscam remeter a sentidos que representam a totalidade significativa do professor. Constituem-se, assim, representações de docência, tentativas de estabilizar os fluxos de sentidos que são próprios no processo de significação. Uma estabilização que é sempre precária porque não consegue ser alcançada pelo compartilhamento de algo positivo, como um fundamento ou uma essência que fixa *a priori* o sentido, delimitando o processo de significação. Os sentidos são estabilizados em um ato de poder que promove a exclusão de uma diferença em um sistema de significação constituído por diferenças. Essa estabilização produz a fantasia de que estamos lidando com um sentido último, fixo. No entanto, os fluxos de sentido nunca cessam e, por isso, os sentidos fixados são sempre contingentes, provisórios.

A subjetivação do sujeito não se dá mais por uma determinação estrutural, mas pela decisão política que fecha a significação, constituindo a totalidade e a identificação. Essas são questões que problematizam a ideia da existência de um perfil docente que se constitui como verdade, plena presença, representando de forma transparente uma essência docente que, através da formação de professores, pode ser acessada e perfeitamente reproduzida pelos professores e professoras no cotidiano das escolas. Assim, entende-se que as políticas na área da formação de professores têm se caracterizado por essa perspectiva fundacional, que confere aos modelos de docência a transparência na representação do que deve ser reproduzido pelo professor nas escolas e pelos formadores. Nesse sentido, seguimos buscando um perfil docente que consiga responder a todos os dilemas e questões colocadas pelo cotidiano escolar.

A concepção fundacional, pressupondo a existência *a priori* de um perfil docente para o alcance da demanda por qualidade da educação e a possibilidade de sua plena representação nas diretrizes curriculares, orienta a ideia de controle do professor e da prática docente. O controle está relacionado à definição *a priori* de formas de ser, pensar, agir, representadas em sua plenitude por normas e valores, produzindo padrões e rejeitando o que escapa à previsão (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998).

A demanda pelo controle se relaciona à compreensão do social como expressão de um fundamento, de uma racionalidade capaz de antecipar e regular todas as relações sociais. Com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, afirma-se a provisoriade e

precariedade de qualquer controle, pela compreensão do social como linguagem, questionando-se a ideia de uma racionalidade que sature todas as relações sociais e que possibilite acessar o sentido literal. Não há como controlar sentidos de professor, de formação, fixados contingencialmente e provisoriamente, representados por significantes que assumem centralidade por uma diferença excluída da cadeia de significação, significada como o que ameaça a demanda pela qualidade da educação.

Aproximando-se, portanto, da ideia do controle como algo da ordem do impossível (Borges, 2015), defende-se a precariedade do controle nos processos de significação do professor, da sua formação por qualquer racionalidade, porque a docência é significada na linguagem, na tensão entre regulação e escape. Políticas, normatizações, prescrições são tentativas sempre precárias de controlar o fluxo de sentidos e estabilizar provisoriamente o processo de significação.

No campo da formação de professores tem se destacado a demanda pelo controle do trabalho e da profissão docente por dentro da profissão como via para a valorização do professor e reconhecimento social da profissão. Diante da impossibilidade do controle, de antecipação do perfil docente ideal para atender à imprevisibilidade da prática docente, defende-se que a valorização do professor e do reconhecimento social da profissão pode estar relacionada a atribuir centralidade à dimensão cultural do trabalho docente, significado como uma atividade que se constitui nas relações sociais, na linguagem, em processos de significação. Um trabalho caracterizado por lidar e produzir respostas à diferença, mobilizando recursos cognitivos, afetivos, éticos, estéticos e tantos outros que ainda não conseguimos nomear, que se organizam em formas de trabalho individual e coletivo. Um profissional que se constitui e que toma a decisão na contingência, respondendo à emergência da diferença no seu trabalho.

Ao atribuir centralidade à dimensão epistemológica da cultura na constituição do professor, os dilemas e conflitos da prática docente são significados como constitutivos da docência, uma atividade pautada na emergência da diferença própria dos processos de significação. Nesse discurso, a diferença, significada como proliferação/adiamento de sentidos, como regulação/escape no processo de significação, assume centralidade. Professores e alunos em relação, na relação com outros agentes, com as instituições produzem significações sobre professor, aluno, ensino, escola, em um processo que, ainda que haja algum controle precário e parcial pela política, é incapaz de ser saturado.

Defender a precariedade do controle sobre a significação não significa sustentar que a docência se constitui no caos, na irracionalidade. O professor e seu trabalho se

constituem em decisões razoáveis, em resposta à diferença, entendida como própria de um social que não pode ser saturado por uma racionalidade, que vai sendo constituído provisoriamente e contingencialmente, em atos de resposta ao que bloqueia a constituição das demandas.

Interpretar o perfil docente como discurso abre o espaço para a emergência da diferença no processo de significação porque o lugar do fundamento é vazio, podendo ser ocupado por qualquer particularidade social na decisão política. Dessa forma, concordando com Lopes (2012), em uma perspectiva em que os modelos de docência são resultado de uma articulação hegemônica provisória, preenchidos pela decisão política, e a significação desses modelos é sempre negociada em diferentes espaços de poder, a contingência da decisão não é apagada e a diferença é valorizada. Nesse processo, significantes de professor que assumem centralidade nas políticas de formação de professores se constituem em um processo conflituoso, onde o alcance do consenso, do sentido último é impossível, sendo, por isso, tentativas precárias de representação da docência cuja significação é sempre dependente dos contextos em que se constitui.

A valorização da diferença e a aceitação do conflito como próprio do processo de significação, conforme sinaliza Lopes (2012), “pode nos colocar em um horizonte democrático na política” (p. 710), na medida em que o vazio desse significante pode ser preenchido por diferentes conteúdos em diferentes espaços de poder, na permanente tensão entre sentidos de docência, que se pretendem universalizar e a particularidade, a diferença, que introduz o suplemento, adiando infinitamente e impossibilitando o alcance do sentido último.

Nesse sentido, a partir das contribuições de Mouffe (1999) e de Lopes e Macedo (2011), defende-se que os projetos de formação de professores, que alcançam hegemonia na relação com demandas e antagonismos, em processos sempre atravessados pelo constante diferir, abram espaço para a emergência da diferença, do conflito, no processo de significação, afastando-se da pretensão do controle significado como o que tenta conter o dissenso, próprio das relações sociais. Sinaliza-se, assim, para a produtividade da diferença, do conflito, do dissenso na significação desses projetos, pois, a partir deles, novos jogos de linguagem podem emergir, alternativas na significação do que temos entendido por escola, professor, aluno e tantas outras coisas que deixamos de fora na construção desses discursos.

Referências

- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Trad. Carmen C. Varriale *et al.*; coord. trad. João Ferreira; rev. Geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.filoczar.com.br/Dicionarios/Dicionario_De_Politica.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2015.
- BORGES, V. **Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores**: um self para o futuro professor. 2015. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.btd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8337>. Acesso em: 30 mar. 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE n. 2**, Brasília, 2015.
- FIGUEIREDO, M. P. S. Discursos do perfil docente nas políticas de formação de professores. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, Pelotas, UFPel, v. 4, n. 1, p. 63-74, 2018.
- _____. Sentidos de professor nas políticas de formação continuada para a alfabetização: o contexto discursivo de sua emergência. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.50695>>. Acesso em: 02 jan. 2020.
- JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tiempo**. 2. ed. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.
- _____. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- _____. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. Trad. de Joanildo A. Burity. São Paulo: Intermeios, 2015.
- LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 700-715, set./dez. 2012.
- _____. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, A. C., MENDONÇA, D. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDONÇA, D. Deliberação e democracia: em busca de uma normatividade possível. **Revista Política Hoje**, Recife, v. 21, n. 1, p. 186-211, 2012.

MIGUEL, L. F. Consenso e conflito na teoria democrática: para além do “Agonismo”. **Revista Lua Nova**, São Paulo, v. 92, p. 13-43, 2014.

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

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

PEREIRA, M. A. Movimentos sociais e democracia: a tensão necessária. **Opinião Pública**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 68-87, jun. 2012.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Jacqueline Maria Furtado Martins e Rosane Barbosa de Azevedo*

Submetido em 20/07/2019

Aprovado em 13/07/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)