MAIS REGULAÇÃO DO PROFESSOR E MENOS “QUALIDADE DA EDUCAÇÃO”: os deslizamentos de sentidos no campo da alfabetização¹

Bárbara Rocha Souza

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Brasil

Verônica Borges

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Brasil

Resumo

Este trabalho tem como objetivo problematizar as significações que são disputadas nas produções científicas acadêmicas do campo da alfabetização produzidas entre os anos 2000 - 2019. Nelas, identificamos diferentes sentidos que são projetados em nome de uma melhor forma de alfabetizar. Dentre as observâncias, destacamos a recorrente relação que é estabelecida entre “qualidade da educação” e “formação docente”, demandas essas que aparecem estreitamente imbricadas e que também são consideradas necessárias para garantia da alfabetização. São sentidos que promovem tencionamentos para orientar, direcionar, definir os modos de operar nas políticas curriculares e estão, constantemente, em processo de remetimento. O aporte teórico-estratégico apoia-se na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe em uma investigação que opera com a precariedade, a radicalidade da linguagem e a sua impossibilidade de determinar o que vem a ser o melhor currículo, seja para a formação do professorado, seja para a educação básica. A presente escrita aponta que o anseio pela ampliação do alcance da alfabetização tem sido articulado sob o manto da instrumentalidade e da padronização, funcionando mais como um dispositivo de regulação do professor e menos como qualidade da educação.

Palavras-chave: Alfabetização; Qualidade da educação; Formação docente; Currículo.

Abstract

This work aims to problematize the meanings that are disputed in academic scientific productions in the field of literacy, produced between the years 2000 - 2019. In them, we identify different meanings that are designed in the name of a better form of literacy. Among the observances, we highlight the recurring relationship that is established between “quality of education” and “teacher training”, demands that appear closely intertwined and that are also considered necessary to guarantee literacy. These are meanings that promote tensions to guide, direct, define the ways of operating in curriculum policies and are constantly in the process of referral. The theoretical-strategic contribution is based on Ernesto Laclau and Chantal Mouffe's Discourse Theory in an investigation that operates with the precariousness, the radical nature of language and its impossibility to determine what is the best curriculum, either for training teachers, or for basic education. This writing points out that the desire to expand the reach of literacy has been articulated under the guise of instrumentality and standardization, functioning more as a teacher's regulation device and less as a quality of education.

Keywords: Literacy; Quality of education; Teacher training; Curriculum.

Formação, currículo e qualidade: propostas sob rasura...

Caberia ainda discutirmos regulação do professor, qualidade da educação, formação docente, alfabetização, políticas de currículo? Nossa resposta é sim, se assumirmos o desafio de colocar as propostas sob rasura. Desse modo, defendemos que ainda que sejam temáticas recorrentes no campo e já amplamente discutidas em distintos matizes teóricos, elas se mostram necessárias frente às atuais disputas políticas pelo estabelecimento de um projeto nacional de educação em seus diferentes níveis e modalidades.

Sob a ótica da teoria do discurso, encontramos, nesse cenário conflituoso em torno da definição de uma dada sociedade e de um currículo que se pretende hegemônico, uma pluralidade de demandas que são negociadas a todo momento (Laclau e Mouffe, 2015). São discursos articuladores potentes que se desdobram em direção à reformas educacionais para o alcance de uma desejada qualidade na educação (Matheus e Lopes, 2014), a partir da implementação de um determinado currículo e da formação do professor, bem como do professor alfabetizador (Dias e Lopes, 2003; Frangella, 2016a).

No nosso entendimento, essa tríade “formação- currículo- qualidade”, tem seus limites borrados, rasurados, não definidos, pois a partir deles emergem diferentes sentidos que disputarão lugar por concepções de ensino (Freitas, 2002); por práticas alfabetizadoras (Mortatti, 2006; Soares, 2017); pela defesa de uma formação inicial e continuada dos profissionais da educação (Freitas, 2003; Dourado, 2013; Frangella, 2016a; Dias, 2021) e por uma centralização curricular na educação básica que traz a qualidade (Macedo, 2014; Frangella, 2016 b; Cunha e Lopes, 2017).

Como apontado, mantemo-nos interpeladas por tais temáticas notadamente por entendermos, a partir de uma perspectiva discursiva, que tudo isso não se realiza de modo atomizado, mas são processos articulatórios que perfazem a política. Ao nosso ver, continua urgente colocar em marcha o debate em torno dessas redes de articulação discursiva que ainda mantém fortes marcas de regulação do professor, mesmo que se afastem do que se apresenta como “a almejada qualidade da educação”.

Este artigo traz um recorte do estudo desenvolvido durante o curso de mestrado em Educação realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ². Nele, problematizamos os diferentes sentidos que perpassavam o campo da enunciação em recentes produções científicas acadêmicas sobre a alfabetização, em um espaço temporal de dezenove anos (2000 – 2019), e como tais significações disputavam sua consolidação nos documentos curriculares.

A partir dessa investigação, foi possível observar que mesmo com os mais variados argumentos e perspectivas teóricas, a busca para conter a articulação discursiva por determinadas demandas era constante. Essas articulações, conforme esclarecem Laclau e Mouffe (2015, p. 178), são práticas que se estabelecem em uma relação entre elementos de maneira que uma identidade seja modificada através de uma prática articulatória. À estrutura resultante desta prática articulatória, os autores chamam de discurso.

Esses elementos, por sua vez, são produzidos contextualmente na articulação e estão passíveis de deslocamentos, de outras interpretações. Ademais, tais processos articulatórios

funcionam a partir da tentativa de estancar o fluxo das significações a fim de controlar e fixar determinado sentido com vistas a sua hegemonização. Destacamos que a noção derrideana de tradução que encontra ressonância na perspectiva discursiva da teoria do discurso (LACLAU, 2011; LACLAU e MOUFFE, 2015) ajuda-nos a defender os processos de articulação das políticas (LOPES; CUNHA e COSTA, 2013).

Como já mencionado, essa investigação dialoga estreitamente com as apropriações teóricas de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe da Teoria do Discurso que, em razão do caráter contingente da linguagem, argumentam ser impossível o fechamento total da significação, possibilitando assim, a subversão, o deslocamento, o remetimento incessante dos sentidos (LACLAU, 2011; LACLAU e MOUFFE, 2015).

Apontamos³ a inviabilidade de delimitar fronteiras claras e objetivas entre uma demanda e outra, pois elas estão borradas, tem seus sentidos postergados, atrelados, entrelaçados, vinculados, como se uma clamasse a presença da outra. Importa destacar o caráter relacional e mutuamente contaminado de qualquer tentativa de fixação de sentidos, ou seja, de estabelecer fronteiras. Isso fortalece a condição articulatória das propostas na mesma medida em que enfraquece a lógica relacional e teleológica que ainda é predominante nas políticas curriculares, por exemplo, concernentes à tríade já mencionada.

Tendo em vista os achados da pesquisa, trazemos, neste trabalho, uma reflexão sobre a relação que é estabelecida entre “qualidade da educação” e “formação do professor”, mais especificamente enfatizaremos as tentativas de regulação que a formação docente convoca, chama a si com força, para estancar o sentido da qualidade da educação.

São reivindicações que movimentam políticas voltadas tanto para a formação inicial, como continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, determinando, assim, um currículo capaz de superar as defasagens do processo de alfabetização.

Observamos nessas políticas o delinear de ações, conhecimentos, práticas e habilidades capazes de promover uma educação considerada de qualidade. Para isso, elas são significadas, em cada um desses documentos (BNCC, PNAIC, PNA, BNC- FP) , de forma diferente. Dito de outro modo, observamos nos documentos que há um processo incessante de remetimento de significantes que vão sendo ressignificados a cada articulação discursiva, mas com o propósito de garantir a aclamada qualidade via processos de regulação docente: consolidada até os 8 anos de idade; até o segundo ano do fundamental; em um período de 9 anos; de forma ciclada; seriada; através do método fônico; do letramento; através de uma pedagogia ativa; da reflexão sobre a própria prática; dentre outras defesas e interpretações.

Conforme veremos adiante, essas discussões são espectrais (no sentido derrideano), marcas ausentes/presentes de concepções que circulam tanto no cenário global quanto no cenário educacional brasileiro e estão carregadas de paixões⁴ que dão produtividade à política.

Formação de professores: projeto antigo de regulação

A busca pela definição de um “modo de operar” na docência emerge em diferentes espaços e tempos no campo da formação de professores. No Brasil, podemos dizer que emerge antes mesmo da formalização da própria prática de ensino. Ainda no período colonial, o processo de alfabetização realizado pelos jesuítas com a finalidade de catequização da população indígena, já traçava as primeiras características tanto dessa atuação, quanto desse perfil profissional: um missionário, alguém com um dom, com aptidão, vocacionado para a atividade de ensino-aprendizagem.

[...] os jesuítas estabeleceram os caminhos da educação estruturada ‘Ratio Studiorum’ com objetivos de organização social e cultural, bem como de **catequese** baseada na ‘**crístandade**’. O **ensino** era essencialmente de caráter **humanístico** (NEY, 2008, p. 33, grifo nosso).

Essa docência vinculada à vocação construída a partir de discursos pedagógicos-religiosos, buscava fixar a identidade de um professor ideal, autônomo, soberano sobre a sua sala de aula. Entre outros aspectos, foi a partir da ampliação dos sistemas de ensino que esse discurso se afastou da ideia de missão e o professor passou a ser visto enquanto profissional qualificado segundo o conhecimento técnico-científico e pela racionalidade prática (LOPES e BORGES, 2015).

Consideramos que há um deslocamento discursivo emblemático na tradição da formação de professores que, se afasta da influência religiosa e se adere ao controle do Estado, bem como há o remetimento do sentido de vocação ou ofício para o de profissionalidade. Ademais desses deslizamentos, outros também passaram a ser redimensionados: o docente deixa de responder ao dom e passa a responder às normas corporativas e morais construídas, regidas pela sociedade (LOPES e BORGES, 2015).

Ao fazermos um exercício de seguir os rastros desses deslocamentos de sentidos, talvez possamos afirmar que o significante profissional se insere em diferentes atuações e ressignifica os sentidos do que vem a ser profissionalização. O profissional é por vezes posicionado como um trabalhador, mas com essa fixação são nubladas ou mesmo desconsideradas outras posições de sujeito igualmente possíveis: homem, mulher, negro, branco, homossexual, heterossexual, brasileiro ou não. Como não há uma estrutura que sustente qualquer posicionamento do sujeito, cada enunciação de homem, mulher, negro, branco, trabalhador, professor, profissional são identificações instáveis. O profissional docente sequer é o mesmo para as diferentes disciplinas nas quais é formado e contextualmente é submetido a diferentes subjetivações (LOPES e BORGES, 2015, p. 498).

A formalização do processo de formação docente no Brasil se deu a partir da institucionalização das escolas públicas e da extensão do ensino primário à população. A instrução, até então destinada a poucos, após a Revolução Francesa, passou a atender às

demandas da classe popular e foram as Escolas Normais as responsáveis pela preparação dos profissionais (TANURI, 2000).

Antes do estabelecimento das instituições específicas destinadas à formação docente, as escolas de ensino mútuo tinham a preocupação tanto de ensinar as “primeiras letras”, quanto de preparar os professores através do domínio de um método e de forma exclusivamente prática (IBIDEM, p.63).

Do nosso ponto de vista, à medida que um projeto de formação vai se desenhando, os sentidos atrelados à perspectiva cartesiana, de uma prática vinculada a uma técnica, a um método, a um “saber fazer” que garantisse certa eficiência, ganhavam centralidade. Não muito diferente do que vimos, ainda hoje, quando tais discursos são reverberados nas políticas curriculares, seja para a educação básica ou para a Formação de Professores (FP), eles deixam rastros com vistas a conduzir e orientar o agir do professorado.

Segundo Saviani (2009), embora adotada a via normalista⁵ para a formação docente a partir de 1835, ela adquiriu certa estabilidade somente após 1870, permanecendo ao longo de todo o século XIX. A organização e o funcionamento dessas instituições foram estabelecidas com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, em 1890, que requeria professores qualificados, bem preparados nos modernos processos pedagógicos para atender às demandas daquele momento. Assim, para um ensino mais eficiente à época, houve a necessidade da reformulação do plano de estudos das Escolas Normais para a adequação da formação dos professores.

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo de novos professores nos exercícios práticos, os reformuladores estavam assumindo o entendimento de que, **sem assegurar de forma deliberada e sistemática** por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, **não se estaria**, em sentido próprio, **formando professores** (SAVIANI, 2009, p. 145, grifo nosso).

A necessidade de estabelecer um projeto curricular voltado para a FP que tivesse diretrizes claras, sistematizadas e de caráter prático emerge nos discursos da época como garantia do alcance de uma suposta qualidade. Com a perspectiva discursiva da linguagem, observamos que esses significantes estão constantemente sofrendo transbordamentos, remetimentos, sendo ressignificados porque buscam estabilizar, sedimentar sentidos e estabelecer uma relação de dependência entre tais demandas: FP e qualidade da educação.

Ainda acompanhando esse percurso no campo da formação docente, a busca por espaços de produção de pesquisa e cultivo da educação, deixou marcas que se tornaram recentes a partir da criação dos institutos de educação. Os principais, sob inspiração da Escola Nova⁶, foram os do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira em 1932, e o de São Paulo, implantado em 1933, por Fernando de Azevedo (SAVIANI, 2009).

Com a incorporação de disciplinas pedagógicas, a formação discursiva mais fortalecida

encaminhava-se para a consolidação de um modelo de formação docente capaz de “corrigir as insuficiências” das antigas Escolas Normais que, mais tarde, elevados ao nível universitário, se tornariam a base dos estudos superiores de educação:

E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n.1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146).

Segundo Gatti (2010), foi no ano de 1986 que o Conselho Federal de Educação, através do Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, permitiu que esses oferecessem, também, a formação docente para os primeiros anos do fundamental (1^a – 4^a séries). Eram, em grande maioria, as instituições privadas as responsáveis por esse tipo de preparação, enquanto que as públicas, mantiveram a modalidade bacharelado.

Com a publicação da Lei n. 9. 394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de dezembro de 1996, novas propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores determinou um período para essa implementação. Em 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, nos anos posteriores, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura (Gatti, 2010).

Quanto ao curso de Pedagogia, esclarece a autora que, somente em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n.1, de 15/05/2006, atribuindo a esse a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do fundamental, para o ensino médio na modalidade Normal e para a educação de jovens e adultos.

Ora, ao fazermos um exercício de análise dos deslocamentos de sentidos ao longo do percurso da formação do professor no Brasil, observamos os movimentos discursivos que disputam lugar para significar, hegemonizar, controlar determinado projeto de formação docente, um currículo que valoriza a prática, um modo de operar, de fazer, que garanta então, a qualidade da educação.

Ao adotarmos a perspectiva pós estrutural e compreendermos o caráter radical da linguagem e a sua impossibilidade de fechar o sentido do que vem a ser currículo, formação docente e qualidade da educação, com Lopes e Borges (2015) passamos a operar com projetos políticos e identidades não fixas, mas negociadas a todo momento.

Essas negociações acontecem dentro de ordens discursivas contextuais que são constitutivas da decisão e, as possibilidades acontecem na situação concreta, não havendo opções prévias para que se faça a melhor escolha (LOPES, 2018). Elas são assumidas contingencialmente, uma dentre outras possibilidades, tomadas a partir de atos de poder para fixar determinados sentidos e/ou projetos.

Em múltiplos espaços, são planejados e projetados currículos, são disputadas opções de formação. Todos esses projetos, planos, opções têm seus sentidos negociados. Nenhum desses planos, projetos, opções se justificam por uma ordem fora das relações que os constituem contextualmente. As ordens criadas dependem de atos de poder nos quais estamos imbricados. Nessa medida, articulações são requeridas (LOPES e BORGES, 2015, p. 499).

Até aqui argumentamos acerca dos deslizamentos de sentidos entre alguns significantes com a finalidade de rasurar essas formações discursivas acessadas nas políticas curriculares para formação de professores. A seguir, a abordagem se focaliza em como as formações discursivas têm sido reverberadas nas atuais políticas voltadas para a alfabetização.

As articulações entre formação docente e qualidade na educação nas atuais políticas para a alfabetização

Percorremos, até essa etapa da nossa escrita, mais especificamente, sobre os movimentos de significação para o estabelecimento dos cursos de formação docente, interessa-nos, seguindo esse mesmo dispositivo teórico-estratégico, discutir como os sentidos disputam espaço e ganham passagem nas atuais políticas para a alfabetização.

No registro adotado, entendemos a política enquanto discurso sedimentado, estabilizado a partir de decisões tomadas em terrenos indecidíveis, a partir de atos de poder que tentam fixar sentidos. Entretanto, apesar de haver decisão, elas são sempre provisórias e precárias, sujeitas a sofrerem recontextualizações e traduções (LACLAU, 2011; LOPES, 2018).

Na perspectiva discursiva da linguagem, a impossibilidade de fechar um sentido, uma significação, expressa, por exemplo, pela noção de significantes vazios, não permite a fixação de identidades, de subjetividades, ou de quaisquer projetos curriculares de uma vez por todas. E é através dessa instabilidade na significação que sentidos outros emergem para alcançar, tentativamente, a condição de universal.

Notemos os deslizamentos de sentidos nas cadeias discursivas em torno da formação docente: para alcançar uma desejada qualidade da educação, através do controle, do direcionamento de uma prática, é estabelecido um currículo para melhor formar o professor.

Não muito diferente, as atuais políticas voltadas para a alfabetização têm feito um percurso similar para o alcance de uma demanda reivindicada por diferentes segmentos sociais: que a alfabetização alcance a toda a comunidade escolar. Para isso, veremos como os significantes acima destacados são reativados e transitam nesses discursos.

Com a finalidade de apresentar esses deslocamentos de sentidos, chamamos a atenção para algumas políticas norteadoras dessa etapa de aprendizagem: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de 2012; o Programa Novo Mais Educação (PNME), de 2017; a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), de 2019.

O Pacto é um acordo assumido pelos governos federal, estaduais e municipais com vistas a atender à meta 5 do Plano Nacional de Educação – PNE: garantir a alfabetização até o final do ciclo de alfabetização - 3º ano do ensino fundamental ou até os 8 anos de idade e universalizar o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2012).

Ademais, ele é caracterizado como um programa de formação continuada de professores alfabetizadores que mobiliza ações e esforços na valorização e profissionalização docente.

Art. 6º As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:

I - **formação continuada de professores alfabetizadores;**

II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;

III - avaliação e;

IV - gestão, controle e mobilização social. [grifo nosso] (BRASIL, 2012, p.2).

Segundo o Documento Orientador PNAIC- 2014, essa formação deve ser integrada ao cotidiano escolar e se constitui ao longo de toda a carreira, a fim de alcançar a “melhoria da **qualidade** do ensino e o **aperfeiçoamento da prática** docente” [grifo nosso] (BRASIL, 2014, p.2).

Essa estrutura formativa mobiliza a participação de universidades, de secretarias de Educação e escolas e é oferecida de forma presencial, tendo como objetivo preparar esses profissionais para romperem com os desafios enfrentados pelos alunos em processo de alfabetização.

Para a **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores** foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o **planejamento** e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a **melhoria da qualidade** do ensino **no ciclo de alfabetização**. [grifo nosso] (BRASIL, 2014, p. 1).

Segundo o Documento Orientador- PNAIC 2017, para a Secretaria de Educação Básica- SEB, as Instituições de Ensino Superior (IES) participantes do programa

precisam rever seus projetos pedagógicos de **formação inicial e continuada (extensão)**, neles inserindo tanto conteúdos relacionados à alfabetização quanto uma **prática** que traduza o seu compromisso com a **qualidade** das escolas públicas de sua localidade [grifo nosso] (BRASIL, 2017, p. 5).

Sendo assim, de acordo com o documento, será através dessa revisão dos currículos para a formação inicial e continuada, por meio de uma boa prática alfabetizadora, que será analisado o progresso dos níveis de aprendizagem dos estudantes medidos através de instrumentos de avaliação (ANA, Prova Brasil), ao final do Ciclo de Alfabetização.

No Programa Novo Mais Educação – PNME vinculado ao PNAIC, criado em 2016, mas implementado somente em 2017 através da Portaria MEC nº 1.144/2016, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos em matemática e língua portuguesa por meio da extensão da carga horária, também há inúmeras demandas por delimitar a formação docente considerada como a que vai promover uma “boa prática formadora”. Observemos as seguintes formações discursivas dessa política:

CAPÍTULO I

DOS OBJETIVOS

Art. 1º Fica instituído o **Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem** em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, **por meio da ampliação da jornada escolar** de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar;

Art. 2º O Programa tem **por finalidade contribuir** para a:

I - **alfabetização**, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de **acompanhamento pedagógico específico**;

Art. 6º III - colaborar com a **qualificação** e a **capacitação** de **docentes**, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com o MEC [grifo nosso] (BRASIL, 2016, p.23).

Através dos fragmentos acima apresentados, notamos como as demandas estão imbricadas, como que para se alcançar a melhoria da aprendizagem na alfabetização, para a ampliação do letramento do alunado, é necessário ampliar o tempo de permanência de crianças e adolescentes na escola e investir na qualificação e na capacitação do professorado. Ainda que uma nova demanda seja aqui aclamada, alargamento do tempo escolar, a “qualidade da educação/alfabetização” ainda está arraigada à “formação docente”. Isso é reiterado neste fragmento desde o título do Programa Novo Mais Educação. Por exemplo, se analisamos os sentidos que são evocados por esse programa, consideramos que o arranjo discursivo traz significantes que sugerem sistematicidade – inovação – atualidade – ampliação – ensino – aprendizagem – cidadania - inclusão social.

Também com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação) (2019), mais uma vez nos vemos enredadas em um campo aberto de disseminação de rastros, cujos significantes investigados são remetidos em novos processos de significação.

Sendo esse um documento que tem como referência a implementação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica⁷ (BNCC-Educação Básica), ela traz as competências e aprendizagens essenciais a serem garantidas aos alunos e as habilidades correspondentes a elas a serem desenvolvidas pelos docentes. Construída a partir de

diferentes articulações políticas de agentes públicos, privados e filantrópicos, a Base está assentada sobre diferentes concepções de educação e currículo com vistas à garantia da qualidade da educação. Nela, se hibridizam discursos de perspectivas instrumentais, através de padrões de avaliações; discursos de viés mercadológico, marcados pela lógica da gestão; de base científica, por meio de “evidências”; e de caráter crítico, voltados para o sucesso do alunado (Macedo, 2014).

Além de tais direcionamentos, outras orientações didático-pedagógicas também são trazidas: o uso de novas tecnologias; de metodologias inovadoras e contextualizadas; a conexão entre ensino e pesquisa com ênfase no processo de ensino-aprendizagem; o compromisso com a educação integral de professores e, por fim, a submissão dos licenciandos à avaliações diagnósticas para aferir os resultados alcançados (BRASIL, 2019).

Ainda segundo o documento, as competências gerais do professorado consideradas fundamentais para o desenvolver da sua ação em sala de aula, estão:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões **fundamentais**, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na **ação docente**. São elas:

I - **conhecimento profissional**;

II - **prática profissional**; e

III - engajamento profissional [grifo nosso] (BRASIL, 2019, p.46).

Um dos realces que empreendemos, ante ao recorte trazido, refere-se à busca pelo estabelecimento de um modelo de formação de professores capaz de atender à demanda “qualidade da educação” a partir da relação entre um novo significante, conhecimento, que consideramos um significante vazio⁸ porque disputado por diferentes sentidos, e a prática profissional.

Embora esses discursos estejam atreladas a reivindicações outras que são, também, importantes para o campo: valorização da profissão docente; equiparação de oportunidades; colaboração entre entes federados; chama a atenção a recorrência da associação que é estabelecida entre os significantes colocados aqui em suspeição.

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

I - a **formação docente** para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de **qualidade**, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes; II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e **práticas** específicas de tal profissão;

III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;

IV - a garantia de **padrões de qualidade** dos **cursos de formação de docentes** ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;
V - a articulação entre a teoria e a prática para a **formação docente**, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; [grifo nosso] (BRASIL, 2019, p.46).

O que tentamos mostrar através desse movimento de construção discursiva é que, esses significantes, são sistematicamente repetidos, remetidos, provocando uma interdependência entre eles. Visto que não há estruturas plenas, fechadas que garantam a significação, argumentamos que as políticas produzem contextos contingentes, que escapam à possibilidade de representação a partir dos excessos de sentidos a serem simbolizados, a partir de novas significações contingentes (LOPES, 2012) e, que por não terem seus limites bem definidos, se contaminam, se esbarram. É a partir dessas proposições que defendemos que tais contextos constroem uma inteligibilidade que nos oferece esse caráter regulatório, essa condição de fazer a leitura pró qualidade atravessada pela prescrição, pela regulação do trabalho docente, pois, conforme vimos anteriormente, a qualidade da educação é almejada, aqui, tanto na formação docente quanto na educação básica e, em ambas, será alcançada por meio da prática.

Para concluir...

Nesta escrita buscamos investigar a recorrência e a relação de alguns significantes nos textos políticos pela sedimentação das demandas “formação docente” e “qualidade da educação”. São demandas que, ao nosso ver, ganham certa estabilidade no fluxo da significação a fim de orientar ações para os currículos dos anos iniciais da escolarização.

Como observamos, o remetimento dessas significações está presente em todo o percurso discursivo que compõe o enredo pedagógico no país e, suas nuances, estão atreladas aos interesses dos diferentes sujeitos envolvidos nas disputas.

Mais do que trazer as políticas que norteiam a educação básica e a formação docente, nosso foco de análise nos serviu como contrapeso para o entendimento das enunciações nas políticas e os sentidos que têm sido nelas defendidos. Embora tenhamos notado que os significantes investigados aparecem estreitamente imbricados a partir de argumentações que defendem que, para o alcance da qualidade da educação faz-se necessário o investimento na formação docente através da reformulação curricular, argumentamos que, a ideia de regulação, de direcionamento, de ordenação do professorado, mostrou-se muito mais recorrente e forte que a de qualidade.

No que tange às políticas voltadas para os primeiros anos de escolarização, acompanhamos durante todo o percurso histórico apresentado, a preocupação em produzir diretrizes que ditassem a formação do professor a partir de práticas, métodos e materiais, tentativas de ajustamento do fazer docente que coadunam com a nossa argumentação.

Ao operar com a impossibilidade de fechar sentidos, afirmamos não ser factível determinar uma formação docente ideal ou sequer capaz de vencer os desafios e garantir a tão almejada qualidade da/na educação, entendidos nesse trabalho como da alfabetização. Isso porque, esses sentidos são construídos contextualmente, em terrenos indecidíveis e, por isso, passíveis à mudança, à subversão. Afirmar tal posição é também apostar que as escolas fazem políticas com o protagonismo dos diferentes sujeitos envolvidos em resposta às diversas redes de intersubjetividades, às diferentes formas de sociabilidade que exercem. Mesmo que estejamos argumentando que toda decisão é incompleta, mas necessária para cessar o fluxo das significações, buscamos apresentar ao longo da escrita as sedimentações no campo da discursividade. Conforme vimos, toda e qualquer significação é definida através de negociações, mediadas por atos de poder e sujeita à subversão, a outras interpretações, “pois é pelo fato de os fundamentos dessa estrutura discursiva serem lugares vazios que a política se transforma em uma constante tentativa de preencher esse vazio, de conferir fixação de significados a esses fundamentos, mesmo que de forma precária” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 253).

Notas:

1. Texto produzido com financiamento da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ.
2. Dissertação intitulada *Discursos pela Alfabetização: uma investigação dos sentidos em disputa* (2019), orientada pela Profª Drª Verônica Borges e com financiamento Bolsa Nota 10 – FAPERJ. Acesso em: <<http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10519>>.
3. Fazemos essa defesa na dissertação e a reforçamos na atual escrita.
4. Noção derrideana trazida em uma obra dedicada ao tema da literatura em que o filósofo desconstrói a centralidade dada ao sujeito autônomo da razão, valorizando a relação heteronômica a partir de identificações e aproximações com o outro. A literatura, para Derrida, é esse lugar entre a autonomia daquele que escreve e a heteronomia daquele que lê, do outro, não há nela essência alguma, ontologia, fixidez, mas há reconhecimento, paixão (Rodrigues, 2013).
5. Terminologia que faz referência às Escolas Normais responsáveis pela formação dos professores.
6. Movimento que tinha como principal representante o filósofo norte americano John Dewey. No Brasil, alguns educadores, denominados escalonovistas, começaram a inserir as ideias dessa corrente, o progressivismo, a partir dos anos de 1920, tendo como princípios a valorização da experiência do aluno e a resolução de problemas reais.
7. O documento normativo de caráter nacional voltado para a Educação Básica - BNCC, possui três diferentes modalidades, a saber: Ed. Infantil e Ensino Fundamental (2017); Ensino Médio (2018).
8. Significante vazio, noção desenvolvida por Ernesto Laclau (2011), refere-se à impossibilidade de estabelecer, de determinar, um sentido específico ou a priorístico para um significado, mas que, a condição para a sua representação, está no limite do próprio sistema.

Referências

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 jul. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC** - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Documento orientador das ações de formação em 2014. Disponível em: <https://cead.ufop.br/images/extensao_PNAIC/PNAIC_2014_documento_orientador.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.
- BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC** - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.
- CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. LOPES, Alice Casimiro. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão. **Revista Investigación Cualitativa**, 2 (2), 23 – 35, 2017. DOI: : <http://dx.doi.org/10.23935/2016/02023>.
- DIAS, Rosanne. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa/ PB, v. 14, n. 1, 2021.
- DIAS, Rosanne. LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155 – 1177, dezembro 2003.
- DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBP AE**, v. 29, n. 2, p. 367 – 388, mai/ ago. 2013.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 69 – 89, abril – junho 2016 a.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 107 – 128, jan./ abr. 2016 b.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, ago. 2002.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. CERTIFICAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DO EDUCADOR: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095 – 1124, dezembro 2003.
- GATTI, Bernadete. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.
- LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011
- LACLAU, Ernesto.; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista**. São Paulo: Intermeios, 2015.

- LOPES, A. C. Democracia nas Políticas de Currículos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 700-715, set./dez. 2012.
- LOPES, Alice; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Caderno de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set. 2015.
- LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n.3, p. 392 – 410, set/ dez. 2013.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. D.; OLIVEIRA, G. G. S. D. (Orgs). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 133-167.
- MACEDO, Elizabeth. BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530 – 1555, out./dez. 2014.
- MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, jun. 2014.
- MORTATTI, M. D. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE 2006 BRASÍLIA DF Conferência**. Brasília, DF: Ministério da Educação, v. 1, 2006. p. 1-16.
- NEY, Antônio. **Política educacional**: organização e estrutura da educação brasileira. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.
- RODRIGUES, Carla. **Paixões da Literatura**: Ética e alteridade em Derrida. Sapere Aude – Belo Horizonte, v.4 - n.7, p.47-59 – 1º sem. 2013.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan/abr, 2009.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 1ª reimpressão.
- TANURI, Leonor M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.14, p. 61- 88, mai/jun/jul/ago, 2000.

Correspondência

Bárbara Rocha Souza: Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação – ProPEd/ UERJ com bolsa FAPERJ; Mestre em Educação – ProPEd/ UERJ; Especialista em Linguística aplicada na Educação e em Psicopedagogia – UCAM; Licenciada em Letras- Português – UFJF.

E-mail: barbara_werpel@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6829-5840>

Verônica Borges: Professora Adjunta na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense e doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd/ UERJ. Atualmente, é professora do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da UERJ. Suas investigações no campo do currículo focalizam políticas curriculares para a formação de professores em uma perspectiva discursiva.

E-mail: borges.veronica@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0011-1769>

Texto publicado em [*Currículo sem Fronteiras*](#) com autorização dos autores.