

Docência & qualidade de educação: significantes em disputa¹

Teaching & quality of education: signifiers in dispute

Docencia y calidad de educación: significantes en disputas

Talita Vidal Pereira²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v24i50.1156>

Resumo: No texto são analisadas disputas em torno do significante docência associado à defesa de uma qualidade da educação apoiada na centralidade do conhecimento científico como eixo da formação docente. Disputas que tiveram lugar no processo de reformulação curricular da Licenciatura em Pedagogia de uma instituição de ensino superior localizada na Região Sudeste, ao longo de 2016. A análise busca romper com a lógica de que os sujeitos precedem aos projetos que defendem para pensar as políticas de uma perspectiva pós-estrutural, analisando como elas assumem novas configurações no contexto estudado e dando ênfase as formas pelas quais sentidos atribuídos à política são disputados, negociados e ressignificados, problematizando fundamentos teóricos que sustentam essas disputas. O estudo se insere em um conjunto de reflexões produzidas no campo do currículo, motivadas pela compreensão de que é necessário reativar sentidos de mundo, de educação, de currículo e de formação que sofrem ao longo do tempo tentativas de bloqueio em nome de fundamentos que configuram e organizam aquilo que entendemos por modernidade.

Palavras-chave: docência; qualidade da educação; formação docente.

Abstract: The current study analyzes the disputes about the signifier 'teaching' in defense of a quality of education that finds support in the central role played by scientific knowledge as the axis of teacher's education. Such disputes took place in the reformulation process applied to the Pedagogy Degree curriculum of a higher education institution located in the Southeast region, throughout 2016. The analysis breaks with the logic that the subjects precede the projects they defend in order to think about policies from the post-structural perspective, analyze how they take on new configurations in the studied context, emphasize the ways the meanings attributed to policies are disputed, negotiated and ressignified, as well as problematize the theoretical foundations that support these disputes.

Keywords: teaching; quality of education; teacher education.

¹ Pesquisa financiada pela FAPERJ e CNPq.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil.

Resumen: En el texto se analizaron disputas con relación a la significativa docencia que se asocia a la defensa de una calidad de la educación, cuyo apoyo está en la centralidad del conocimiento científico como eje de la formación docente. Conflictos que tuvieron lugar en el proceso de reformulación curricular de la Licenciatura en Pedagogía de una institución de educación superior situado en la región sureste, a lo largo de 2016. El análisis procura romper con la lógica de que los sujetos preceden a los proyectos que defienden para pensar las políticas de una perspectiva pos estructural, al analizar como ellas asumen nuevas configuraciones en el contexto estudiado y al dar énfasis a las formas por las cuales se atribuyen sentidos a la política que son disputados, negociados y revalidados. Así se problematizan fundamentos teóricos que sostienen esas disputas. El estudio se inserta en un conjunto de reflexiones producidas em el campo del currículo motivados por el entendimiento de que es necessário reactivar los sentidos del mundo, el currículo y la formación que sufren con el tiempo los intentos de bloquear em nombre de los fundamentos que establecen y organizan lo que entendemos por la modernidade.

Palabras clave: docência; calidad de la educación; formación docente.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do ano de 2016, cursos de Licenciatura em todo o país passaram por processos de reformulação curricular em decorrência da aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as 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 continuada³ (DCNF-2015).

Todo o processo que culminou com a aprovação da Resolução precisa ser pensado em um contexto em que se busca, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), uma “maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024” (DOURADO, 2015, p. 301). Um processo marcado por disputas e embates de projetos educacionais distintos e muitas vezes antagônicos. As disputas e embates que assumo como necessários ao jogo político democrático que se estabelece quando se ampliam os espaços de participação de diferentes agentes envolvidos no processo. É no jogo democrático que determinadas demandas dispersas naquilo que convencionamos chamar sociedade, passam a ser nomeadas e ganham visibilidade política. Entram no jogo discursivo e passam a disputar

³ É preciso destacar que esse texto está sendo escrito em um momento de grandes incertezas sobre os rumos que a educação nacional tomará em todos os níveis, no entanto, a riqueza das discussões que estão em curso justificam o esforço teórico de investigar os conflitos e tensões que constituem o campo da formação de professores.

significado do que seja educação. Disputas que não se encerram no momento de aprovação do texto formal como nos ensinam Bowe, Ball e Gold (1992).

Com o PNE e com as DCNF-2015 não acontece diferente, todo o processo de discussão que envolveu diferentes agentes sociais, longe de apontar para a consolidação de consensos, expressa os conflitos, tensões e hegemonias produzidas nos debates. O texto é uma fotografia, um instantâneo que retrata um fechamento possível porque precário e instável. Um texto que resulta das tentativas de articulação de inúmeras demandas, mas que sempre permanecerá aberto a diferentes leituras e interpretações. Um texto carregado de sentidos híbridos, que expressa as “disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos” (DOURADO, 2015, p. 304), que constituem o campo da educação em geral e da formação de professores de forma específica.

Por outro lado, também é preciso considerar o cenário em que tanto o PNE, quanto as DCNF-2015 são discutidos. Um cenário de disputas em torno de projetos de educação que assumem configurações teórico-filosóficas distintas, inclusive no que diz respeito às concepções de educação, de currículo e de como o papel do professor é definido nesses projetos. Um cenário em que as políticas educacionais são implementadas sob a justificativa de que é necessário qualificar a educação. Como destaca Lopes (2012), qualidade que, em grande parte do mundo, inclusive no Brasil, tem sido associada à eficácia do currículo e favorecido a culpabilização dos professores pelo resultado de seus alunos, desconsiderando os inúmeros fatores extra sala de aula e extraescolares que afetam esses resultados (RAVITCH, 2011).

Com relação às DCNF-2015 não acontece diferente, trata-se de reformular os cursos de Licenciatura, cursos voltados para a atuação de professores para atuarem na Educação Básica garantindo maior organicidade para a formação desses profissionais. Organicidade desejada, mas que precisa ser problematizada, principalmente no momento em que, junto com a aprovação das DCNF-2015 estava em curso a elaboração da proposta de Base Nacional Curricular Comum (BNCC), dando margem para que essa organicidade seja significada como padronização. Tentativas de controle que tendem a favorecer práticas homogeneizantes.

Ainda que não seja o foco desse texto, é importante destacar a concordância com as críticas que Sússekind (2014), Lopes (2015), Macedo (2015), Pereira; Costa e Cunha (2015), dentre outros fazem à proposta de uma BNCC. Trata-se de,

em nome da qualidade, patrocinar o bloqueio das diferenças que emergem nos processos educativos onde quer que eles aconteçam. Como afirma Lopes (2012, p. 14), tentativas de hegemonizar “uma determinada significação de qualidade e também de uma determinada significação de currículo”. Uma lógica em “que a qualidade da educação depende de uma qualidade do currículo, relacionada aos conteúdos e à real possibilidade de os alunos e alunas aprenderem esses conteúdos” (LOPES, 2012, p. 14).

Nessa formação discursiva, parece óbvio o papel atribuído ao professor. Se a qualidade se reduz à eficácia das aprendizagens que podem ser aferidas por testes padronizados e os resultados não são considerados adequados, a atenção se volta para a atuação do professor. As políticas de responsabilização associadas às políticas de avaliação se inserem nessa perspectiva, funcionando como elemento de pressão por melhoria da qualidade.

Por outro lado, a formação desse profissional também passa a ser um problema a ser enfrentado. A proposta de reformulação curricular obedece a essa lógica. Ainda que, no texto aprovado, não pareça haver hegemonia de sentidos mais eficientistas e/ou gerencialistas, pelo contrário, o texto incorpora um considerável acúmulo teórico produzido no e pelo campo de formação de professores, como tem sido tradição nas últimas décadas (DOURADO, 2015; SCHEIBE, 2007). No entanto ele também é informado por demandas de formação que objetivam qualificar os docentes, tendo em vista a qualidade daquilo que se faz na escola. Um texto carregado de sentidos e de tensões que expressam aquilo que Mouffe (2005) denomina como consenso conflituoso.

Este artigo se insere no âmbito de um conjunto de reflexões realizadas no grupo de pesquisa sob minha coordenação e que tomam os significados atribuídos ao conhecimento como referência para refletir sobre a escola e os processos de escolarização, dentre eles os processos de formação docente. Nele são analisadas as disputas em torno do significante docência associado à defesa de uma qualidade da educação apoiada na centralidade do conhecimento como eixo da formação docente. Disputas que tiveram lugar no processo de reformulação curricular dos cursos de Licenciatura, dentre eles a Licenciatura em Pedagogia, de uma instituição de ensino superior pública localizada na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, ao longo do ano de 2016. Na análise não serão citados nomes, nem mesmo nomes fictícios, nem fornecidas maiores informações sobre a instituição.

Isso porque, mais do que preservar os envolvidos, coerente com a opção teórica que orienta a análise, busca-se evitar o risco de personalizar as demandas em disputas. Interessa analisar como, em diferentes contextos de formação, o texto das DNCF-2015 será lido, interpretado, e que negociações de sentidos serão mobilizadas fortalecendo ou enfraquecendo hegemonias em disputa no campo, com entendimento de que essas negociações são mobilizadas por demandas e não personificadas em determinados sujeitos.

Com o apoio de Laclau (1996), a análise é realizada buscando romper com a lógica de que os sujeitos precedem aos projetos que defendem. Trata-se de pensar as formas pelas quais os sujeitos se constituem como tal ao assumirem posições na ação política, dado que não existe qualquer “gramática social a posicionar o sujeito” (LOPES, 2012, p. 15) *a priori*, antes de os projetos políticos se desenvolverem.

Interessa, no texto, analisar como as demandas gerais do campo envolvem contingências, sujeitos, ações e se reconfiguram localmente (LOPES, 2006). Trata-se de afirmar o protagonismo de agentes locais, mas sem cair na ilusão de que o local possa ser pensado dissociado dos contextos globais (BALL, 2006).

A análise é desenvolvida a partir de uma abordagem teórico-metodológica que possibilita apreender os processos de produção de políticas como redes complexas, que busca romper com a dicotomia entre global e local, contexto macro e contexto micro, possibilitando pensar as políticas para além da ideia de formulação e implementação. A compreensão de que os processos de produção de políticas se configuram como redes complexas implica assumir, como defendem Bowe, Ball e Gold (1992), que a produção de sentidos sobre a política não se esgota no contexto de produção do texto. As negociações e a produção de sentidos que conferem concretude ao texto curricular são processos incessantes e necessários para que a política se viabilize.

Nesse ponto é importante destacar que o foco em um contexto específico não implica qualquer tentativa de generalização. No entanto, coerente com as opções teórico-filosóficas, o local é tomado como objeto de reflexão a partir da compreensão de que é possível, a partir das especificidades de *práxis* locais, construir possibilidades de explicar, sempre de forma contingente e provisória, os processos de hegemonização de sentidos que buscam conferir inteligibilidade ao social (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Trata-se de pensar as políticas como produções culturais para então analisar como elas assumem novas configurações no contexto estudado. Ou seja, como sentidos atribuídos à política são disputados, negociados e ressignificados em um lócus específico de formação de professores problematizando fundamentos teóricos que sustentam discursos educacionais que favorecem o bloqueio de sentidos na tentativa de hegemonizar sentidos considerados universais e/ou que expressem o que se considera uma compreensão real sobre o mundo.

Dessa perspectiva, o estudo se apresenta como um esforço reflexivo em que são expostas “algumas ambivalências do projeto de pesquisa crítico-político” como destacado por Ball (2006, p. 11), sem negar as contribuições desses projetos para pensar as formas como as políticas têm se configurado no mundo globalizado, mas entendendo que eles não mais respondem mais às exigências do atual contexto social e aos avanços teóricos no campo das ciências humanas e sociais, dentre elas o campo da educação.

2 EDUCAÇÃO, ENSINO, DOCÊNCIA: UM PROJETO DE QUALIDADE

Aprovadas em julho de 2015, as DCNF desencadeiam um processo de reformulação dos cursos de Licenciatura em todo o território nacional reativando disputas de sentidos em torno de significantes caros ao campo de formação de professores. Cabe destacar que inserir a Pedagogia nas Diretrizes para todas as Licenciaturas contribui para reativar disputas em um campo historicamente recente e marcado por tensões que dizem respeito ao campo de atuação do Pedagogo. Brzezinski (2011) destaca que as disputas político-pedagógicas em torno do estatuto teórico e epistemológico da Pedagogia e de seu curso são marcadas por conflitos entre sentidos diferenciados de licenciatura e Bacharelado em Pedagogia, configurando aquilo que muitas vezes é denominado como crise de identidade do pedagogo.

No Brasil, o curso de Pedagogia foi institucionalizado em 1939, oferecido pela Faculdade Nacional de Filosofia e visando à formação de bacharéis e licenciados. Organizado a partir de um modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1”, os três primeiros anos dos dois cursos eram comuns e, para os licenciandos, era requerido mais um ano de formação complementar em Didática (SILVA, 2003).

Em 1962, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) de n. 251/1962, relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas, introduziu algumas reformulações no

curso, fixando um currículo mínimo e definindo a sua duração. Além disso, o Parecer estabeleceu que o curso de Pedagogia se destinava à formação do técnico em educação e do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal. A formação do bacharel ficou mantida e a graduação em Licenciatura conferida àqueles que cursassem Didática e Prática de Ensino (SILVA, 2003).

Outra reformulação aconteceu em 1969, com novo Parecer (CFE n. 252/1969), também de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, que fixou os conteúdos e a duração mínimos do Curso, aboliu a diferenciação entre Bacharelado e licenciatura e estabeleceu que o curso tinha como objetivo a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção (SILVA, 2003).

Ainda segundo Silva (2003), ao introduzir essas habilitações, esse Parecer favoreceu a fragmentação da formação do pedagogo, associadas à divisão social do trabalho em educação. O autor também faz referência à ausência de consistência epistemológica o que, segundo ele, se expressa em uma proposta ambivalente de formação do Pedagogo.

Ambivalências passaram a ser intensamente discutidas ao longo da década de 1970, culminando com a realização, em 1980, da I Conferência Brasileira de Educação e a criação do Comitê Nacional de Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores que, em 1983, foi transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador que em 1990 deu origem à Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores (ANFOPE) com a função de articular as discussões em torno da Reformulação do Curso de Pedagogia ((BRZEZINSKI, 2006).

Em 1983, a ANFOPE realizou seu primeiro encontro em Belo Horizonte; nele foi aprovada a proposta de que a formação de todos os educadores deveria ter como eixo comum a docência, base da identidade profissional de todo educador. Embora reconhecendo que, nesse processo, a Pedagogia se fortaleceu como curso, Brzezinski (2006) destaca que, só no segundo encontro da ANFOPE, realizado em 1986, se observou a constituição de uma hegemonia em torno da proposta de formação do docente no curso de Pedagogia.

Ainda segundo Brzezinski (2006), com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a Lei Federal n. 9394/96, são reativadas as disputas em torno da identidade profissional do pedagogo e os objetivos do Curso

de Pedagogia. Além de estabelecer os Institutos Superiores de Educação (art. 62) como lócus de formação de docentes para atuar na educação básica, indicando que esses institutos também teriam o objetivo de formar docentes para atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental (art. 63, inciso I), no art. 64 da LDBN o Curso de Pedagogia é também definido como instância de formação de profissionais para as tarefas educacionais não docentes (SCHEIBE, 2007).

Com a aprovação da LDBN n. 9.394/96 se iniciou, em 1997, o processo de elaboração das propostas de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em nível superior e constituída uma Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, composta por educadores vinculados a faculdades de educação de universidades brasileiras encarregados de elaborar uma proposta de diretrizes curriculares para o curso (SCHEIBE, 2007). O documento intitulado Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia foi divulgado em maio de 1998 e incorporava, segundo a autora, “o acúmulo das discussões nacionais que vinham sendo realizadas em amplo processo de mobilização em torno da formação dos educadores que ocorria desde o início da década de 80” (SCHEIBE, 2007, p. 48). Nesse documento, o perfil do pedagogo era definido como um

[...] profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA [CEEP], 1999, p. 1).

Scheibe (2007) destaca que, mesmo diante das resistências da Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (SESU/MEC) e da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC em encaminhar a proposta para apreciação no CNE, o que resultou na sua não homologação pelo Conselho, o documento teve boa recepção junto à comunidade acadêmica. Corroborando com Silva (2003), Scheibe (2007) entende que o acolhimento de princípios construídos ao longo do movimento dos educadores e a tentativa de pactuar os dissensos existentes no campo contribuíram para um significativo consenso em torno da proposta que apresentava “uma concepção de docência em que as funções do professor se estendem para além do magistério, abrangendo igualmente a gestão e a pesquisa como instrumento

de produção e difusão do conhecimento” (SCHEIBE, 2007, p 50). E, dessa forma, fortaleceu-se a posição da ANFOPE quanto ao entendimento de que a docência deve ser o princípio “base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico” (ANFOPE, 1998, p. 10).

O mandato da Comissão se extinguiu em 2000 sem que o Conselho Nacional de Educação homologasse a proposta encaminhada pelo Ministério da Educação. Dessa forma, em 16 de junho de 2000, uma nova portaria do CNE (Portaria CNE n. 1.518) foi publicada designando outra Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia que elaborou uma Proposta de DCNs para o Curso de Pedagogia em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores de 1999, o que possibilitou a reafirmação da docência como base da formação do profissional da educação. A nova Comissão também sugeriu que o Curso de Pedagogia deveria ser de graduação, atendendo ao mesmo tempo as especificidades de uma Licenciatura e de um Bacharelado.

O curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado. (CEEP, 2002, p. 4).

Brzezinski (2006) afirma que, ainda que também nunca tenha sido homologada pelo CNE, essa proposta orientou as discussões ocorridas no campo de formação de professores nos anos seguintes e, em 15 de maio de 2006, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº. 01, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia com a definição de que a formação a ser oferecida deveria abranger a docência, a gestão, a pesquisa, a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas de forma integrada.

Embora se possa considerar que as DCNs (2006) aprovadas representaram uma conquista para a ANFOPE, elas estão longe de representar um consenso estável dentro do campo de formação de professores. Libâneo (2005), por exemplo, se contrapunha à ANFOPE defendendo a separação entre a formação do pedagogo e a do professor. Para esse autor, a atividade desse último envolve o ensino, enquanto que o pedagogo desenvolve um amplo leque de práticas educativas em espaços formais e não formais.

É em meio a essas disputas que se torna necessário compreender como, nas novas Diretrizes para as Licenciaturas, a concepção de docência redimensiona a formação dos profissionais que atuarão na Educação Básica. Uma formação que afirma o pedagogo como profissional apto para atuar em processos educativos formais e que tem na docência seu eixo central. Uma “concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica” (DOURADO, 2015, 316). Entendida como

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015).

Para além do esforço de formulação de uma concepção ampla de docência e da afirmação sobre a necessidade de romper com a dicotomia entre teoria e prática, é preciso destacar as tensões existentes nesse processo e que evidenciam o consenso conflituoso que não se esgota no texto nem nas reinterpretações que dele serão feitas em diferentes contextos de atuação e por diferentes agentes envolvidos nos processos de reformulação curricular.

Dourado, responsável pela relatoria do Parecer CNE 2/2015, explicita essas ambiguidades ao demarcar a separação entre as “atividades de docência e de gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação” (DOURADO, 2015, p. 314) e lançando questionamentos sobre os sentidos de gestão e de docência articulados no texto das DCNF-2015.

No contexto que este estudo toma como lócus de análise, essas tensões puderam ser identificadas pela permanente recorrência de um grupo de docentes em trazer para o projeto institucional, documento orientador dos projetos pedagógicos dos cursos, a posição de que “o exercício da docência deve ser percebido como afirmação do espaço do professor como agente, sujeito, ator histórico-político, estratégico na concepção de busca permanente das transformações sociais”. Segundo o grupo, transformações necessárias para que se cumpra a agenda de uma educação pública plena, que tem na escola como o lócus privilegiado na construção das sociabilidades, desenvolvimento dos valores éticos e cidadãos, do ensino e da aprendizagem.

Nesse fragmento, é possível identificar significantes que buscam significar a docência com atividade de ensino, que se realiza na escola e que deve incorporar uma dimensão transformadora, posição próxima àquela defendida por Libâneo (2005). Cabe destacar que, embora no contexto em análise funcionem três cursos de Licenciatura, a discussão sobre a concepção de docência ficou atravessada pelas tensões específicas da Pedagogia, e as disputas históricas em torno do campo de atuação do Pedagogo que norteia as concepções de docência acabaram por restringir o debate que deveria envolver os três cursos como um todo. No entanto a aparente perplexidade e pouco envolvimento dos docentes das outras Licenciaturas nesse debate, pode ser um indicador de que a concepção de docência não se constitui como um problema a ser enfrentado. Talvez, e essa é uma hipótese a ser investigada, porque exista, entre os docentes que atuam nas demais Licenciaturas, um consenso razoável em torno da ideia de que a docência é a atividade exercida pelo professor na sala de aula. Corroboram com essa percepção as reações de estranhamento, manifestadas em diversas ocasiões, com a incorporação da organização e gestão da educação básica como eixos orientadores da formação.

Também é preciso destacar que todo esse debate foi sempre atravessado por discursos em defesa da educação pública, afirmada como socialmente referenciada. Um discurso que remete às disputas em torno do significativo qualidade da educação e que, segundo Lopes (2012), pressupõe a existência de identidades fixas nessa luta. A autora entende que a adjetivação da educação, assim como da qualidade, como socialmente referenciadas é uma forma de tentar identificar o projeto defendido “como um projeto distinto do projeto do Outro” (LOPES, 2012, p. 15).

Nessa formação discursiva, a defesa da escola pública, é significada como necessária em um cenário em que a instituição tem sido ameaçada por políticas de cunho neoliberal. A escola, e não a educação como direito subjetivo, precisa ser defendida e reafirmada como lócus de resistência a esses projetos. Resistência que passa pela atuação do professor como agente emancipador, intelectual orgânico, agente formador dos agentes históricos que conduzirão o processo de transformação social (LACLAU, 1996). Transformações oportunizadas pela apropriação do conhecimento científico, afirmação recorrente no debate, para além dos questionamentos apontam para a necessidade de colocar esse conhecimento sob rasura, de forma a contemplar o respeito às diversidades étnico-racial, de

gênero, sexual, religiosa a que as DCNF-2015 fazem referência e que também refletem o acúmulo de reflexões produzidos no campo da educação.

Ainda que, via de regra, as políticas educacionais, dentre elas as políticas curriculares, adotem a ideia de diversidade, esta se articula com as ideias de igualdade e justiça social implicadas em um universalismo que acaba por sobrepor a diversidade à ideia de diferença. Isso, por sua vez, reforça a incorporação das diversidades desde que assimiladas àquilo que seria comum a todos e no contexto em análise, subordinadas à lógica de produção do conhecimento científico que ainda organiza as formas de pensar e organizar os processos de escolarização. Uma perspectiva em que a diferença é respeitada e/ou tolerada, ou tende a ser essencializada favorecendo o apagamento de outras diferenças. (BURBULES, 2003).

Outro aspecto importante a destacar é o alerta que tem sido feito por pesquisadores do campo do currículo sobre a redução da educação ao ensino, destacando como essa redução tem favorecida a compreensão de que o direito à educação se restringe ao direito de aprender determinados conteúdos (MACEDO, 2012; 2015; LOPES, 2015). No campo da educação, ainda que haja discursos teórico-filosóficos diferentes, a defesa da educação como direito público subjetivo é compartilhada a partir do entendimento da “educação como bem privado, cuja *performance* é medida pelo Estado” (MACEDO, 2012, p. 894).

No contexto analisado, discursos antagônicos à ideia de educação como bem privado, operam com a redução da educação ao ensino, àquilo que acontece em sala de aula sob mediação do professor para defender a ideia de educação como direito público socialmente referenciado. Dessa forma, ainda que em relação claramente antagônica com os discursos educacionais gerencialistas (HYPÓLITO, 2012), a mesma lógica é mantida: ambos partilham do mesmo “antagonismo em relação à imprevisibilidade do chão da escola (MACEDO, 2015, p. 894).

Com Laclau (1996), essa ambivalência pode ser explicada pela afirmação de que são discursos que compartilham a compreensão de que existe um fundamento último sobre o qual se assentaria a ideia de que, pela política seria possível operar transformações radicais no social, produzindo “efeitos de sociedade”. Operam com a lógica de que, independentemente da posição teórico-filosófica reivindicada, existe sempre a um objetivo utópico fixo a orientar as transformações sociais.

Segundo Laclau (1996), a ideia de um fundamento a orientar a organização social também justifica a pretensão de, pela intervenção política, reorientar o

social para uma direção “mais adequada”. Uma forma de pensar o social que se sustenta na noção de totalidade. Ou seja, concebendo o social como estrutura fechada cujo funcionamento pode ser plenamente explicado por uma série ordenada de efeitos.

O autor questiona essa lógica afirmando que, para que a ação política cujo sentido derive de um fundamento seja realizável, a ideia de “totalidade tem que ser totalmente autotransparente e, portanto, dotada de representabilidade ilimitada” (LACLAU, 1996, p. 8). Uma representabilidade e transparência transferidas a um agente histórico que precisa necessariamente ocupar o lugar de classe universal. Classe que passa a ocupar o lugar de fundamento eliminando a distinção entre ação e representação. E segue afirmando que o processo pelo qual o fundamento se torna sujeito por intermédio de uma classe universal “e pelo qual o sujeito se torna fundamento pela abolição de toda limitação externa posta pelo objeto” (LACLAU, 1996, p. 8) implica que a representação só pode ser pensada como “um momento necessário da autoconstituição da totalidade” (LACLAU, 1996, p. 8).

Seguindo na linha de argumentação, Laclau destaca que, se o fundamento último da política for inteiramente transparente, “o poder se torna um fenômeno puramente aparente” (LACLAU, 1996, p. 9), o que implica que o caráter repressivo de um sistema racional só pode ser aparente. O autor problematiza a pretensão de racionalidade plena conferida ao , olhar do grupo dominante, caso em que tal grupo seria um ator histórico ilimitado, e afirma que os olhares dos grupos dominantes e dominados são sempre parciais e limitados concluindo que os atributos de plena racionalidade são automaticamente transferidos ao analista histórico. Nas duas alternativas, as realidades do poder e da representabilidade da história estariam em relação inversa (LACLAU, 1996).

Laclau assume uma perspectiva pós-marxista que, longe de negar as contribuições de Marx, busca analisar os limites que o racionalismo e o empiricismo estabelecem para o materialismo histórico na medida em que se fundamentam em três pressupostos básicos: “a visão do sujeito como um agente racional e autotransparente, a suposta unidade e homogeneidade do conjunto de suas posições, e a concepção do sujeito como origem e base das relações sociais” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 190).

No entanto a ideia de sociedade como todo estruturado e passível de ser acessada de forma transparente e transformada como ação consciente de

sujeitos plenamente constituídos é que permanece hegemônica nos discursos educacionais. Uma ideia que traduz a fé *a priori* na educação como projeto emancipador e que tem no conhecimento um fundamento central (PEREIRA; COSTA; CUNHA, 2015), ainda que, como já foi dito, exista uma vasta produção no campo a problematizar a hegemonia desse conhecimento.

Dessa forma, sem desconsiderar que os significados atribuídos ao conhecimento também estão em disputa, aqui pensamos as formas pelas quais esses significados estão associados a concepção de docência. Seja ele um conhecimento significado como mais pragmático ou utilitário, seja ele significado como crítico ou transformador, ao professor, profissional que exerce a docência, atribui-se a responsabilidade pela sua transmissão e/ou socialização.

No caso do contexto em análise, na explicitação de uma concepção de docência como atividade que se exerce em sala de aula e diferente da gestão educativa, o conhecimento é projetado como o lugar do fundamento. Melhor dizendo, a apropriação desse conhecimento possibilitaria aos sujeitos apreender as bases de estruturação da sociedade e compreender o seu funcionamento, com isso se abririam as oportunidades de intervir nesses mecanismos, reorientando o funcionamento do social em uma direção mais justa e igualitária. Dessa forma, a apropriação do conhecimento, explicitado como científico, é defendida como princípio fundamental, tanto para a formação do docente, quanto para a atuação do profissional no processo de ensino-aprendizagem. Isso a despeito de todo o acúmulo que o campo da educação, em especial o campo do currículo, acumulou nas últimas décadas sobre a crítica aos processos de exclusão social e cultural engendradas, também no chão da escola, em nome de um conhecimento a que se atribuem pretensões de universalidade e que, portanto, deve se apropriado por todos, em nome de um ideal de igualdade social “que se alicerça numa semelhança abstrata capaz de garanti-la” (MACEDO, 2015, p. 896).

Claramente identificado com o pensamento crítico em educação, o discurso que articula qualidade e concepção de docência em nome da defesa de uma escola pública socialmente referenciada e que tem, na socialização/transmissão do conhecimento científico, o eixo central que favorece a compreensão de que a educação se reduz ao ensino. Educação reduzida ao processo de ensino-aprendizagem, em que a aquisição de determinadas habilidades é pensada sem que, necessariamente, esteja articulada com outros processos, também fundamentais,

de formação humana (BALL; BRAUN; MAGUIRE; HOSKIN, 2011).

Macedo (2012) alerta que a aproximação entre os termos educação e ensino tem sido favorecida em um contexto em que a qualidade da educação é confundida com a qualidade da aprendizagem de determinados conteúdos. Um discurso que reduz os objetivos da educação à mera transmissão de conhecimento em diferentes áreas específicas (LOPES, 2012). Uma conexão articulada nos discursos educacionais contemporâneos, em que, como alertam Dourado, Oliveira e Santos (2007), a qualidade é definida com base naquilo que acontece em sala de aula, com destaque para os processos de ensino e de aprendizagem, desconsiderando a complexidade implicada nos processos humanos e sociais.

As disputas em torno da concepção de docência também se inserem nessa lógica em que projetos educacionais distintos buscam fixar determinados sentidos para aquilo que se entende por Educação Básica e, em consequência, para o papel do professor que vai atuar nesse nível de ensino. Uma lógica que está carregada de sentidos instrumentais de conhecimento, seja ele concebido como instrumento a serviço do desenvolvimento econômico, seja concebido como instrumentos contra a alienação a serviço da transformação social.

3 ENCERRANDO POR AQUI...

Não houve nesse texto a pretensão de definir uma concepção de docência. Por outro lado, mesmo concordando com a amplitude da concepção defendida pela ANFOPE e reafirmada nas DCNF-2015, destaco que ela deve ser entendida como consenso possível que não esgota as disputas, pelo contrário. Nessa perspectiva, os questionamentos produzidos buscaram evidenciar que a hegemonia que a ANFOPE constituiu ao longo das últimas décadas, não deve nos levar a desconsiderar os processos de negociação, de tradução, de ressignificação de sentidos que não podem ser controlados e continuam a acontecer de forma imprevisível e incontrolável, no chão da escola e nos espaços de formação; o contexto analisado é apenas um exemplo disso.

Também interessa destacar a centralidade que o conhecimento, significado como científico, ganha nesses processos, para além dos questionamentos à pretensão de universalidade conferida a estes por diferentes campos das ciências humanas e sociais. Isso reforça a compreensão de que “não é a importância da cultura científica para o currículo que está em jogo, mas a leitura científica do mundo e do currículo que

precisa ceder espaço a uma atitude desconstrutiva” (LOPES; MACEDO, 2012, p. 166).

A reflexão teórica aqui produzida tem a pretensão apenas de contribuir para a reativação de sentidos de mundo, de educação, de currículo e de formação, que sofrem, ao longo do tempo, tentativas de bloqueio em nome de fundamentos que configuram e organizam aquilo que entendemos por modernidade. Trata-se de contribuir para o enfraquecimento do “*status ontológico dos fundamentos*”, como defendem Matheus e Lopes (2014, p. 339).

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. *Documento Final do 9º Encontro Nacional*. Brasília: ANFOPE, 1998.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: ago. 2008.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p.10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annete; HOSKINS, Kate. Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insuficiente analyses. *Discourse (Abingdon): studies in the cultural politics of education*, v. 32, n. 4, 2011, p. 625-639.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne (Org.). *Reforming Education & changing school: case studies in policy sociology*. London/New York: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Comissão Bicameral de Formação de Professores. *Resolução CNE n. 2*, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, Programas e cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). *Revista UFG*, Goiânia, ano 13, n. 10, p. 120-32, jul. 2011. Disponível em: https://www.proec.ufg.br/up/694/o/10_iria_brzezinski.pdf. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

BURBULES, Nicholas. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. *Currículo na contemporaneidade*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 159-88.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. *Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia*. Brasília: MEC/SESU, 1999.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*. Brasília: MEC, 2002.

DOURADO, Luiz F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. de; SANTOS, Catarina de A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: INEP, 2007.

HYPOLITO, Álvaro M. Políticas educativas, currículo e didática. In: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda (Org.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 534-51.

LACLAU, Ernesto. Poder e representação. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, v. 7, p. 7-28, dez. 1996. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/viewFile/93/89>. Acesso em: 12 out. 2016.

LACLAU, Ernesto.; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia Socialista- por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Alice C. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-66, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735>. Acesso em: 10 set. 2015.

LOPES, Alice C. A qualidade da escola pública uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, M. A. T de et al. (Org.). *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Maza Edições, 2012, p. 13-29.

LOPES, Alice C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

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

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Currículo e cultura: O lugar da ciência. In: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda (Org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 152-66.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-37, set./dez. 2012.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

MATHEUS, Daniele dos S.; LOPES, Alice C. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-57, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a02.pdf>. Acesso em: ago. 2015.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 25, p. 11-23, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n25/31108.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2010.

PEREIRA, Talita V.; COSTA, Hugo H. C.; CUNHA, Érika V. R. da. Uma base à base: quando o currículo precisa ser tudo. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 24, n. 56 p. 455-69, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/2377/pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

RAVITCH, D. O problema com a responsabilização. In: RAVITCH, D. *Vida e morte no grande sistema escolar americano – como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 171-90.

SCHEIBE, Leila. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

SILVA, Carmen. S. B. da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2003.

SÜSSEKIND, Maria L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3 p. 1512-29, out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21667/15917>. Acesso em: 19 jan. 2016.

Sobre a autora:

Talita Vidal Pereira: Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação licenciada em Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ e Procientista nesta mesma instituição desde 2015. Jovem Cientista do Nosso Estado Faperj (2018-2020). Docente do corpo permanente do PPGCEC-UERJ (orientando mestrado) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PROPEd-UERJ) (orientando doutorado). Líder do Grupo de Pesquisa Currículo: conhecimento & cultura (CNPQ). Integra os Grupos de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos e Políticas de Currículo e Cultura. Participa da Rede Latino-americana de Teoria do Discurso e do Grupo de Trabalho de Currículo (GT 12) da Anped. Sócia da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Produção acadêmica orientada principalmente para os seguintes temas: Currículo; Políticas curriculares, Currículo e Avaliação da Aprendizagem, Cultura; Conhecimento, Formação Docente, ensino de Ciências nos anos iniciais de escolarização. **E-mail:** p.talitavidal@gmail.com

Recebido em: abril de 2018

Aceito em: dezembro de 2018

