

SENTIDOS DE PROFESSOR NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ALFABETIZAÇÃO: o contexto discursivo de sua emergência

THE SENSES OF TEACHER IN THE CONTINUING TRAINING POLICIES FOR LITERACY: the discursive context of its emergence

Marize Peixoto da Silva Figueiredo¹

Resumo: Nesse artigo reflito sobre as contribuições dos aportes teóricos pós-fundacionais nas pesquisas sobre o professor e sua formação, compartilhando, assim, outras possibilidades epistemológicas de investigação desses objetos. Trago resultados parciais de uma investigação, orientada pela Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e por suas apropriações no campo do currículo por Lopes & Macedo e Oliveira, dos sentidos de professor alfabetizador sedimentados no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Dessa forma, problematizo as perspectivas fundacionais que vêm orientando as políticas de formação de professores. Apropriando-se das produções do campo da Alfabetização e da Formação de Professores, essas políticas definem conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas necessárias à constituição do perfil docente suposto como ideal para superar o desafio de alfabetizar a totalidade da população escolar, oferecendo um modelo de formação que irá constituir, de forma inequívoca, o perfil docente desejado. Tenciono, assim, desestabilizar sentidos hegemônicos no campo da formação de professores: a busca por uma racionalidade para possibilitar a constituição do perfil docente projetado nessas políticas, significado como expressão transparente de uma essência de professor para atender à totalidade das demandas da alfabetização, colocando a formação de professores como espaço de controle da docência.

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

1. PERFIL DOCENTE, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: uma formação discursiva hegemônica

No Brasil, desde fins do século XIX, tem sido possível identificar no discurso a demanda pela formação de um perfil docente capaz de solucionar os problemas da educação pública. A criação das primeiras escolas brasileiras de preparação específica de professores para atuar no ensino primário foi colocada como instrumento para a resolução de um problema de instrução pública: era necessário ter

Abstract: In this article, I reflect on the contributions of post-foundational theories to research on the teacher and his background, sharing other epistemological possibilities for investigating these objects. I bring partial results of an investigation, guided by the Discourse Theory of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe and also by their appropriations made in the curriculum field by Lopes & Macedo and Oliveira, of the senses of literacy teacher sedimented in the National Pact for Literacy at Right Age (PNAIC). Thus, I question the foundational perspectives that have guided teacher training policies. Appropriating the productions of the Literacy and Teacher Education fields, these policies define knowledge, skills and attitudes considered necessary to constitute the supposed ideal teacher profile to overcome the challenge of literate the entire school population, offering a model of training that unequivocally constitute the teacher profile desired. Thus, I intend to destabilize the hegemonic meanings in the field of teacher education: the search for a rationality that allows the constitution of the teacher profile projected in these policies, signified as a transparent expression of teacher's essence to meet the totality of literacy demands, placing teacher training as a space for teaching control.

Keywords: Teacher profile. Curriculum. Teacher training.

¹ Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas. Vice-líder do grupo de pesquisa Conhecimento, Currículo e Avaliação PPGECC/UERJ/FEBF. Pesquisadora do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Cultura PROPED/UERJ. E-mail: mpeixotofigueiredo@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6182-0932>.

investimentos na formação e profissionalização docente para atender à demanda pela organização e expansão da instrução da população no período que se seguiu à independência em relação a Portugal. (TANURI, 2000, SAVIANI, 2009).

Nos tempos atuais, o perfil docente suposto como ideal para atender às necessidades da educação pública é uma demanda bastante forte, se considerarmos, por exemplo, os investimentos nacionais nessa direção. Desde os anos de 1990, a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos, considerada um marco para as reformas educacionais (OLIVEIRA apud SILVA, 2011), a questão da aprendizagem, significada como concretização do direito à educação, tem encaminhado a afirmação da relevância do professor para o alcance dessa meta em diferentes documentos oficiais, estando também no foco das propostas das agências nacionais e internacionais. Várias autoras (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, ANDRÉ, 2009, 2010, DIAS, 2009, CRAVEIRO, 2014) também têm apontado para a centralidade dos professores nas políticas educacionais, interpretados como causa e solução dos problemas educacionais.

As investigações realizadas por nosso grupo de pesquisa² também têm apontado para a hegemonização desse discurso, que relaciona a qualidade da educação à qualidade do professor, bem como a centralidade do professor nas políticas, produzindo demandas para a formação de professores. Dias (2009) identifica em suas pesquisas a correspondência que se estabelece entre a qualidade do ensino, da educação e do desempenho profissional do professor, com demandas para a reconfiguração do papel docente para o enfrentamento dos desafios da educação. Borges (2015) assinala, nas políticas de formação de professores que foram objeto de sua investigação, o privilégio de discursos que reificam a identidade docente como possibilidade de articular demandas por qualidade da educação. Craveiro (2014), ao investigar políticas para a formação de professores nos contextos político-discursivos dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula, sinaliza para a aproximação entre esses discursos antagônicos no tocante à defesa dos mecanismos de avaliação da qualidade da formação docente e à significação do professor como peça chave para a melhoria da qualidade da educação básica.

Em uma pesquisa anterior por mim realizada (FIGUEIREDO, 2015), o professor e a sua formação para o alcance da qualidade da educação assumem centralidade nas políticas de formação de professores investigadas. Nessa formação discursiva se constitui a relação antagônica entre duas cadeias equivalenciais – protagonismo docente e gerencialismo docente – em torno da disputa pela significação do perfil docente ideal para o alcance da qualidade da educação. Uma disputa própria dos processos discursivos pela impossibilidade de se atribuir à relação entre o professor e a qualidade da educação um sentido literal, permitindo o deslizamento de diferentes sentidos sobre esses significantes.

E essa centralidade que o binômio perfil docente e qualidade da educação assume nessa formação discursiva acaba por potencializar o discurso da responsabilização do professor pela qualidade da educação. Na cadeia do protagonismo docente, a responsabilização do professor é relacionada ao processo educacional, à demanda pela concepção da educação e do trabalho docente pelo professor, assumindo sentidos de valorização, de profissionalização. Na cadeia do gerencialismo docente, a responsabilização do professor é relacionada aos resultados de desempenho da educação, à demanda por uma ação docente técnica centrada na implementação das prescrições e dos projetos curriculares, significada no discurso como fator de desvalorização, de desprofissionalização do professor. (FIGUEIREDO, 2015).

Os vínculos que se estabelecem entre o perfil docente e a qualidade da educação vão possibilitar a significação da formação de professores como espaço de controle do perfil docente, um discurso hegemônico que significa o projeto curricular como instrumento de alcance da identidade profissional projetada para o desenvolvimento de uma prática identificada como o alcance da plenitude ausente. Dessa forma, o controle do professor através dos projetos de formação possibilita o controle da prática docente significada como via para o alcance da qualidade da educação. (FIGUEIREDO, 2015).

É possível também identificar essa formação discursiva hegemônica nas políticas de formação continuada destinadas a professores dos anos iniciais do ensino fundamental, significando o espaço da

² A autora é pesquisadora do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Cultura da UERJ/EDU, que tem apoio FAPERJ. Para acessá-lo www.curriculo-uerj.pro.br.

formação como via para o alcance do perfil docente suposto como ideal para a superação dos problemas relacionados à alfabetização³. Apropriando-se da produção teórica do campo da Alfabetização e da Formação de Professores, essas políticas realizam investimentos na formação continuada de professores, pela qual se espera que sejam definidos os conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas necessárias à constituição do perfil docente, significado como capaz de superar o desafio de alfabetizar a totalidade da população escolar. Tais propostas têm se constituído como normas a serem seguidas pelas instituições de formação inicial ou continuada de professores, oferecendo um modelo de formação capaz de constituir, de forma inequívoca, o perfil docente projetado. Dessa forma, os projetos curriculares para a formação continuada de professores têm se orientado pela busca por uma racionalidade capaz de explicar, prever e controlar a constituição do professor ideal para a transformação da educação, com o conseqüente alcance de sua qualidade.

Identifico nessas políticas um discurso hegemônico de currículo que projeta uma identidade (de professor) a ser formada para a transformação da prática pedagógica significada como ideal para o alcance da qualidade da educação, atribuindo ao conhecimento um caráter instrumental nessa construção. Problematizo essa perspectiva fundacional de currículo, defendendo a impossibilidade de controle da identidade e da prática docente por qualquer projeto curricular de formação de professores. Com Lopes & Macedo (2011), defendo a dimensão discursiva do currículo, afirmando a sua constituição na permanente tensão com a complexidade das escolas, das práticas docentes e das diferenças na significação dos professores no processo de produção curricular, seja na formação ou na prática docente, insinuando a impossibilidade de apreensão da totalidade das relações que se constituem nas salas de aula entre alunos, professores e outros agentes, bem como das relações que se estabelecem entre os projetos curriculares, as propostas de formação de professores e a dinâmica do trabalho pedagógico desenvolvido na estrutura administrativa e pedagógica das escolas. Essas relações incontroláveis sempre desafiam a racionalidade que não é capaz de auxiliar nas respostas a tudo o que emerge nessa dinâmica. E a relação não transparente entre a racionalidade e a objetividade fica mais à mostra pela ampliação dos diferimentos próprios do processo de significação do currículo na multiplicidade dos contextos de sua produção (FIGUEIREDO, 2015).

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política que é objeto dessa pesquisa em curso, também é possível identificar a hegemonização dessa perspectiva fundacional de currículo, ao definir a formação continuada de professores alfabetizadores como eixo integrador e estruturador de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas que contribuam para a alfabetização na perspectiva do letramento de seu público-alvo (BRASIL, 2012a; 2017). Afirmando a contextualização radical dos sentidos de professor alfabetizador e de formação continuada que emergem nessa política, busco identificar as lógicas políticas que possibilitam a sua constituição.

Tenciono, assim, desestabilizar um discurso sedimentado na política que relaciona a formação de um perfil docente definido *a priori* e a qualidade da educação significada como alfabetização na perspectiva do letramento das crianças até oito anos de idade, sendo essa sedimentação o objeto dessa investigação. Orientada pela Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e pelas apropriações no campo do currículo por Lopes & Macedo e Oliveira, essa pesquisa toma como pressuposto o caráter discursivo e contingente dessa formação e, por isso, busca interpretar as condições discursivas que possibilitaram a sua emergência e estabilização.

2. OUTRAS POSSIBILIDADES EPISTEMOLÓGICAS NA INVESTIGAÇÃO DE HEGEMONIAS

Essa investigação tem como objeto a política aqui entendida como discurso sedimentado por um conjunto de decisões tomadas em terreno indecível, onde, portanto, o poder é constitutivo. Uma concepção que se afasta da ideia moderna de que a política é fundamento do social, uma regra capaz de ordenar a totalidade e, assim, produzir a sua transformação radical. (LACLAU, 2011; GLYNOS; HOWARTH,

³Desde 1994, a autora vem atuando na formação em serviço de professores e professoras regentes de redes públicas de ensino, experiência na qual baseia suas afirmações.

2018, LOPES, 2012; 2018).

Identifico no PNAIC essa perspectiva moderna de política ao pretender ordenar a formação continuada de professores para transformar a educação e alcançar, assim, a plenitude ausente – a qualidade da educação nomeada pela alfabetização na perspectiva do letramento. Nessa perspectiva, essa política se constitui como referencial racional e transparente de toda e qualquer intervenção educativa, que irá normatizar a formação continuada de professores para a constituição de um perfil docente alfabetizador que responda à totalidade das questões, problemas e dilemas da prática pedagógica alfabetizadora para a aprendizagem de todos os que estão na escola. Dessa forma, a racionalidade é significada como fundamento da formação do sujeito, permitindo o acesso à verdade da prática docente, tornando-a, assim, inteligível. Tal concepção naturaliza a ordenação política proposta, significando-a como expressão transparente de uma racionalidade que é a via para o alcance seguro do perfil docente e da prática pedagógica consensuados como ideais, sem, no entanto, considerar as operações de um poder contingente que possibilita que essas (e não outras) relações discursivas se constituam na política.

O baixo desempenho escolar, reflexões sobre a identidade profissional dos professores alfabetizadores, dentre outros aspectos, desencadearam, nas atuais políticas públicas de educação, a necessidade de atender às exigências de **melhoria do aprendizado dos alunos**. Para isso, **eram necessárias transformações sobre as práticas pedagógicas e a mobilização de conhecimentos presentes na teoria na Educação**. Significava definir o que é essencial à alfabetização das crianças das escolas públicas. Para tal, **era fundamental criar uma proposta para o professor alfabetizador a partir de um processo de formação continuada**, marcado com a articulação de todas as políticas do MEC, o que deflagrou uma política de Estado ainda em construção. [grifo meu] (BRASIL, 2015, p.13)

Os estudos dessas temáticas também desencadearam **reflexões e debates acerca da formação docente, seja ela inicial ou continuada**. O **desenvolvimento profissional decorre da mobilização de conhecimentos, enquanto estratégia para a formação docente, no intuito de buscar compreender e transformar a realidade complexa, desafiadora e multifacetada** que se apresenta atualmente. Essa realidade complexa exige dos professores **um perfil que solucione e resolva os impasses do cotidiano escolar, tomando como modelo de identidade um professor comprometido com a transformação da realidade social**. [grifo meu] (BRASIL, 2015, p.53)

Tencionando desestabilizar tal perspectiva, tomo como referencial teórico-epistemológico a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e as apropriações que dela fazem Lopes & Macedo e Oliveira, o que produz mudanças na construção do objeto de pesquisa. Problematizando as perspectivas fundacionais que vêm orientando as políticas de formação de professores, busco realizar um movimento de reativação da contingência dos discursos sedimentados na política em tela. Nesse sentido, o objetivo da investigação é entender a lógica que torna possível a construção e estabilização dessa formação discursiva – que coloca em relação um perfil de professor alfabetizador definido *a priori* como capaz de responder à totalidade das demandas na área da alfabetização, o alcance da qualidade da educação significada como alfabetização na perspectiva do letramento das crianças até oito anos de idade e o projeto curricular da formação de professores como instrumento de controle da docência –, interpretando a contingência que possibilita essa construção. Defendendo, assim, o caráter não necessário dessas relações, busco identificar os sentidos de professor alfabetizador e de formação docente sedimentados nesse complexo discursivo.

Recorre-se ao trabalho de Glynos e Howarth (2018) para construir uma possibilidade de investigação dessa formação discursiva. Esses autores propõem uma abordagem teórico-metodológica como alternativa ao paradigma da lei causal, baseado nos ideais positivistas de previsão e dedução dos fenômenos, bem como às principais respostas dadas a esse paradigma: as autointerpretações contextualizadas, derivadas da hermenêutica, que enfatizam a particularidade do contexto histórico, e as oriundas do neo-positivismo e de tradições realistas-críticas, que enfatizam os mecanismos causais.

A lógica da explicação crítica proposta pelos autores se baseia na “articulação de uma ontologia social que enfatiza a contingência radical e a incompletude estrutural” do social (GLYNOS; HOWARTH,

2018, p.55). Nesse sentido, não basta à análise caracterizar e compreender a gramática dos discursos sociais sedimentados (como na hermenêutica), mas também interpretar as estruturas e condições que possibilitam que tais regras (e não outras) os constituam.

Glynos e Howarth (2018) identificam a pesquisa discursiva como uma pesquisa orientada ao problema. Essa noção afasta-se do imediatismo, ativismo e pragmatismo contido na ideia de que as pesquisas devem produzir instrumentos para a resolução de problemas educacionais. O trabalho de pesquisa se volta para a construção da problematização e da produção de uma interpretação dos processos envolvidos na constituição do discurso, colocando em questão o status de fundamento, de verdade atribuído a esse complexo relacional, em uma operação que destaca o contexto que possibilita a sua emergência. Para isso, a análise das condições de possibilidade de um discurso lança mão da lógica retrodutiva, enunciando as condições que possibilitaram a constituição de um discurso, sem que para isso se estabeleça entre essas condições e a significação uma relação necessária entre ambas. Nesse sentido, a lógica retrodutiva reconhece o caráter precário e contingente de todo discurso. (OLIVEIRA, 2013, 2018)

Operar com alógica retrodutiva na pesquisa aqui desenvolvida é desnaturalizar essa formação discursiva que relaciona o professor, sua formação e a qualidade da educação, bem como a significação da qualidade como alfabetização na idade certa, interpretando as condições de emergência dessa formação para pensar outras possibilidades de configuração dos discursos do professor e da formação docente.

Relacionado aos pressupostos ontológicos da Teoria do Discurso, se constitui o conceito de *lógica* como importante instrumento de análise. A identidade de qualquer prática ou regime se constitui na linguagem, sendo, portanto discurso. Nesse pressuposto, a constituição da identidade – em nosso caso a significação do professor na relação com a qualidade da educação ou, por sua vez, da qualidade da educação como alfabetização – não é a expressão de algo intrínseco ao objeto e previamente existente, mas se constitui em um complexo sistema de relações entre demandas sociais, significantes vazios e antagonismos. Tais relações não são necessárias, nem tampouco regidas por uma relação de causa e efeito, mas são marcadas por uma contingência radical relacionada à instabilidade do signo linguístico e à impossibilidade de acesso ao sentido literal própria do processo de significação. Dessa forma, o foco da análise é a lógica, ou seja, as regras, os padrões de articulação envolvidos nos processos de constituição dessas relações e das identificações no discurso analisado. A análise da lógica envolve descrever, explicar e criticar um discurso, construindo uma cadeia explicativa em um movimento de interpretação de diferentes lógicas – sociais, políticas e fantasmáticas – que se entrelaçam e que operam na sedimentação de um discurso particular constituído na política. Afasta-se, portanto, da significação de que a cadeia explicativa constituída na pesquisa é a enunciação de uma lei geral ou abstração capaz de explicar a totalidade dos fenômenos que articulam o professor, a sua formação e a qualidade da educação. (GLYNOS; HOWARTH, 2018; LOPES, 2018; OLIVEIRA, 2013, 2018).

As lógicas sociais envolvem descrever o que é a formação discursiva em tela, identificando seus pressupostos e proposições. Possibilitam especificar as regras e autointerpretações que regem um discurso particular, bem como as características e fenômenos a ele associados. Dessa forma, são enfatizados os aspectos sincrônicos da política. Mas se queremos reativar a sedimentação, investigando a contingência que possibilita o discurso da política, nosso foco se volta para as lógicas políticas e lógicas fantasmáticas, para o porquê e como esse discurso se constituiu e continua a ser mantido. (GLYNOS; HOWARTH, 2018)

As lógicas políticas constituem e questionam as lógicas sociais e, para isso, possibilitam interpretar a emergência e a formação histórica de um discurso, concentrando-se nos conflitos e contestações na sua constituição. Focam nas operações significantes, buscando identificar como práticas sociais passam a existir ou são transformadas. Dessa forma, enfatizam os aspectos diacrônicos do discurso, procurando explicar a constituição e/ou contestação e/ou transformação dos discursos sedimentados. Através das lógicas políticas é possível identificar os processos de construção, defesa e naturalização de novas fronteiras, como também de interrupção ou ruptura de delineamento de fronteiras. As lógicas políticas são compostas da lógica de equivalência e da lógica da diferença que operam na construção,

estabilização, fortalecimento ou enfraquecimento das fronteiras políticas. (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p.65).

Nos termos da Teoria do Discurso, essa formação discursiva que coloca em relação o perfil docente, a formação de professores e a qualidade da educação significadas como alfabetização na perspectiva do letramento não é algo que preexiste ao discurso. Esse discurso só consegue alcançar alguma estabilidade (sempre parcial porque constituída na linguagem e submetida ao constante diferimento) na relação com uma diferença excluída, um antagonismo significado como o que bloqueia as demandas/identidades diferenciais articuladas no discurso. A identidade antagônica, também constituída no discurso, é simultaneamente a condição de possibilidade e impossibilidade do sistema. É ela que possibilita que a lógica da equivalência opere na articulação das identidades diferenciais, subvertendo parcialmente e provisoriamente as diferenças. Dessa forma, a lógica da equivalência interrompe a lógica da diferença, possibilitando o fechamento discursivo de forma precária. Ainda que se tenha alguma estabilização do discurso, a lógica da diferença e a lógica da equivalência continuam a operar em permanente tensão. (LACLAU, 2011; 2013; LOPES, 2012; 2018).

As lógicas fantasmáticas possibilitam compreender porque regimes e práticas específicas fixam sujeitos. Fornecem, assim, os meios para explicar a adesão dos sujeitos a certos discursos. Operando com as lógicas fantasmáticas, a análise se volta para a força por trás das operações significantes identificadas através das lógicas políticas, ou seja, para a fantasia que possibilita a construção dos sentidos em um discurso, da resistência à mudança das práticas sociais ou da velocidade e direção da mudança dessas práticas. A fantasia opera de modo a ocultar ou “bloquear” a contingência radical dos discursos através de uma lógica ou narrativa fantasmática que promete uma *plenitude-por-vir*, pela narrativa de superação de um obstáculo implícito ou nomeado (dimensão beatífica da fantasia), ou um desastre, pela narrativa de impossibilidade de superação do obstáculo (dimensão terrífica da fantasia). Constituem-se, dessa forma, discursos de onipotência ou controle total (dimensão beatífica) ou de impotência e vitimização (dimensão terrífica) que tentam alcançar ou manter o fechamento discursivo. (GLYNOS; HOWARTH, 2018)

Glynos e Howarth (2018) destacam que a função da lógica de explicação crítica na análise, além de dar inteligibilidade ao discurso, deve possibilitar o engajamento crítico nos processos de descrição e explicação dos discursos.

De fato, todas as lógicas esculpem um espaço para uma concepção crítica de explicação, porque todas elas pressupõem um caráter não necessário das relações sociais. Isso significa que a própria identificação, caracterização e nomeação de um padrão discursivo como uma lógica social já implica estar envolvido num processo com uma valência política e normativa. E isso é simplesmente enfatizar que a identidade de uma prática não pode ser garantida. Na verdade, o processo de invocar e implantar lógicas políticas para mostrar a instituição contingente de práticas sociais já é sinalizar o caráter não necessário dessas lógicas e iniciar a tarefa normativa de contemplar práticas alternativas e regimes. Mas o mesmo é verdade para as lógicas fantasmáticas. Enquanto as últimas contribuem para a nossa compreensão da adesão ou ideologia do racismo num sentido descritivo e explicativo, elas também fornecem recursos ontológicos dentro das quais se abrem possibilidades éticas e assim se engajam criticamente em práticas sob investigação. (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p.66-67)

É destacado, ainda, o aspecto *quase-transcendental* das diferentes lógicas – sociais, políticas e fantasmáticas – que se entrelaçam na lógica de explicação crítica, ao fornecerem as condições de possibilidade e de impossibilidade do objeto de investigação. Ao descreverem e explicarem o surgimento, a formação e a manutenção dos discursos, essas lógicas estabelecem as condições de possibilidade do discurso. No entanto, devido ao caráter contingente do discurso, é possível também explicar suas condições de impossibilidade, possibilitando que as diferentes lógicas forneçam os meios para recuperar as opções que foram excluídas ou bloqueadas na constituição do discurso e como essas possibilidades excluídas subvertem e podem eventualmente transformar esse discurso. (GLYNOS; HOWARTH, 2018).

3. AS LÓGICAS POLÍTICAS NA SEDIMENTAÇÃO DO DISCURSO DO PERFIL DOCENTE E DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Nesta seção objetivo interpretar os discursos do perfil do professor alfabetizador e da formação docente que se constituem nos documentos do PNAIC produzidos no âmbito do Ministério da Educação (MEC) em um contexto de demandas pela garantia dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos de escolaridade no ensino fundamental (BRASIL, 2015). Constituem o material empírico de análise os seguintes documentos: a Portaria que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012a), o documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012b), que “contém a definição de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização”, e o Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2015), que aprofunda e articula “princípios e pressupostos fundamentais” do documento anterior para “orientar a prática docente”. (BRASIL, 2012b, p.17).

Identifico nos documentos analisados a constituição de um discurso que significa a alfabetização na perspectiva do letramento como o nome da qualidade da educação. Uma alfabetização em sentido lato, adjetivada pelo letramento nas diferentes áreas de conhecimento, que envolve a aprendizagem do código escrito, bem como os usos e práticas sociais de leitura e de escrita.

O aprendiz precisa **avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato**, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os **conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita**, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, **a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento** envolvendo as vivências culturais mais amplas. [grifo meu] (BRASIL, 2012b, p.27)

Os sentidos de professor alfabetizador e de formação docente sedimentados nos discursos da política se constituem em um contexto discursivo de demandas por direitos: à educação para progressão no trabalho e em estudos superiores; à melhoria da qualidade e do desempenho da escola pública; de acesso e apropriação do conhecimento sistematizado; à ampliação e democratização do ensino, de garantia de aprendizagem com oferta de oportunidades iguais; de avanço nas trajetórias escolares (BRASIL, 2012b; 2015). Tais demandas são articuladas por uma demanda particular – a alfabetização na perspectiva do letramento –, um significante tendencialmente vazio (LACLAU; MOUFFE, 2015), pois se destitui de um significado particular – a formação de um sujeito letrado que use a escrita de forma autônoma em práticas sociais –, alcançando hegemonia na relação com o analfabetismo funcional, significado como o que bloqueia a demanda pela qualidade da educação.

No entanto, há pessoas e grupos sociais que participam de várias situações e têm a possibilidade de agir de forma autônoma, pois dominam o sistema de escrita, e há outras que não têm acesso a determinadas práticas sociais e, muitas vezes, também **não detêm conhecimentos para lidar com a escrita de modo autônomo, pois não são alfabetizadas**. Por tal motivo, a criança participa de vários eventos de letramento, na escola, e neste contexto, **estar alfabetizado, numa perspectiva de letramento, é um direito básico de aprendizagem**. [grifo meu] (BRASIL, 2012b, p. 27)

Indicadores insatisfatórios de alfabetismo funcional favoreceram o aparecimento de **medidas que incidiram diretamente sobre as práticas pedagógicas, em especial, dos professores alfabetizadores, tornando-os o centro do debate pedagógico**. Para isso, **as temáticas sobre alfabetização e letramento ganharam relevância** e ainda mobilizam reflexões acerca de processos de formação continuada para professores dos sistemas públicos de ensino, bem como a apropriação do conhecimento escolar pelas crianças. [grifo meu] (BRASIL, 2015, p.12)

Relaciono a significação do professor alfabetizador como principal agente da política às demandas contingencialmente articuladas nessa formação discursiva – conhecimento, ensino, aprendizagem, avanço na trajetória escolar –, possibilitando a emergência de um discurso que estabelece relações de causa e efeito entre o ensino do professor alfabetizador e os resultados de aprendizagem dos alunos. Nesse contexto discursivo se constitui a significação do perfil docente na política: um professor protagonista na construção da sua autonomia docente.

A função da escola amplia-se à medida que o **“direito à educação” se alarga** e torna o **conhecimento** um direito do estudante. Significa não somente o acesso, mas o **avanço nas trajetórias escolares**, por isso denotaram-se **“direitos de aprendizagem”**. A delimitação clara destes conhecimentos é considerada garantia das apropriações sociais, políticas e culturais.

Da mesma forma, **o currículo, a partir dos “direitos de aprendizagem”**, pode se configurar como produto histórico-cultural, norteador dos conhecimentos, pois ao mesmo tempo em que reflete as relações pedagógicas da organização escolar, permite **planejar e orientar as progressões do ensino e das aprendizagens**, assim como delimita os saberes que devem ser construídos pelas crianças ao final de cada ano escolar do Ciclo de Alfabetização. [grifo meu] (BRASIL, 2015, p.16-17)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que **todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental**, nesse sentido, **o professor alfabetizador é um dos grandes agentes para atingirmos a meta**. Reconhecemos a **formação continuada de professores** como **uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino**. [grifo meu] (BRASIL, 2015, p.19)

O PNAIC, por promover de forma sistemática a formação continuada, tem buscado auxiliar os sistemas de ensino nesse trabalho que objetiva sempre a construção da autonomia do professor. Este texto amplia a discussão a respeito dessa formação, destacando **o papel do professor como protagonista na construção da sua autonomia docente**. [grifo meu] (BRASIL, 2015, p.52)

O protagonismo do professor é significado como um “modelo de identidade”: “comprometido com a transformação da realidade social” “complexa, desafiadora e multifacetada”; que se constitui a partir das experiências da prática e da mobilização de conhecimentos para compreendê-la; com autonomia para “solucionar e resolver os problemas e impasses” “de um cotidiano escolar influenciado por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais que interferem nos processos de ensino e de aprendizagem”. A prática é significada como “ponto de partida e de chegada” na constituição da identidade docente e da sua formação. (BRASIL, 2015, p. 52-53)

Tais significantes emergem na relação com o antagonismo ao analfabetismo funcional e aos sentidos que por ele são contingencialmente articulados: um professor executor e transmissor de conteúdos, uma prática pedagógica caracterizada por um racionalismo técnico e pela fragmentação de conteúdos e uma formação inicial deficitária, afastada das necessidades pedagógicas e dos desafios do ato de ensinar.

Neste processo de aprender e apreender continuamente, o professor emerge como protagonista da sua profissionalização, pois ele reflete criticamente e estabelece relações com a prática pedagógica e social. Nós professores deixamos de ser executores e transmissores de conteúdos e passamos a ser produtores e articuladores de conhecimentos. [grifo meu] (BRASIL, 2015, p.54)

A formação profissional do professor vai se constituindo na medida em que ele mobiliza os seus conhecimentos pela articulação entre teoria estudada e prática vivenciada, superando o racionalismo técnico e a fragmentação do conteúdo. Como você irá estudar com maior profundidade ao longo da formação do PNAIC deste ano, a interdisciplinaridade tem a potencialidade de produzir conhecimento quando estabelece relações entre o conteúdo ensinado e a realidade social. [grifo meu] (BRASIL, 2015, p.55)

Temos clareza que a formação inicial não dá conta da sala de aula, dos ritmos de aprendizagem dos alunos, das influências externas e internas que a escola sofre e das diversidades e especificidades da educação brasileira. [grifo meu] (BRASIL, 2015, p.55)

O protagonismo docente articula demandas identificadas com o discurso da profissionalização, uma identidade docente que afirmo ser tendencialmente hegemônica nas políticas de formação de professores (FIGUEIREDO, 2015). Reflexão, mediação, autonomia, articulação entre teoria e prática, aprendizagem docente permanente, produção de conhecimento pelo professor – significantes que não

são a representação de uma essência docente, mas que se constituem na relação com sentidos da identidade antagônica significada no discurso como o que bloqueia a demanda pela qualidade da educação.

Em um contexto de antagonismo a uma formação inicial deficitária pelo afastamento das necessidades de aprendizagem dos alunos e dos desafios colocados ao ensino, a formação continuada de professores se constitui o principal eixo da política, sendo significada “como um diálogo permanente com a prática docente para garantia dos direitos de aprendizagem... e melhoria da qualidade do ensino público”. Assume sentidos de via para a “construção da autonomia pedagógica”, pois proporciona ao professor saberes para a busca “por meios próprios de caminhos que auxiliem o seu desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2015, p.7-11).

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de constatar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. [grifo meu] (BRASIL, 2015, p.10)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilho algumas ideias sobre a centralidade do professor e da formação docente na política, destacando a contingência das relações constituídas no discurso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012a; 2012b; 2015) e que possibilitam tal centralidade. Tenciono problematizar o caráter necessário dos sentidos de professor e de formação docente constituídos no discurso, afirmando sua contingência e interrogando as condições que possibilitaram a sedimentação de tais sentidos e não outros.

As cadeias discursivas relacionadas na política, seja a da alfabetização na perspectiva do letramento como o nome da qualidade da educação, seja a do analfabetismo funcional significado como o que a bloqueia, se constituem em um processo de luta pela significação da aprendizagem, do ensino e do conhecimento. Assim, a centralidade que o professor, a formação docente e a prática pedagógica alcançam na política, bem como seus significantes, só pode ser entendida nessas relações. Segundo Macedo (2012), a significação da escola como lugar do ensino, do aluno como sujeito da aprendizagem, bem como do conhecimento como núcleo central do currículo tem alcançado hegemonia no senso comum, nas teorias pedagógicas e curriculares, sendo objeto de disputa por diferentes tradições. Uma formação discursiva que a autora relaciona a um discurso também hegemônico de currículo que projeta uma identidade a ser formada, atribuindo ao conhecimento um caráter instrumental nessa construção. Tal hegemonia tem impedido “o surgimento do imprevisto e a manifestação da alteridade”. (MACEDO, 2012, p.733)

Sublinho a contingência da significação da alfabetização na perspectiva do letramento como aprendizagem, ensino, conhecimento, avanço nas trajetórias escolares. Tais sentidos, entendidos como universais, acabam por ocultar outros possíveis sentidos excluídos (como a democratização da leitura em diferentes espaços sociais), em uma construção discursiva que reduz a alfabetização na perspectiva do letramento a uma questão exclusivamente da escola, do professor e da formação docente. Interpreto que esse discurso se constitui em um contexto de significação da educação como ensino pela centralidade do conhecimento (MACEDO, 2012), um discurso hegemônico que acaba por excluir outras possibilidades de significação.

Defendo a contingência dos discursos do protagonismo do professor, da formação continuada como principal eixo do PNAIC e da centralidade da prática pedagógica na constituição da identidade docente e da sua formação, relacionando-os a essa articulação discursiva que, através de operações metonímico-metafóricas envolvidas na construção de hegemonias (LACLAU, 2011; 2013; LOPES, 2012),

possibilita que significantes particulares como ensino, aprendizagem, conhecimento nomeiem a educação a ponto de se apagar a contingência dessa articulação, estabelecendo-se entre tais sentidos e o nome uma relação de analogia.

Ao sublinhar a contingência dessas articulações discursivas, problematizo que se atribua a uma identidade docente e a um projeto curricular de formação de professores aprioristicamente definidos (quaisquer que sejam eles), a possibilidade de responder à totalidade da prática docente que se constitui em um “cotidiano escolar influenciado por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais que interferem nos processos de ensino – aprendizagem”, em uma “realidade social complexa, desafiadora, multifacetada”. (BRASIL, 2015, p.52-53).

Defendo a impossibilidade de controle total da identidade docente por qualquer projeto de formação, apontando para a contingência na produção curricular do professor alfabetizador. Nenhum projeto, nenhuma normatização é capaz de prever/controlar/saturar a significação curricular pelos diferentes agentes relacionados nesse processo. O professor alfabetizador produz currículo na linguagem, na permanente tensão entre regulação e escape (LOPES, 2012, 2015, 2018) nos processos de significação de diferentes discursos: da formação, das políticas curriculares, das relações com os alunos, com outros agentes educacionais e instituições escolares, das tradições e inovações, das suas histórias e seus percursos individuais, e de tantos outros que não se consegue nomear. A produção curricular do professor alfabetizador se constitui na decisão razoável – não necessária –, em resposta aos diferimentos constantes que caracterizam os processos de significação do currículo.

No entanto, pela impossibilidade do controle desses processos, é preciso ter projetos de currículo, projetos de formação docente como possibilidade de conter, ainda que parcialmente, a proliferação de sentidos própria do processo de significação do professor alfabetizador, da sua prática pedagógica, da sua formação. Tais projetos são decisões sobre o indecível, uma decisão dentre tantas outras possíveis, constituídas na contingência, na razoabilidade.

Por fim, defendo a produtividade de pensar o perfil do professor alfabetizador como um fundamento que se constitui provisoriamente, em relações contingentes com antagonismos e demandas (LOPES, 2015). Ressalto que reativar a contingência da sedimentação desse discurso e desconstruir o caráter necessário das relações que nele se estabelecem pode ser um movimento potente, pela possibilidade de emergir outros jogos de linguagem, de alternativas à significação do professor alfabetizador, da prática pedagógica, da formação docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago/dez, 2009.

_____. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, A. I. L. de F. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 273-287.

BORGES, Veronica. *Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro professor*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 30/03/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME*. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10937-portaria-mec-n%C2%BA-823,-de-7-de-julho-de-2017>>. Acesso em: 13/02/2019

_____. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012a. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jul. 2012a. Seção 1, p. 22-23

_____. Ministério da Educação. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental*. Brasília, 2012b.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. *Políticas curriculares para formação de professores: processos de identificação docente (1995-2010)*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 29/03/2015.

DIAS, Rosanne Evangelista. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 18/05/2013.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 33, n.3, p. 531-541, set/dez, 2007.

FIGUEIREDO, M. P. S. *Discursos do perfil docente nas políticas de formação de professores*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 139 p., Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 30 mar. 2017.

GLYNOS, Jason, HOWARTH, David. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. In: LOPES, Alice Casimiro, OLIVEIRA, Anna Luíza Araújo Ramos Martins de, OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (orgs). *A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação*. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 53-104.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. Tradução de Joanildo Albuquerque Burity, Josias de Paula Júnior e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro, OLIVEIRA, Anna Luíza Araújo Ramos Martins de, OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (orgs). *A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação*. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 133-168.

_____. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai/ago 2015.

_____. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 700-715, set/dez 2012.

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

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez., 2012.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a Teoria Política do Discurso e Análise do Discurso em Educação. In: LOPES, Alice Casimiro, OLIVEIRA, Anna Luíza Araújo Ramos Martins de, OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (orgs). *A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação*. Recife: Ed. UFPE, 2018. p.169-216.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de, OLIVEIRA, Anna Luíza Araújo Ramos Martins de, MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.38, n.4, p. 1327-1349, out/dez 2013.

SAVIANI, Demerval. 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.

SILVA, Rute da. Educação das crianças no contexto da reforma educacional brasileira dos anos 90: uma perspectiva para além do capital. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5., 2011,

Florianópolis. *Anais do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo*. Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05f_t001.pdf>. Acesso em: 03/04/2014.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai/jun/jul/ago, 2000.

Recebido em: 15 de fevereiro de 2020

Aceito em: 29 de março de 2020

Publicado em: 25 de abril de 2020