

POTENCIALIDADES DA TEORIA DO DISCURSO PARA ANÁLISE DA POLÍTICA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1996- 2006): DEMANDAS, ANTAGONISMOS E HEGEMONIA

Kátia Costa Lima Corrêa de ARAÚJOⁱ

RESUMO

Neste artigo, discute-se a potencialidade da teoria do discurso para análise do debate da política curricular de formação de professores (1996-2006), considerando demandas, antagonismos e hegemonia. Trata-se dos resultados de uma pesquisa cujo objeto de estudo foi o debate da política curricular de formação de professores e os sentidos do Estágio Supervisionado (1996-2006). Em consonância com a teoria do discurso, defende-se a tese de que o referido debate é um campo de articulação discursiva e de disputas hegemônicas de significação em torno de projetos de sociedade, educação e currículo para a formação de professores. Especificamente identificam-se as demandas, os antagonismos e as disputas hegemônicas de significação nos documentos da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e analisam-se os processos hegemônicos a partir da lógica da equivalência e da diferença nos documentos curriculares do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Construiu-se um método de análise com base no arcabouço teórico da teoria do discurso de Laclau e Mouffe (1987), na perspectiva da problematização/desconstrução dos discursos, de modo a demonstrar como se opera a sua hegemonização.

PALAVRAS-CHAVE: Política curricular; Formação de professores; Base comum nacional; Hegemonia.

*POTENTIALITIES OF THE DISCOURSE THEORY TO ANALYZE THE CURRICULAR
POLICY OF TEACHER TRAINING (1996-2006): DEMANDS, ANTAGONISMS AND
HEGEMONY*

ABSTRACT

In this paper, the potentiality of the discourse theory to analyze the curricular policy debate of teacher training (1996-2006) is discussed, considering demands, antagonisms and hegemony. It is about the results of a research whose object of study was the debate of the curricular policy of teacher training and the senses of the supervised internship (1996-2006). In line with the theory of discourse, the thesis that this debate is a field of discursive articulation and hegemonic disputes of significance around projects of society, education and curriculum for teacher training is advocated. Specifically, it is identified the demands, antagonisms and hegemonic disputes of significance in the documents of the 'Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação' (ANFOPE) - National Association for the Formation of Education Professionals -, and the hegemonic processes based on the logic of equivalence and difference in the curriculum documents of the Ministry of Education / National Council of Education is analyzed. A method of analysis based on Laclau and Mouffe's (1987) theoretical

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG). Departamento de Educação. E-mail: katiacaraujo.6@gmail.com.

framework of discourse theory was analyzed, from the perspective of the problematization/deconstruction of discourses, demonstrating how their hegemonization operates.

KEYWORDS: *Curricular policy; Teacher training; National common base; Hegemony.*

POTENCIALIDADES DE LA TEORIA DEL DISCURSO PARA EL ANÁLISIS DE LA POLÍTICA CURRICULAR DE FORMACIÓN DOCENTE (1996-2006): DEMANDAS, ANTAGONISMOS Y HEGEMONÍA

RESUMEN

En este artículo discutimos el potencial de la teoría del discurso para analizar el debate sobre la política curricular de la formación docente, considerando las demandas, los antagonismos y la hegemonía. Es el resultado de una investigación cuyo objeto de estudio es el debate sobre la política curricular de la formación docente y los sentidos de la etapa supervisada (1996-2006). De acuerdo con la teoría del discurso, defendemos la tesis de que este debate es un campo de articulación discursiva y de disputas hegemónicas de significación en torno a proyectos de sociedad, educación y currículum para la formación de docentes. Específicamente identificamos las demandas, los antagonismos y disputas hegemónicas de significación en los documentos de la Asociación Nacional para la Formación de Profesionales de la Educación (ANFOPE), y analizamos los procesos hegemónicos basados en la lógica de equivalencia y diferencia en los documentos curriculares del Ministerio de Educación / Consejo. Educación Nacional - MEC / CNE. Construimos un método de análisis basado en el marco teórico de la teoría del discurso de Laclau y Mouffe (1987), desde la perspectiva de la problematización / deconstrucción de los discursos, demostrando cómo opera su hegemonización.

PALABRAS CLAVE: *Política curricular; Formación de profesores; Base común nacional. Hegemonía.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa mais ampla cujo objeto de estudo é o debate da política curricular de formação de professores e os sentidos do Estágio Supervisionado (1996-2006). Especificamente os nossos objetivos são: 1) identificar as demandas, os antagonismos e as disputas hegemônicas de significação nos documentos das entidades acadêmicas de educadores reunidas em torno da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); 2) identificar os processos hegemônicos a partir da lógica da equivalência e da diferença nos documentos curriculares do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE).

Partimos das seguintes indagações: quais as demandas, as articulações e os antagonismos constituídos nesse debate? Quais demandas particulares se articulam para formar cadeias equivalenciais? Como se dá a formação da fronteira antagonônica? Quais demandas se

hegemonizam na política de currículo para a formação de professores para a Educação Básica? Como os sentidos do estágio foram construídos ao longo do debate da política curricular para a formação?

Em consonância com a teoria do discurso, defendemos a tese de que o debate da política curricular para a formação de professores é um campo discursivo de articulação/negociação de demandas curriculares heterogêneas que disputam a hegemonia dos sentidos na política de currículo, com a atuação de diversos atores educacionais e das esferas governamentais que influenciam e decidem os rumos da política curricular, mesmo que provisórios e contingentes.

O debate da política curricular para a formação de professores da Educação Básica, no cenário de reformulações das políticas de currículo, é um tema que tem suscitado intensos conflitos de interesses entre os diversos grupos educacionais e as esferas governamentais, principalmente em função das disputas políticas em torno de um projeto nacional de educação em seus níveis e modalidades. E, também, em volta de um projeto de sociedade e de um projeto de currículo que produz sentidos e forma as identidades de sujeitos e de objetos, e das mudanças que operam na organização institucional e curricular das instituições de educação superior (IES) que ofertam a formação inicial e continuada em nível superior.

Com efeito, o período em que se desenvolve esta pesquisa - 1996-2006 – é de intensas reformas nas políticas de currículo no Brasil e, por isso, de grandes debates/embates, mobilizando professores, estudantes, gestores, entidades acadêmicas educacionais e as esferas governamentais no movimento de reformulação curricular dos cursos de formação de professores, em especial em torno da reformulação do curso de Pedagogia.

Em 1996, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, traduzida como um marco importante na definição e na organização da política nacional de educação brasileira. Após a sua aprovação, uma série de regulamentações por iniciativa do MEC/CNE em relação à formação de professores e ao próprio curso de Pedagogia é instituída nesse período, entre outras se destacam a Resolução CP Nº 1, de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação (ISEs) (BRASIL, 1999); a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica; a Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura da Educação Básica (BRASIL,

2002b); e, finalmente, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006).

Nesse período de dez anos, as muitas iniciativas do MEC/CNE em relação à reformulação curricular dos cursos de formação de professores desencadearam a mobilização dos diversos atores educacionais no debate acadêmico para discutir o posicionamento conjunto das entidades acadêmicas de educadores sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica e sobre o curso de Pedagogia.

No cenário atual, as reformas curriculares continuam mobilizando a comunidade acadêmica educacional visto a recente aprovação da Resolução CNE/CP Nº 2, do Ministério da Educação, em 1 de julho de 2015, que define novas Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015), indicando a direção em que caminha o debate atual da política curricular. A referida Resolução incorpora antigas demandas da ANFOPE, revogando as Resoluções CP Nº 1/1999, CNE/CP Nº 1/2002 e CNE/CP Nº 2/2002, todas palco de conflitos e disputas hegemônicas de significação entre as entidades acadêmicas de educadores e as esferas governamentais.

Para efeito de análise/interpretação dos diversos sentidos do nosso objeto de estudo, adotamos a teoria do discurso formulada por Ernesto Laclau e Mouffe (1987), com o intuito de explorar as suas potencialidades teórico-metodológicas. Defendemos a perspectiva da articulação discursiva de demandas curriculares heterogêneas e de múltiplos sentidos produzidos pelo movimento dos significantes que visam a hegemonizar determinados sentidos na política curricular (1966-2006).

Em sintonia com o pensamento pós-estruturalista¹ e a perspectiva da desconstrução extensivamente empregada pela teoria do discurso, assumimos uma postura pós-estruturalista e discursiva do currículo, questionando os essencialismos e as tentativas de fechamento da significação. Sob essa óptica, o currículo é visto como prática de articulação discursiva, como “jogos de linguagem” no sentido dado por Wittgenstein (2013), cujos significados não são fixos, mas contingentes, e são definidos a partir das disputas pela sua legitimação.

É com esse entendimento que organizamos este artigo. Iniciamos com um giro discursivo em torno de categorias como **discurso** e **hegemonia** e de outras noções constitutivas da teoria do discurso, que juntas permitem uma compreensão do social e da política curricular como relações discursivas/simbólicas. Em seguida, apresentamos o método de análise que

construímos, bem como as demandas formuladas pelas entidades acadêmicas de educadores reunidas em torno da ANFOPE, no contexto em tela.

2 O SOCIAL É DISCURSIVO

Na obra de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, intitulada *Hegemonia e estratégia socialista: por uma democracia radical e plural*, publicada em meados da década de 1980, os autores consideram a realidade social como discurso, isto é, uma totalidade discursiva resultante de práticas articulatórias. Discurso é prática; é articulação de sentidos que reúne as dimensões discursivas e não discursivas.

Tal questão remete à própria natureza do conceito de discurso, em que os objetos se constituem dentro de uma condição discursiva, isto é, dependem da estruturação de um campo discursivo, formando “jogos de linguagem” que podem produzir novas significações contingentes. Segundo Laclau e Mouffe (1987, p. 183), “[...] os jogos de linguagem² incluem uma totalidade inseparável da linguagem e das ações”. Os autores partilham com Wittgenstein (2013) ao afirmarem que as propriedades materiais dos objetos formam um “jogo de linguagem”, que é o que eles chamam de discurso. Isso implica dizer que os sentidos “[...] não estão meramente justapostos, mas constituem um sistema diferencial e estruturado de posições – quer dizer, um discurso” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 184).

A categoria discurso conduz-nos à concepção subjacente de sociedade, ou seja, abarca todas as dimensões da realidade social e não somente práticas usuais de escrever, falar, comunicar (HOWARTH, 2008). Discurso não é entendido como um conjunto de textos, mas como uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal (MENDONÇA, 2009). Isso porque, para Laclau (2011b), as relações sociais são discursivas, são relações simbólicas que se constituem por meio de processos de significação. Enfatizando a dimensão ontológica do social, Laclau pretende afirmar o sentido de todos os objetos e de todas as práticas; mostrar que todo sentido social é contingente, contextual e relacional, e argumentar que qualquer sistema de sentidos se apoia sobre um exterior discursivo que o constitui parcialmente. O social é reconceituado em termos de discursividade, e a identidade é o resultado de uma articulação discursiva (LACLAU, 2008).

A categoria **discurso** permite uma compreensão do social e da política, esta como um objeto ao mesmo tempo necessário e impossível (BURITY, 2008). Em síntese, entendemos que

a teoria do discurso procura explorar o caráter insubstituível, inseparável, inerradicável do processo de significação para a compreensão e para a constituição dos fenômenos sociais. De modo que toda configuração social é uma configuração significativa (LACLAU, 2000), de modo que o social é discursivamente significado.

A noção de prática é central na sua ontologia social, com ênfase no caráter articulador e discursivo de todas as práticas social, política e hegemônica. Por isso, Laclau e Mouffe (1987, p. 176) chamam de “[...] articulação a toda prática que estabelece uma relação tal entre elementos, que a identidade destes é modificada como resultado dessa prática”. Na análise do social não há distinção entre práticas discursivas e não discursivas.

Outra questão importante a ser destacada na teoria laclauniana é o caráter incompleto da totalidade. Segundo Laclau (2011a), a totalidade é uma categoria que não pode ser erradicada, mas, como uma totalidade falida, constitui um horizonte e não um fundamento. O social se constitui no terreno da impossibilidade tanto de interioridade como de uma exterioridade total. Disso decorre que o campo das identidades nunca consegue ser plenamente fixado – nem a fixação absoluta nem a não fixação absoluta, são, portanto, possíveis.

Laclau (2011a) lida com uma totalidade fundada nas diferenças relacionais, isto é, um conjunto diferencial, heterogêneo, uma totalidade que abarca todas as diferenças. Para apreender conceitualmente essa totalidade, é preciso apreender seus limites, distingui-la de algo diferente de si mesma. Essa outra diferença provém do exterior, um exterior que é resultado de uma exclusão, de algo que a totalidade expelle de si mesma a fim de constituir-se. Daí provém à noção de equivalência, isto é, aquela que subverte a diferença, de maneira que “[...] toda identidade é construída dentro de uma tensão entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência” (LACLAU, 2011a, p. 94). Em suma, o que se tem é “[...] uma totalidade falida, o lugar de uma plenitude inalcançável” (LACLAU, 2011a, p. 94).

A formulação teórica da lógica da equivalência e da diferença é central no aporte teórico de Laclau e Mouffe. “A equivalência cria um segundo sentido que, enquanto é parasitário do primeiro, o subverte: as diferenças se anulam na medida em que são usadas para expressar algo idêntico que subjaz a todas elas” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 218). Em outras palavras, a equivalência somente existe no ato de subverter o caráter diferencial desses termos: “[...] dois termos para serem equivalentes devem ser diferentes - caso contrário, seria uma simples identidade” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 220).

Isso significa dizer que o contingente subverte o necessário, impedindo-lhe de constituir-se plenamente. A contingência do sistema de diferença se mostra na “não fixação” que as equivalências introduzem. O caráter final dessa não fixação, isto é, a precariedade final de toda diferença, terá de mostrar-se em uma relação de equivalência total na qual dissolva a positividade diferencial de todos os seus termos. Daí advém a fórmula do antagonismo.

Sob essas bases, Laclau e Mouffe (1987) constroem a noção de impossibilidade da sociedade: o social é articulação uma vez que a sociedade é impossível. Para Marchart (2008), tal afirmação acompanha a mudança de paradigma em direção ao pós-estruturalismo e ao pós-fundacionalismo; se o discursivo é considerado como algo central, então nunca estaremos em uma situação em que a sociedade encontre sua base última ou atinja sua totalidade, em que o antagonismo desapareça e a política termine. A impossibilidade da sociedade é uma implicação necessária do construtivismo formulado pelos autores.

Nas palavras de Laclau e Mouffe (1987, p. 192), “[...] se o social não consegue fixar-se a si próprio em formas inteligíveis e instituídas de uma sociedade, o social apenas existe, contudo, como um esforço para construir aquele objeto impossível”. Esse esforço é justamente a política. A articulação política ou a construção é, portanto, apenas possível na medida em que a sociedade é impossível. Enfim, a sociedade como objeto de conhecimento pleno é impossível, uma vez que os sentidos sociais são sempre abertos e incompletos, como assevera Mendonça (2009). Isso nos leva a alcançar a dimensão complexa do social, que impede a completa universalização ou totalização de seus conteúdos particulares, na medida em que tentativas de fechamento completo de sentidos sociais são empreitadas sempre incompletas e precárias.

3 HEGEMONIA: UMA NOVA LÓGICA DE CONSTITUIÇÃO DO SOCIAL

Para falar de hegemonia, não basta o momento articulatório dos sentidos, é preciso que a articulação se dê por meio de um enfrentamento com práticas articulatórias antagônicas. Isso significa que “[...] a hegemonia se constitui em um campo marcado por antagonismos e supõe, portanto, fenômenos de equivalência e efeitos de fronteira” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 231). As duas condições de uma articulação hegemônica são a presença de **forças antagônicas** e a **instabilidade** das fronteiras que as separam. Sem equivalência e sem fronteiras não é possível falar de hegemonia. Equivalência e diferença não se excluem mutuamente, mas refletem-se entre si, uma necessita da outra como condição para a construção do social. O social

é o lugar dessa tensão insolúvel. As equivalências não eliminam as diferenças, na medida em que a diferença continua operando dentro da equivalência (LACLAU, 2011a). Não existem meios conceituais para apreender totalmente o objeto. Não obstante, esse objeto tem suas diferenças particulares no campo das representações. Desse modo, existe a possibilidade de que uma diferença, sem deixar de ser **particular**, assuma a representação de uma totalidade incomensurável.

Nessa perspectiva, seu corpo está dividido entre a particularidade que ela possui e a significação mais **universal** de que é portadora (LACLAU, 2011a). É justamente o mecanismo de uma particularidade assumir uma significação universal que Laclau denomina de “hegemonia”. Dito de outro modo, hegemonia é a capacidade de representar, como uma posição particular, algo maior, mais abrangente. A identidade hegemônica passa a ser da ordem do significante vazio, transformando a sua própria particularidade no corpo que encarna uma totalidade inalcançável. Significantes vazios querem dizer que existe um ponto dentro do sistema de significação que é constitutivamente irrepresentável e, nesse sentido, permanece vazio, mas é um vazio que pode ter significado porque é um vazio dentro da significação (LACLAU, 2011a). Em outras palavras, um significante vazio surge se há uma impossibilidade estrutural da significação e apenas se essa impossibilidade puder significar uma interrupção (subversão, distorção). Dito de outro modo, a verdadeira possibilidade da significação está no sistema, e a verdadeira possibilidade dele é a de seus limites (LACLAU, 2011a).

A questão do significante vazio está ligada aos limites do sistema de significação. Pensar os limites de algo é o mesmo que pensar o que está fora deles. Os limites de um sistema de significação não podem ser eles mesmos significados; eles têm de mostrar a si mesmos como interrupção ou quebra no processo de significação. Disso decorre uma questão central: os verdadeiros limites nunca são neutros, mas pressupõem exclusão, os verdadeiros limites são sempre antagônicos (LACLAU, 2011a). Para Laclau (2011a), a presença de “significantes vazios” representa a condição mesma para a hegemonia. Nesse caso, o significante vazio é o puro cancelamento de toda diferença da particularidade, sendo a própria subversão do processo de significação.

3.1 Política curricular e teoria do discurso

Em se tratando da aproximação da discussão teórica à política curricular para a formação de professores, “[...] discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação de determinadas práticas e, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 252). Entendemos discurso a partir de múltiplos sentidos que se articulam com infinitas possibilidades de constituir um discurso hegemônico e contingente. No caso do estudo das políticas curriculares, o discurso define como “[...] são os termos de um debate político, quais agendas e ações priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas, portanto, produzem efeitos de posicionamento [...]” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 252).

Entender as múltiplas determinações de um fenômeno social, incluindo a política curricular para a formação de professores, e também as condições sociais e históricas em que são dadas, significa entender como tudo isso é significado. Essa significação é dada por um discurso que estabelece regras de produção de sentido. Ao incorporar a teoria do discurso, entendemos as políticas curriculares para a formação de professores como negociação de sentidos, como articulação discursiva para o fechamento provisório de estruturas, na medida em que existe um campo discursivo que busca fixar um sentido.

Esse fechamento é realizado por sujeitos concretos que decidem no espaço indecidível de uma estrutura deslocada. Em outras palavras, no processo de luta política grupos sociais particulares se articulam entre si, de maneira provisória e contingente, em defesa de suas diferentes demandas e projetos de sociedade, de educação, de formação de professores e de currículo. Nesse sentido, entendemos que as práticas hegemônicas implicam o deslocamento de um conjunto de demandas de um lugar social a outro, ou de um grupo a outro (LACLAU; MOUFFE, 1987; HOWARTH, 2008), por meio de um processo marcado pela negociação e pelas disputas entre diferentes projetos.

Nesse jogo de decisões políticas, encontram-se diversas autorias com múltiplos discursos que remetem a um processo de construção de sentidos em disputa pela constituição de projetos hegemônicos no contexto de reformulação curricular e de definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP Nº 1/2002) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1/2006). Portanto, um contexto em que “[...] há diversos produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos

sociais os mais distintos e suas interpretações – com poderes assimétricos, mas suas identidades são constituídas no processo de luta política” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 274).

4 O MÉTODO DE ANÁLISE E A TEORIA DO DISCURSO

Operamos com a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe elegendo como categorias analíticas **discurso, demandas, articulação, antagonismo, hegemonia, lógicas da diferença e da equivalência**, entre outras, objetivando analisar o debate da política curricular para a formação de professores e os sentidos do Estágio Supervisionado no período 1996-2006, considerando demandas, antagonismos e hegemonia. Podemos assim dizer que construímos um método de análise a partir do arcabouço teórico da teoria do discurso de Laclau e Mouffe (1987), método este que não se confunde com as diferentes variedades de análise do discurso como a análise do discurso francesa, a análise crítica do discurso de Norman Fairclough e tampouco com a arqueologia de análise do discurso de Michel Foucault.

De igual modo, o nosso método de análise não está baseado no método elaborado por Howarth (2005), intitulado de “Prática articulatória”, cujo objetivo é começar o processo de retificação do “déficit metodológico”, de forma a estudar a maneira pela qual a teoria do discurso se aplica a objetos empíricos de investigação, conforme o autor. Embora tenhamos estudado tal método, inspirando-nos nele em algumas passagens de nossa pesquisa, não partimos dele, mas, sim, da própria teoria do discurso e de suas categorias analíticas aplicadas ao nosso objeto de estudo.

Nesse aspecto, consideramos que inovamos nas questões referentes ao método, visto que conseguimos sistematizar um método de análise a partir da teoria do discurso com seu sistema de suposições ontológicas e conceitos teóricos, aplicando-os ao *corpus* analítico desta pesquisa. Ressaltamos que a teoria do discurso contribui para elucidar a articulação de discursos concorrentes e, conseqüentemente, a transformação de identidades e práticas (LACLAU; MOUFFE, 1987).

A compreensão do debate da política curricular e dos sentidos do Estágio Supervisionado, no período 1996-2006, é o nosso objeto de estudo. Um objeto definido como um campo particular de significados produzidos em uma conjuntura histórica dada - o contexto de reformulação curricular dos cursos de formação de professores, constituído por forças políticas e atores educacionais que disputam a hegemonia dos sentidos. Dessa maneira,

acentuamos: “[...] todos os objetos e práticas têm um significado e os significados sociais são contextuais, relacionais e contingentes” (HOWARTH, 2005, p. 39).

Como uma prática discursiva e como local de disputa hegemônica de significação, o nosso objeto de estudo é simbólico. Isso remete à concepção de conhecimento/currículo, ou seja, “[...] como local de conhecimento, o currículo é a expressão de nossas concepções do que constitui conhecimento” (SILVA, 2010, p. 63). Conforme estudos, os filósofos da linguagem criticam a metafísica da linguagem e concebem a linguagem como um jogo contingente. Nessa perspectiva, “[...] nunca se saberá o que é mesmo este mundo nem como ele funciona” (VEIGA-NETO, 2003, p. 13). O que há é uma incompletude do dito e ela não decorre de alguma suposta incompletude do entendimento humano ou do próprio dizer, mas, sim, da linguagem em que se aloja o dito (VEIGA-NETO, 2003).

Parafrazeando Veiga-Neto (2003), isso tem consequências para as formas de se conceber o conhecimento e o currículo, na medida em que não cabe dizer o que é o mundo; no máximo o que se pode fazer é mostrar que é constituído por jogos de linguagem sempre contingentes, com múltiplas possibilidades de significação. Quanto às formas de se conceber o currículo, concordamos com Lopes e Macedo (2011a) ao afirmarem que o currículo não é fixo, nem é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo. O currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola. O currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação.

Podemos dizer que o dispositivo teórico ao qual nos filiamos e as categorias analíticas às quais elegemos levam-nos à apreensão de práticas articulatórias de significação, práticas que estão situadas no debate conflituoso da política curricular/formação de professores. A nosso ver, essas são práticas articulatórias de significação que buscam a hegemonia, fruto da relação dialética entre as lógicas da equivalência e diferença que, segundo Laclau e Mouffe (1987), podem construir significados, identidades e práticas. Assim é que entendemos o debate da política curricular de formação de professores: como articulação discursiva.

4.1 O campo da pesquisa e o *corpus* analítico

Elegemos como campo de estudo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE). O *corpus* analítico é constituído de documentos do MEC/CNE sob a

forma de Pareceres e Resoluções no período (2001-2006), perfazendo um total de nove documentos. Além deles, documentos produzidos pelas entidades acadêmicas do campo educacional como ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação (FORUMDIR), Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD), Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor, e também pelas Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia e Comissão de Especialistas de Formação de Professores e o Grupo de Trabalho das Licenciaturas, sob a forma de boletins, cartas, propostas, manifestos e posicionamentos teórico-curriculares acerca da reformulação dos cursos de Graduação, destinados à formação dos profissionais da educação, no período 1996-2006, perfazendo um total de dezessete documentos.

Para a análise do *corpus* analítico, elegemos as categorias discurso, demandas, articulação, antagonismo, hegemonia, significante vazio, lógicas da diferença e da equivalência, dentre outras noções constitutivas da teoria do discurso. Na perspectiva da teoria do discurso, todos os dados são considerados como componentes internos de um discurso (HOWARTH, 2005). Nesses documentos, estão presentes concepções sobre docência, reivindicações curriculares, projetos de sociedade, educação, formação e currículo, discussões sobre o *locus* da formação dos profissionais da educação, antagonismos em relação ao aparecimento da figura dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) como espaço para a formação de professores, a relação entre bacharelado e licenciaturas, o perfil e a identidade do curso de Pedagogia, as habilitações no Curso de Pedagogia e a formação dos pedagogos e demais licenciados, a organização institucional e curricular, concepções de prática e de estágio curricular supervisionado para os cursos de formação, entre outras.

Definimos os documentos das entidades como “práticas discursivas” no interior da disputa hegemônica de significação da política curricular para a formação de professores, em face das relações antagônicas que se estabelecem tanto com as instâncias governamentais no processo de produção dessas políticas, quanto das disputas e dos conflitos que emergem entre os grupos/pares educacionais no interior das próprias entidades. A presença dos diferentes fóruns anteriormente selecionados é justificada por possuírem experiência acumulada em torno da formação dos profissionais da educação.

Em relação aos documentos do MEC/CNE, estes foram elencados por estabelecerem as normas e os princípios a serem observados pelos sistemas de ensino, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no período de 2001 a 2006, em um total de nove documentos. Consideramos que os documentos oficiais da política curricular constituem fonte importante para a compreensão dos discursos.

O período 1996 a 2006 é definido como tempo/espaço da pesquisa. É um contexto de reformas curriculares significativas, de discussão, de elaboração e de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/1996 e de duas diretrizes curriculares nacionais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Portanto, é um período de grandes definições curriculares, em que os documentos selecionados estabelecem diretrizes, princípios e normas para os cursos de formação de professores.

A partir do que acabamos de expor, consideramos a teoria do discurso e seu arcabouço teórico potentes para desenvolver uma estratégia de investigação aplicável à análise do nosso objeto de pesquisa. Como acentua Howarth (2005), a teoria do discurso aplica-se a objetos empíricos de investigação, sendo viável o trabalho com os postulados teóricos em estruturas particulares. Como dissemos, operamos, dentre outras, com as noções de práticas articulatórias e lógicas de significação, como, por exemplo, a lógica da hegemonia e a lógica da equivalência e diferença, apropriadas ao nosso objeto-empírico de pesquisa. Nesse sentido, “[...] um objetivo central da análise textual na teoria do discurso é localizar e analisar os mecanismos pelos quais o significado se produz, estabelece, questiona e subverte em textos particulares” (HOWARTH, 2005, p. 77).

Podemos dizer que as discussões sobre o método na teoria do discurso fazem parte de uma conversação em curso e com final aberto. Isso nos leva a reafirmar que continuamos a abrir trilhas, no sentido dado por Duque-Estrada (2004, p. 33), a “[...] fazer o caminho para seguir na trilha, o que nunca se faz sem correr riscos, como aquela em que sempre e já nos encontramos, qualquer que seja o âmbito trilhado”. Para melhor visualização do nosso método de análise, elaboramos um esquema gráfico do percurso de análise (Figura 1).

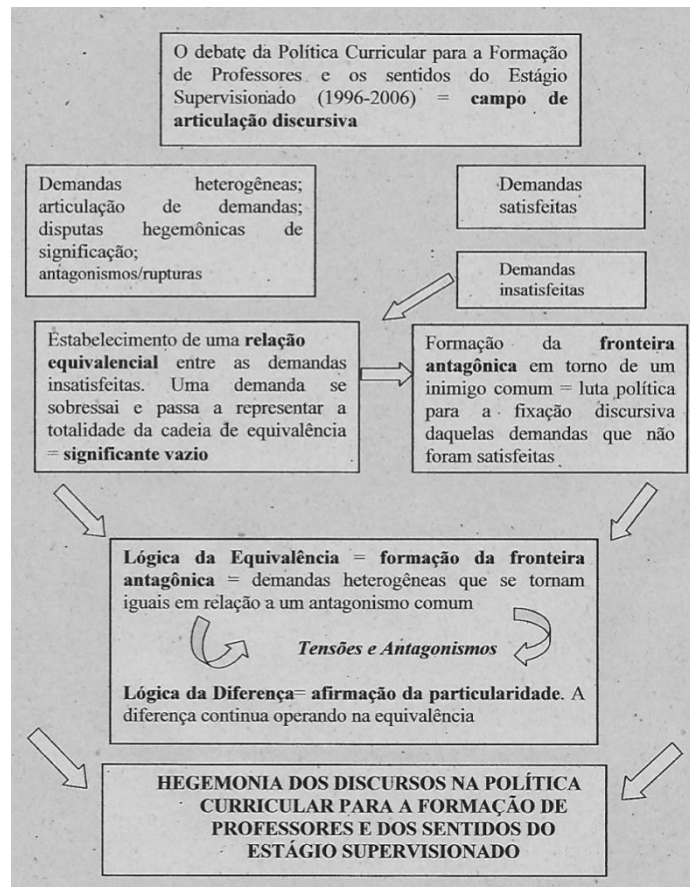


Figura 1 - Esquema gráfico do percurso de análise
Fonte: A autora com base em Laclau e Mouffe (1987).

5 DEMANDAS, ANTAGONISMOS E DISPUTAS HEGEMÔNICAS DE SIGNIFICAÇÃO NO DEBATE DA POLÍTICA CURRICULAR (1996-2006)

Esta seção tem o objetivo de identificar as demandas, os antagonismos e as disputas hegemônicas de significação nos documentos das entidades acadêmicas de educadores, reunidas em torno da ANFOPE, no período 1996-2006. Para o processo de identificação e de análise das demandas, utilizamos as categorias analíticas da teoria do discurso como hegemonia, articulação, demandas, contingência, significante vazio, universalismo e particularismo, noções de política e de político, lógicas da equivalência e diferença, com o intuito de explicitar as disputas teóricas e curriculares e as identidades hegemônicas no debate curricular para a formação de professores. Nesse processo, indagamos: quais os enfoques curriculares que disputam hegemonia? Como se articulam? Quais os projetos de sociedade,

educação, formação e currículo que se confrontam? E quais os discursos políticos que os fundamentam? Quais as concepções de docência? E de prática pedagógica e Estágio Supervisionado? Como os sentidos do estágio são construídos nesse debate?

Chamou-nos atenção para a diversidade de temas que constituíam as demandas das entidades de educadores no debate da reformulação curricular dos cursos de formação de professores para a Educação Básica. Sob a óptica de Laclau (2011a, 2006), podemos dizer que encontramos uma dispersão de sentidos, de antagonismos e de demandas, ou mesmo uma pluralidade de posições nos discursos das entidades acadêmicas de educadores. Isso porque, na visão de Laclau (2006, p. 22), “[...] uma unidade não está dada por uma só posição de sujeito, mas por uma pluralidade de posições de sujeito que começam a estabelecer entre si um certo grau de solidariedade”.

Esse é o caminho para entendermos o conceito de demanda e a cadeia/relação de equivalência que se estabelece entre elas. Para a teoria do discurso, se uma demanda específica e pontual não é satisfeita, outras demandas também insatisfeitas e distintas umas das outras se juntam e criam um sentimento básico de solidariedade entre todas essas demandas. Do ponto de vista da particularidade dessas demandas, elas podem ser inteiramente distintas umas das outras, mas do ponto de vista de oposição ao sistema - entendido como o “inimigo” ao qual essas demandas estão se opondo – elas passam a estabelecer entre si uma relação de equivalência.

Importa esclarecer, segundo Laclau (2006), que se as demandas forem individualmente satisfeitas, não haverá equivalência entre todas elas. Entretanto, se as demandas não são satisfeitas, começa-se a criar uma relação equivalencial. Ademais, se a cadeia equivalencial se estende o suficiente, faz-se necessário representá-la simbolicamente como um todo. Essa representação dá-se por meio das demandas individuais; assim, uma certa demanda particular adquire a função suplementar de representar a totalidade da cadeia de equivalências, passando a representar algo mais abrangente, mais amplo. A particularidade que assume uma função universal é o que Laclau denominou de hegemonia.

Para organizar a diversidade de sentidos identificados no *corpus*, extraímos os conceitos-chaves a partir dos aspectos elencados, agrupamos as demandas e extraímos os temas; elaboramos quadros-síntese dos documentos curriculares do MEC/CNE, organizando-os por temas; elaboramos quadros dos sentidos atribuídos ao Estágio Supervisionado em todo o *corpus*. Como resultado desse procedimento de análise, sistematizamos os temas que

constituem as demandas nos documentos das entidades acadêmicas de educadores, conforme se vê no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Temas que constituem as demandas de formação de professores nos documentos das Entidades Acadêmicas de Educadores

Currículo: princípios educativos e eixos da formação de professores/base comum nacional
Docência como base de formação e da identidade do profissional da educação
Locais de formação dos profissionais da educação
Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado

Fonte: A autora com base nos documentos das Entidades Acadêmicas de Educadores.

É importante ressaltarmos que os temas extraídos dos documentos das entidades estão intimamente relacionados entre si e agregam uma gama heterogênea de demandas, o que demonstra articulação de sentidos, concepções e conceitos relevantes para a compreensão do debate e dos sentidos do Estágio Supervisionado. Os temas foram separados como uma forma didática de organização dos dados, a fim de facilitar a sua análise. Encontramos no tema Currículo/ base comum nacional uma dispersão de sentidos, concepções e conceitos que torna patente, na perspectiva da teoria do discurso de Laclau e Mouffe (1987), o movimento constante de sentidos que perpassa o debate da reformulação curricular dos cursos, em especial, o curso de Pedagogia.

Na seção a seguir, discutimos especificamente o tema “Currículo”, elegendo a concepção “base comum nacional”³ formulada pela ANFOPE, tendo em vista as articulações/vinculações às demais demandas. A partir daí, analisamos aspectos como organização curricular, enfoques teóricos curriculares, projetos de sociedade e educação produzidos pelas entidades acadêmicas, no debate em tela.

5.1 Base Comum Nacional (BCN): uma análise a partir da perspectiva da hegemonia/desconstrução do discurso

Partimos da concepção de base comum nacional por ser um conceito amplo, complexo, que articula uma heterogeneidade de demandas sendo reafirmada em todos os documentos finais dos Encontros Nacionais da ANFOPE ora analisados. Podemos afirmar que a base comum nacional se coloca como uma demanda que articula uma dispersão de sentidos no

processo de disputa de hegemonia por um projeto de currículo nacional para a formação de professores. Ressalte-se que os temas elencados anteriormente se articulam em torno da demanda pela constituição de uma base comum nacional para o currículo da formação dos professores da Educação Básica. O conceito em sua origem vincula-se a uma demanda histórica do movimento de educadores – a identidade do curso de Pedagogia/concepção do pedagogo/extinção das habilitações:

A base comum nacional, concepção que vem sendo construída coletivamente no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação [...] originou-se já no I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, como contraposição à concepção do pedagogo como um generalista, que não contemplava na sua formação, a preparação para a docência, o ser professor (ANFOPE, 2000, p. 10).

Os embates travados pelo movimento em torno do curso de Pedagogia – especialista x generalista, professor x especialista - traziam à tona as questões comuns em torno da formação do educador na Pedagogia e nas licenciaturas. A concepção de base comum nacional vai sendo articulada pelo movimento de educadores desde o I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, em que aparece a figura da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE), da qual se originou a ANFOPE, em 1990.

A base comum nacional está estreitamente vinculada à demanda da docência como base da formação e da identidade profissional de todo educador e reivindica a unidade no processo de formação entre licenciados e pedagogos: “[...] todas as licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (CONARCFE, 1983 *apud* ANFOPE, 2000, p. 10). O conceito vai, também, se afirmando como um princípio da formação básica, como um corpo de conhecimentos que expressa o seu antagonismo ao modelo de currículo mínimo e em prol da articulação entre teoria e prática e das relações educação e sociedade: “A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental” (CONARCFE, 1983, p. 4 *apud* ANFOPE, 2000, p. 10).

Ao longo do debate, a ANFOPE vai aprofundando essa concepção de tal modo que a base comum nacional reafirma não se restringir à formação do profissional do curso de

Pedagogia, mas é comum a todos os cursos de formação para todos os profissionais da educação. Vejamos no extrato a seguir:

[...] **a base**: os fundamentos da formação profissional, tendo a docência como base dessa formação - **comum**: porque presente em todas as instâncias de formação profissional - **nacional**: porque unifica a luta em defesa da profissionalização respeitadas as diversidades dos tempos e dos espaços de formação nas instituições (ANFOPE, 1998a, p. 2, grifos do autor).

A amplitude do conceito o coloca ainda como uma forma de luta contra a degradação da profissão, agregando demandas como a luta por política global de formação dos educadores, condições de formação, a docência como base da formação e em defesa de políticas de profissionalização docente:

O conteúdo da formulação da *base comum nacional* é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam **a igualdade de condições de formação** [...] (ANFOPE, 2000, p. 9, grifos do autor).

A base comum nacional é vinculada à demanda da profissionalização do magistério, o que permite “[...] assumir com radicalidade as propostas de profissionalização do magistério, dando-lhes o conteúdo que o movimento dos educadores vem construindo ao longo de sua história, parece ser o desafio atual” (ANFOPE, 2000, p. 9). No trecho a seguir, a base comum nacional ao mesmo tempo que é afirmada como única para todos os cursos de formação, enfatiza o respeito às especificidades de cada curso/instância formadora: “[...] haverá uma única base comum nacional para todos os cursos de formação do educador. Esta base comum será aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras [...]” (ANFOPE, 1992, p. 14 *apud* ANFOPE, 1998b, p. 11).

Como estamos adotando a abordagem pós-estruturalista na perspectiva da hegemonia e da desconstrução dos discursos, procuramos identificar sintomas de indecidibilidade e oscilações de sentidos nos discursos ora analisados, sendo possível apreender uma certa ambiguidade no discurso da base comum nacional. Consideramos que a base comum nacional é um discurso curricular que se pretende hegemônico, ou melhor, tomando de empréstimo a expressão usada por Matheus e Lopes (2014), é um projeto que busca uma centralidade curricular por mecanismos de articulação de diferentes demandas, antagonismos e disputas no debate da formação de professores 1996-2006.

No tocante à organização curricular, a ANFOPE reivindica um currículo organizado por eixos norteadores: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade entre teoria/prática; c) gestão democrática; d) compromisso social e ético do profissional da educação; e) trabalho coletivo e interdisciplinar; f) articular formação inicial e continuada (ANFOPE, 1998b). No que concerne à perspectiva teórica de currículo, foi possível identificar que a base comum nacional é tributária da perspectiva sócio-histórica de educação/Pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Saviani (2012). Sob a influência do pensamento marxista, a base comum nacional coloca-se como uma diretriz que deve permear os currículos de formação do educador (ANFOPE, 1998b), trazendo em seu interior uma concepção sócio-histórica de formação/educação/educador, como podemos observar neste fragmento da ANFOPE (2000, p. 9, grifo do autor): “[...] na perspectiva de uma educação crítica e transformadora, deve-se também reafirmar a construção da *concepção sócio-histórica de educador* [...]”.

É pertinente problematizar a base da concepção crítica da pedagogia histórica ou a concepção sócio-histórica de educador/educação/currículo a partir de um contexto de articulação discursiva, de múltiplas possibilidades de significação e de demandas curriculares heterogêneas que se colocam no jogo político contingente.

Sob essa argumentação, poder-se-ia questionar o projeto de currículo centrado que visa garantir a formação de identidades *a priori* como um dentre vários, ou de um currículo que visa garantir a formação de sujeitos capazes de transformar a sociedade (como sendo do interesse da maioria da população) (LOPES, 2008), como um dentre vários que disputam a hegemonia de significação discursiva em um contexto diferencial. Defendemos uma concepção de currículo dentro do jogo político contingente, como articulação e negociação de sentidos. A pedagogia crítica também defende a centralidade do “trabalho como princípio educativo”, princípio reafirmado em todos os documentos da ANFOPE por nós analisados, cujo campo de discussão teórica é o materialismo histórico dialético.

Na tentativa de estabelecer a conexão entre teorias de currículo e política de currículo, com base no que acabamos de expor, vê-se que a perspectiva curricular defendida pela ANFOPE é oriunda de teorias críticas mais gerais sobre a educação e o currículo. Tal perspectiva é afirmada em todos os documentos analisados, com o suporte de teorias marxistas. Conforme estudos, até meados dos anos de 1990, o pensamento crítico foi fortemente hegemônico na teoria e na política curricular no Brasil, em uma tentativa de inverter a base das teorias curriculares tradicionais.

No que concerne a uma visão política e social da educação, foi possível identificar que a base comum nacional está comprometida com um projeto de sociedade/educação vinculado à transformação da escola e da sociedade, como mostra a ANFOPE (2002, p. 12): “[...] a posição historicamente assumida pela ANFOPE evidencia um projeto de formação de professores identificado com os desafios de uma ampla e profunda transformação da escola e da sociedade”. A luta pela reformulação curricular dos cursos de formação, proposta pela ANFOPE, vinculase a um projeto de transformação da sociedade, como possibilidades de influenciar projetos democráticos e de justiça social.

[...] é uma luta constante, contínua, que não tem prazo para terminar. Ela insere-se no movimento mais amplo dos educadores brasileiros, que por sua vez insere-se no movimento dos trabalhadores em geral, pela construção de uma nova sociedade mais justa, democrática e igualitária (ANFOPE, 1998b, p. 8).

Tal discussão leva-nos a assumir a interpretação do político e da política na lógica da hegemonia, tal como propugnada pela teoria do discurso, e a considerar a dimensão política do currículo no debate em pauta. A política, segundo o pensamento de Laclau, é constitutiva do social, concebida como tomada de decisões em um terreno indecível em que o poder é constitutivo.

O currículo político vinculado a um projeto de justiça e democracia é um projeto impossível, na medida em que “[...] é impossível pressupor fundamentos fixos – conhecimentos, valores, práticas, relações, instituições – que definam de uma vez por todas o caráter político, em qualquer contexto social, em qualquer constituição do social, para todos os grupos sociais” (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 56). Vale salientarmos que o “impossível não é o simples oposto de possível, mas a expressão de uma abertura de múltiplas possibilidades imprevistas” (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 56).

Isso nos leva a considerar a concepção de “base comum nacional” como uma decisão política que consiste em uma forma de luta por ocupar espaços provisoriamente vazios, visto que luta por hegemonia em torno de um projeto de currículo para a formação de professores que são sempre precárias e contingentes. Consideramos o currículo como uma ação política de significação ampliada pela ausência de uma predefinição de horizontes e de fundamentos. Tal compreensão “[...] contribui para bloquear a possibilidade de um fundamento como a *razão correta e definitiva* para organizarmos o currículo de uma determinada maneira” (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 48, grifo das autoras).

Entendemos “hegemonia” e “desconstrução” como os dois lados de uma mesma moeda, pois “desconstrução” mostra as relações contingentes de uma identidade na medida em que outras articulações – igualmente contingentes – também demonstrarão sua possibilidade. Como uma decisão política contingente, consideramos a concepção “base comum nacional” como uma demanda cujo corpo é dividido, que transforma a sua particularidade em busca da fixação de um projeto hegemônico para o currículo nacional de formação de professores, resultado de uma série de articulações de diferentes demandas, dadas no enfrentamento com forças antagônicas, em um jogo político de produção de sentidos (provisórios) sobre o currículo.

Isso porque a base comum nacional como uma particularidade assume a função de representar algo maior, mais abrangente no campo de disputas discursivas no contexto da reforma curricular dos cursos de formação de professores, agregando uma pluralidade de sentidos como demonstrado nos documentos da ANFOPE. Podemos assim dizer que a “base comum nacional” é a busca de uma identidade hegemônica que passa a ser da ordem do significante vazio, que divide o seu corpo em uma dispersão/articulação de sentidos, transformando a sua própria particularidade em um corpo que encarna uma totalidade inalcançável. Parafraseando Matheus e Lopes (2014), são tantas as demandas agregadas à base comum nacional, tal como acabamos de expor, que ela se esvazia de significado⁴.

É por intermédio desse vazio, nunca completo, sempre tendencialmente vazio, que a base comum nacional se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em seu nome. Por essa óptica, podemos afirmar que a BCN é um mecanismo de constituição da hegemonia de uma política de currículo centralizada. Convém salientar que não estamos com isso atribuindo um sentido de negatividade ao esvaziamento, mas demonstrando como se opera a hegemonia na teoria do discurso. No Quadro 2 a seguir, representamos a forma como interpretamos/problematizamos a *base comum nacional* (BCN): como um significante vazio.

Quadro 2 - Base comum nacional (BNC): um significante vazio

Particularidade/conteúdo próprio/significado/nome.
Representação universal da totalidade; pluralidade de demandas; busca preencher de forma incompleta a ausência de plenitude.

Fonte: A autora com base em Laclau (2011a).

Argumentamos que a constituição de uma base comum nacional para o currículo de formação de professores é impossível, assim como é impossível a sociedade constituir-se

plenamente do ponto de vista da completude de seus sentidos; é impossível a completude de sentidos no campo discursivo da política curricular, marcada pela contingência e por múltiplas possibilidades de significação. Desse modo, é impossível o fechamento da totalidade significativa em um sistema relacional, de diferenças. Daí concluímos não caber, na lógica discursiva, um currículo centralizado, na medida em que não há um fechamento final, mas apenas um fechamento precário e contingente, em que há abertura a múltiplas possibilidades.

A base comum nacional como uma identidade que se pretende hegemônica no campo da política curricular, na perspectiva da lógica relacional, é uma identidade incompleta porque penetrada pela contingência. Mesmo que a base comum nacional se sobressaia como uma identidade curricular hegemônica, a sua presença plena é impossível diante da incompletude da estrutura. No entanto, importa salientarmos, há uma tensão ou mesmo um paradoxo entre a impossibilidade do fechamento da significação e a necessidade contingente desse fechamento ou dessa fixação, na medida em que é esse aparente fechamento que vai permitir a hegemonia nas políticas curriculares. Isso porque, nesse aparente fechamento da totalidade de significação, há uma heterogeneidade de demandas em que as diferenças e os antagonismos se tornam presentes dentro de um determinado campo hegemônico, fazendo com que essas fixações ou contenções sejam sempre parciais e precárias.

Ao problematizarmos a base comum nacional, isso não implica necessariamente o abandono dos seus princípios básicos, mas é uma nova postura de analisarmos seus temas/conteúdos; dessa maneira, sua hegemonização a partir de uma perspectiva diferente é amparada em um conjunto de categorias com possibilidades de seu questionamento. Conforme o que acabamos de expor, consideramos a concepção da “base comum nacional” como uma decisão política que consiste em uma forma de luta por ocupar espaços provisoriamente vazios – uma luta por hegemonia em torno de um projeto de currículo para a formação de professores que são sempre precárias e contingentes.

6 CONCLUSÕES

Neste artigo, procuramos discutir as potencialidades da teoria do discurso para análise do debate da política curricular de formação de professores (1996-2006), considerando demandas, antagonismos e hegemonia. Abordamos algumas das principais categorias da teoria do discurso, procurando aproximá-las à discussão teórica da política curricular. Em relação ao

método, consideramos que inovamos, visto que construímos um método de análise a partir da teoria do discurso com seu sistema de suposições ontológicas e conceitos teóricos, aplicando-os ao *corpus* analítico da pesquisa. Ao adotarmos uma leitura pós-estrutural e de desconstrução dos discursos, problematizamos algumas das demandas curriculares formuladas pela ANFOPE, como a que reivindica uma *base comum nacional* para os currículos dos cursos de formação de professores. Consideramos a *base comum nacional* como um discurso/projeto curricular hegemônico, que busca uma centralidade curricular por meio da articulação de diferentes demandas, em meio a antagonismos e disputas de significação no debate da política curricular de formação de professores.

Do ponto de vista discursivo, argumentamos que a constituição de uma base comum nacional para o currículo de formação de professores é impossível, porque é impossível a completude dos sentidos no campo da articulação discursiva da política curricular. Defendemos que o fechamento da totalidade significativa no campo da política curricular é sempre relacional e contingente, não é fixo, e a conversação nunca se fecha. Contudo, ressaltamos a tensão permanente entre a impossibilidade do fechamento da significação e a necessidade contingente da fixação do discurso. Concluimos defendendo a tese de que o debate da política curricular para a formação de professores não tem prazo para terminar, é um campo discursivo de articulação de demandas, negociação, antagonismos e de disputas hegemônicas pela significação.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. 1998 - 15 anos de luta em defesa de uma política nacional global de formação dos profissionais da Educação. **Boletim da ANFOPE**, ano IV, n. 8, 1998a.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. Documento Final. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE 9., 1998, Campinas, SP. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas, SP: UNICAMP, 1998b. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. Documento Final. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE 10., 2000, Brasília. **Anais eletrônicos** [...]. Brasília: Casa de Retiros Assunção, 2000. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/10%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2000.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. Documento Final. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE 11., 2002, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: UFSC, 2002. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/11%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2002.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução CP Nº 1, de 30 de setembro de 1999**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, [1999]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 67, p. 31-32, 9 abr. 2002a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno [2002b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 92, p. 11-12, 16 maio 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015. 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 continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-51.

DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar (org.). **Desconstrução e ética**: Ecos de Jacques Derrida. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2004.

HOWARTH, David. Aplicando la teoría del discurso: el método de la articulación. **Studia Políticae**, n. 5, otoño 2005. Disponível em: <http://bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/Prueba2/article/view/585>. Acesso em: 14 jun. 2014.

HOWARTH, David. Hegemonia, subjetividad política y democracia radical. *In*: CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver (orgs.). **Laclau**: aproximaciones críticas a su obra. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008. p. 125-142.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. 2. ed. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión, 2000.

LACLAU, Ernesto. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. *In*: AMARAL JÚNIOR, Aécio; BURITY, Joanildo A. (orgs.). **Inclusão social, identidade e diferença**: perspectivas pós-estruturalistas de análise do social. São Paulo: Annablume, 2006. p. 21-38.

LACLAU, Ernesto. Posfácio. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 189-191.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. 6. reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011a.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Coordenação geral e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUEJ, 2011b.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y estratégia socialista**: hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI, 1987.

LOPES, Alice Casimiro. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. *In*: PERES, Eliane *et al.* (orgs.). **Processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e cultura. Livro 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 59-78.

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

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de política de currículo. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 249-283.

MARCHART, Oliver. Teoria do discurso, pós-estruturalismo e paradigma de Escola de Essex. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 9-13.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.

MENDONÇA, Daniel. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência política**, Brasília, n. 1, p. 153-169. jan./jun. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução de Marcos G. Montagnoli. Revisão da tradução e apresentação Emmanuel Carneiro Leão. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013.

NOTAS

¹ É possível distinguir o pós-estruturalismo como um conjunto de desenvolvimentos teóricos, vinculados a uma determinada concepção do papel e da natureza da linguagem. Autores como Foucault, Derrida, Barthes, Laclau, entre outros, são identificados com o pensamento pós-estruturalista. Os estudos pós-estruturalistas têm como marca a convivência com a incerteza, a imprecisão e a ambiguidade.

² Termo de autoria de Ludwig Wittgenstein (WITTGENSTEIN, 2013).

³ Ressaltamos que a Base Comum Nacional (BCN) aqui analisada difere em seus princípios e temas da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), em 15 de dezembro de 2017.

⁴ A Base Comum Nacional (BCN) articula diferentes demandas no debate analisado: identidade do curso de Pedagogia – especialista x generalista, professor x especialista (concepção do pedagogo/extinção das habilitações); docência como base da formação e da identidade profissional de todo educador/unidade na formação entre licenciados e pedagogos; antagonismo ao currículo mínimo; profissionalização do profissional da educação/do magistério; política global de formação dos profissionais da educação; instrumento de luta contra a degradação da profissão; formar o professor e o especialista no educador; a BCN é única para todos os cursos de formação/projeto pedagógico comum aos cursos de formação de profissionais da educação; formação unitária do educador/licenciatura e bacharelado; currículo organizado por princípios educativos e eixos norteadores; diretriz para os currículos de formação/concepção de educação/educador; projeto de transformação da sociedade/compromisso social do educador/ lutas históricas; dimensão política e social da educação e a vinculação entre a forma de organização da escola na sociedade capitalista/perspectiva de classe.

Enviado em: 05/01/2017

Aprovado em: 17/05/2019