

FORMAÇÃO DOCENTE, UM PROJETO IMPOSSÍVEL

ALICE CASIMIRO LOPES

VERONICA BORGES

RESUMO

Neste artigo, discutimos como se desenvolvem as lutas político-discursivas pela significação do que vem a ser currículo com base em autores pós-estruturais e nas traduções que fazemos desses registros teóricos no campo do currículo no Brasil. O debate proposto questiona as políticas de currículo de formação docente voltadas a uma perspectiva de mudança social. Apresentamos a discussão a partir de quatro teses interconectadas: a formação docente é um projeto impossível; ainda assim, essa formação docente é necessária; essa necessidade pode ser vinculada ao projeto que para muitos parece abandonado: o projeto de mudar o mundo; o desafio da mudança envolve nossa responsabilidade e compromisso, bem como o debate político constante sobre o que se entende como mudança e significação do mundo.

Artigo baseado na conferência intitulada *Currículo, política y cultura: desafíos para la educación superior*, proferida por Alice Casimiro Lopes no VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior - CIDU -, em Rosário, Argentina, 2014.

CURRÍCULO • POLÍTICA • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • DISCURSO

TEACHER TRAINING, AN IMPOSSIBLE PROJECT

ABSTRACT

In this article, we discuss how the political and discursive fights develop according to the significance of a curriculum based on post-structural authors and interpretations that we make from these theoretical records in the curriculum field in Brazil. The proposed debate questions the policies of the teacher training curriculum oriented to the perspective of social change. We present the discussion through four interconnected theses: teacher training is an impossible project; yet this teacher training is required; this need can be linked to the project that for many seems abandoned: the project of changing the world; the challenge of change involves our responsibility and commitment, as well as the constant political debate about what is understood as change and meaning in the world.

CURRICULUM • POLICIES • TEACHER EDUCATION • DISCOURSE

FORMACIÓN DOCENTE, UN PROYECTO IMPOSIBLE

RESUMEN

En este artículo discutimos cómo se desarrollan las luchas político-discursivas por la significación de lo que viene a ser currículo en base a autores post-estructurales y en la traducción que efectuamos de estos registros teóricos en el ámbito del currículo en Brasil. El debate propuesto cuestiona las políticas de currículo de formación docente volcadas hacia una perspectiva de cambio social. Presentamos la discusión a partir de cuatro tesis interconectadas: la formación docente es un proyecto imposible; aun así, esta formación docente es necesaria; dicha necesidad puede vincularse al proyecto que para muchos parece abandonado: el proyecto de cambiar el mundo; el desafío del cambio involucra nuestra responsabilidad y compromiso, así como el debate político constante sobre lo que se entiende como cambio y significación del mundo.

CURRÍCULO • POLÍTICA • FORMACIÓN DE DOCENTES • DISCURSO

PERSPECTIVAS QUE SE BASEIAM NA IDEIA DE MUDAR O MUNDO SÃO RECORRENTES NA civilização ocidental e, em geral, envolvem julgamento prévio, posicionamento teleológico, além da ambição de construir consensos duradouros. Essa ambição envolve também construir grupos sociais identificáveis que buscam esses consensos/atos deliberativos. O campo discursivo educacional tem repercutido isso por intermédio das políticas curriculares e dos processos de ensino-aprendizagem, por exemplo. Tornou-se lugar-comum afirmar que o deslocamento da questão educativa para uma política da possibilidade de que todos aprendam abre caminhos promissores na conquista da sociedade mais justa almejada. Entramos também nessa disputa de sentidos quando interpelamos a formação docente, conectada fortemente à possibilidade de mudar o mundo, e oferecemos questionamentos a lógicas previamente sedimentadas.

Esse preâmbulo serve para apontarmos questionamentos a um recorrente movimento em diversos campos de saberes que dirige seus esforços à busca por encontrar conexões e causalidades, em escanear certo domínio com vistas a (pré)definir causas e efeitos, inventar uma racionalidade capaz de apaziguar egos sedentos por representar o mundo em estruturas estáveis: ponto de vista histórico, econômico, social, cognitivo. Propomo-nos a operar numa condição que habita o discurso em sua opacidade presente-ausente, que não se arvora a fundar qualquer coisa no mundo, quer seja como causa primeira ou última ou como uma tomada de decisão que se dá pelo cálculo (DERRIDA, 2006).

Sob a inspiração teórica dos autores pós-estruturais – Laclau, Mouffe, Derrida –, mas também tendo em vista as diferentes traduções que fazemos desses registros teóricos no campo do currículo no Brasil, buscamos entender como se desenvolvem as lutas político-discursivas pela significação do que vem a ser currículo na formação de professores. Nessa trajetória, buscamos nos situar em um espaço-tempo que faz referência às agendas contextuais e às dinâmicas contingentes, à complexidade e à não racionalidade da política, às relações de poder difusas e oblíquas, às estruturas descentradas, à morte do sujeito, ao fim das utopias. Problematicamos noções como verdade, certeza, progresso, essência, objetividade, totalidade. Tentamos ainda questionar, sabendo nunca superar, os determinismos, realismos e essencialismos que nos convocam ao longo da história do pensamento ocidental. Defendemos um constante processo de subverter a pretensão de constituir identidades plenas em relação ao que vêm a ser currículo e sociedade, o que vêm a ser formação, sujeito educado, trabalhador, profissional, professor, docência. Trabalhamos na perspectiva de que estamos, todo o tempo, construindo politicamente o que entendemos por social e por cultural. Operamos na tentativa de não separar dimensões como o social, o econômico e o cultural.

Em síntese, assumimos – com todos os riscos e dificuldades – um enfoque discursivo e pós-estrutural que tenta desconstruir tradições instrumentais e críticas no campo do currículo, ao mesmo tempo que tenta compreender como essas mesmas tradições – sempre híbridas, sempre identitariamente precárias – constituem determinados processos de identificação. São sedimentos que fixam – ou contribuem para fixar – muito do que se pensa sobre currículo e educação na atualidade. Esses sedimentos também funcionam como reiterações diferenciais do que se afirma como currículo, por exemplo, num modo de operar capaz de escapar de cadeias que envolvam sucessividade e linearidade. Reativar, no sentido de Laclau (1990), tais discursos mostra-se como uma possibilidade que nos parece potente.

Compartilhamos com vários autores o entendimento de que a pós-modernidade, de certo modo, rejeita o otimismo pelo ser humano. Muito desse sentimento se edificou diante da constatação da brutal condição de barbárie que os humanos “se permitiram”, ou não conseguiram evitar, no século passado, a despeito de toda ilustração e de todo conhecimento desenvolvido. Havia uma crença de que seria possível manter controle sobre a “ilusória” racionalidade dos sujeitos. Retrospectivamente, como um dos efeitos da constatação da barbárie, houve/há um movimento de crescente desconfiança em relação à condição humana. Ao ter favorecido projetos de “emancipação humana” a partir de princípios universalizantes, o Iluminismo passou a ser considerado o que apartou, fortemente, o universal e o particular, valorizando movimentos que radicalizaram a opressão da diferença.

Buscar a literatura quase sempre ajuda a compreender outras facetas da produção de subjetividade de uma época. Marguerite Duras, em seu livro *A dor* (1986), ressalta dois aspectos que operam num registro de um fracasso nos modelos adotados: o reconhecimento da barbárie como constituinte do humano e, mais aterrorizante ainda, o de que tenha havido(haja) barbárie no suposto berço da civilização moderna, a Europa.

Tais constatações evidenciam que os pilares/princípios/fundamentos da modernidade não foram capazes de guiar o projeto de Humanidade. Ganham força movimentos que desqualificam a unanimidade em torno da lógica e da consciência modernas – o pós-modernismo figura entre esses movimentos. Não há, todavia, consenso entre os pós-modernos. Talvez o único ponto em comum a ser ressaltado seja a não possibilidade de narrativas definitivas que compreendam o mundo assentado em leis objetivas, sem considerar a linguagem, a história, as construções discursivas, as identidades e as experiências (MILLER, 2010). A partir de tais questionamentos, não se sustentam afirmativas que se referem a princípios universais, transcendentais ou imanentes em qualquer esfera de conhecimento. A heterogeneidade e a diferença são privilegiadas como formas de fazer avançar forças libertadoras. A ênfase se desloca para tudo aquilo que se afaste dos sistemas totalizadores – conceitos de eterno, universal, estável – com valorização do particular e da possibilidade de dispersão.

Cabe aqui trazer outro movimento que se contrapõe à pura dispersão promovida pelos movimentos pós-modernos. O pós-fundacionalismo,¹ além de questionar preceitos universais como determinismo, objetivismo e essencialismo, também valoriza a heterogeneidade. Questiona a ideia de que sociedade e política possam ser regidas por relações de força apoiadas em qualquer estrutura que se possa definir previamente aos processos contextuais. O pós-fundacionalismo opera com a valorização do caráter contingencial, precário e provisório de toda sedimentação, de toda fixação dos fundamentos. Não se trata de refutar os fundamentos, como as perspectivas pós-modernas tendem a proceder, mas sim de refutar a possibilidade de que esses fundamentos sejam dados previamente por algum princípio racional que se sobreponha à política e à argumentação pelo razoável. Há sempre atos de poder que constituem as práticas hegemônicas a serem sedimentadas, numa condição de radical contextualização.

Ainda assim, esses movimentos têm muitos pontos de contato, dentre eles a importância dada à linguagem na compreensão do social. Consideramos especialmente importante para o debate no campo do currículo entender a linguagem como indissociável do social. Os efeitos dessa abordagem no campo do currículo interpelam as apropriações das teorias críticas em seus registros sociológicos, marcadamente vinculados a estruturas previamente definidas, sejam elas sociais, econômicas, cognitivas ou quaisquer outras que possamos definir.

¹ Para maior desenvolvimento das diferenças entre pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-fundacionalismo e pós-colonialismo e de suas características, apenas brevemente elencadas neste artigo, ver Lopes (2013).

Traçado esse panorama, queremos propor um debate sobre o que implica falar hoje de um currículo da formação docente voltado a uma perspectiva de mudança social. Tendo em vista esse cenário que muitos preferem denominar pós-moderno, mas que preferimos associar a um registro pós-fundacional, o que propor para o currículo da formação de professores de forma a vincular essa formação a um projeto em direção à maior justiça social e à diminuição de desigualdades? Como pensar essa agenda em registros pós-fundacionais e não teleológicos?

Para tal, apresentamos neste artigo uma discussão sintonizada com a política curricular para formação de professores, a partir de quatro teses interconectadas: a formação docente (e também a formação em qualquer nível de ensino) é um projeto impossível; ainda assim, essa formação docente é necessária; essa necessidade pode ser vinculada ao projeto que para muitos parece abandonado: o projeto de *mudar o mundo*; o desafio da mudança envolve a responsabilidade e o compromisso de formadores e pesquisadores nas universidades e professores nas escolas: nossa responsabilidade e compromisso.

A FORMAÇÃO IMPOSSÍVEL

Talvez hoje em dia nos pareça mais clara a afirmação de Freud (2006) de que a profissão de educador – tal como a de psicanalista e a de governo – é impossível. Para Freud, tal impossibilidade está relacionada à aceitação de que essas profissões nos levam obrigatoriamente a resultados imperfeitos, estão sempre associadas a uma ideia de fracasso. A aposta na condição impossível da educação também se inspira na noção derridiana de desconstrução (DERRIDA, 1998). Tais abordagens tornam a equivocidade e o fracasso constitutivos do educar e colocam em suspensão a usual concepção racional e aplicável do conhecimento.

Cabe explorar como essa ideia de impossibilidade interpela concepções que se apoiam num projeto identitário, como os discursos tradicionalmente defendidos na formação dos professores: autoridade e autonomia, identidade docente, profissionalização, direito à educação, centralidade na docência, etc.

Uma trajetória consensuada dos sentidos da docência no campo de formação de professores – à qual fazemos aqui uma aproximação breve, uma vez que são significações que envolvem múltiplas traduções – refere-se à passagem de uma lógica de ensino pautada pela vocação para uma abordagem profissional (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; LOPES; MACEDO; TURA, 2012).

A docência vinculada à vocação se constitui a partir de discursos pedagógico-religiosos e pedagógico-estatais que tendiam/tendem a fixar a identidade do professor ideal: aquele que faz o “bem”, autônomo, consciente, responsável, guardião da ordem. Esse professor ideal tem

soberania (autoridade) sobre sua sala de aula, sabe o que faz e sabemos o que dele esperar. Se fosse possível apontar um espaço-tempo no qual essa ideia vigora, diríamos que, no Brasil, esse discurso era marcadamente dominante até os anos 1960. Houve o deslocamento de uma forte influência religiosa para o controle do Estado, ainda que, em ambos, as expectativas em torno do professor tendessem para a manutenção do *status quo*.

Com essas concepções, coloca-se a formação de professores para além do improvisado, na direção de superação de uma posição missionária ou de ofício, deixando de lado ambiguidades quanto ao seu papel como profissional. Profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado(a) para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 93)

Já a ideia de profissionalidade emerge no Brasil com a ampliação dos sistemas de ensino, com o fortalecimento dos movimentos sociais dos anos 1980, como a sindicalização, entre tantas outras disputas que se evidenciaram naquele momento. O discurso docente tende a se afastar da ideia de missão e o professor passa a ser reconhecido como profissional qualificado pelo conhecimento técnico-científico e pela racionalidade prática, às quais, em um registro de luta política, se agrega a ideia de agente da mudança social. Nesse discurso docente, segundo Lopes, Macedo e Tura (2012), há um esvaziamento de sentidos que possibilita a articulação de várias demandas, quer sejam de ordem educacional, social, sindical, científica em torno do significante profissional.

[...] poderíamos dizer que, em ambas as cadeias de equivalência identificadas [vocação e profissionalização], as representações se articulam em torno do significante profissional, cujos sentidos variam de acordo com as representações de profissionais dos diferentes sujeitos/grupos que constituem a comunidade. A luta por hegemonizar sentidos do profissional é visível no conjunto de termos que os(as) licenciandos(as) associam livremente a professor. Embora muitos deles mostrem a influência da representação vocacional, outros tantos se direcionam para a atividade profissional, envolvendo aspectos dessa atividade ou conceitos como responsabilidade social da profissão e compromisso com a mudança social. Há, portanto, uma flutuação de sentidos de profissional, fazendo com que se desenvolva um progressivo esvaziamento desse significante. (LOPES; MACEDO; TURA, 2012, p. 133)

No bojo desse deslocamento de sentidos, vários outros também se redimensionam: o docente deixa de responder ao dom (divino, personificado) e de zelar pela tradição mantenedora do *status quo*, passando a responder aos imperativos corporativos, normativos e também morais determinados por princípios construídos socialmente ou na interação entre o eu e a sociedade. Com Hall (2006, p. 30-31) compreendemos, em termos conceituais, que a sociologia situou o indivíduo em processos grupais e nas normas coletivas às quais subjazia qualquer contrato entre sujeitos individuais. Ainda que construídas por trajetórias e propósitos bem distintos, ressaltamos que tanto a ideia de “vocação” como a ideia de “profissional docente” estão regidas por princípios aprioristas que se viabilizam por meio de modelos identitários fixos de sociedade e de sujeito individual, vinculados ao pensamento sociológico. A sociedade, um fim a que se almeja chegar, quer num modelo como no outro, está previamente definida. Seus atores têm, ou deveriam ter, suas posições definidas e fixadas, uma identidade capaz de unificá-los em torno de algo essencial – a razão cristã, a científica ou a sociológica.

Com a psicanálise, assumimos a possibilidade de subversão da concepção de sujeito, admitindo a ideia de que, se houver alguma essência no sujeito, esta seria sua falta de essência. Em outros termos, a psicanálise lacaniana opera com a ideia de que há uma dissociação radical, constitutiva do sujeito, pondo em causa a pretensa ideia de completude – o sujeito se constitui por sua falta (FINK, 1998). O sujeito, e também qualquer identidade, se constitui exatamente numa condição em que a plenitude não se realiza nem precisa ser realizada.

Essa interpretação contribui para desconstruir discursos da formação docente que tomam assento na “fantasia essencialista” capaz de reduzir a subjetividade ao ego consciente ou ao mito de unidade da personalidade – o mito da síntese (STAVRAKAKIS, 2007, p. 34). Os discursos com rastros essencialistas reverberam nas políticas curriculares, quer sejam da educação em geral como da formação de professores:

Perez Gómez (2001), ao colaborar com essas ideias, refere-se à *autonomia profissional* do docente, chama a atenção para a necessária busca de sua *identidade singular*, afirmando que essas se constroem no respeito às diferenças, na diversidade, nas concepções teóricas e nas práticas profissionais, condições essas fundamentais para o desenvolvimento criativo, quer seja individual ou coletivo. Para o autor, o objetivo do trabalho docente é promover nos estudantes o *desenvolvimento de sua autonomia e criatividade pessoal*. (CUNHA et al., 2004, p. 75, grifos nossos)

Mas, seguramente, os avanços notados quando se passa de um a outro nível evolutivo têm muito a ver com a *tomada de consciência*

do professor, tendo esta por *objetos*, entre outras coisas, a *própria prática, a visão e a atitude docentes* para com os alunos, o envolvimento do professor com as *questões do ensino* e a *responsabilidade* que sentem pela aprendizagem dos alunos e pela própria atuação. (CHAKUR, 2005, p. 406, grifos nossos)

Nesse contexto, o docente da educação básica, especialmente o dos anos iniciais do ensino fundamental, tem, de uma parte, a sua *atuação posta sob suspeição*, transformando-se em mero *agente da preservação e expansão da sociedade capitalista*, e de outra, tem o seu *papel supervalorizado* ao ser percebido como elemento importante na organização de alunos e comunidade, *em prol de um projeto de sociedade em favor das camadas populares*. (WEBER, 2003, p. 1133, grifos nossos)

Esses fragmentos operam com a enunciação de uma concepção de sujeito baseada em princípios essencialistas, embora defendam diferentes visões de mundo. Alguns deles com fortes marcas de certa tradição cartesiana como a ideia de *tomada de consciência*, ou ainda no ideário sociológico que vincula o fazer docente ao *desenvolvimento da autonomia*, à *escola justa/a favor das camadas populares*, à *responsabilidade*, ou ainda numa perspectiva técnico-científica evocando as *questões do ensino* e da *prática docentes*. Cabe salientar que o pensamento psicanalítico lacaniano nos incita a disjuntar sujeito-identidade e seus correlatos: consciência, autonomia, intencionalidade, racionalidade. Com ele suspeitamos dessas associações e nos colocamos em condição de questionar discursos que circulam no campo e convocam o professor a engajar-se em projetos teológicos de sociedade, na construção de um Estado-nação ou na construção de uma sociedade mais justa. Em geral esses discursos afirmam o imperativo pedagógico de lidar com o conhecimento como algo a ser ensinado (relação de objeto) (LOPES, 2012) e da ordem do possível, da aplicabilidade, do reconhecimento.

Na medida em que a possibilidade de um sujeito centrado, consciente e com uma identidade fixa é questionada, torna-se impossível estabelecer uma relação intersubjetiva com o outro de forma a ter controle sobre o processo de identificação do sujeito educado e saber previamente a quem formamos. Qualquer projeto de formação torna-se impossível, qualquer política está fadada ao fracasso, porque a formação será sempre diferente da prevista/planejada, porque qualquer discurso político só se dissemina se estiver aberto a ser traduzido e suplementado e assim ter seus sentidos modificados, seu projeto de sentido unívoco fracassado (SISCAR, 2013).

Grande parte do esforço dos projetos com rastros do *rationale* tyleriano foi dedicado a essa tentativa de definir quais seriam os

comportamentos desejáveis dos estudantes, como formular os objetivos que expressassem com clareza esses comportamentos e como planejar o currículo para garantir esses objetivos. Na tentativa de garantir esse projeto, a educação foi reduzida ao propósito de mudança de comportamento, à tentativa de garantir um dado modelo, vinculado aos traços de tradições teóricas que sustentaram e ainda sustentam o campo. Os registros educativos imprevisíveis, marcados pela relação com o outro, inseridos em uma nova cinza da imprecisão, foram menosprezados em nome de um currículo que pretendia garantir certa eficiência social e certo projeto identitário do estudante suposto como garantidor dessa eficiência.

Várias perspectivas curriculares souberam muito bem analisar e questionar o projeto tyleriano, a racionalidade técnica, desmistificando o caráter pretensamente neutro e cientificista dessa proposta (PINAR et al., 1995). Foi amplamente desenvolvido como os princípios básicos de currículo e ensino, devedores a Tyler, silenciavam sobre o poder, a hegemonia, a ideologia e vinculavam-se a um projeto funcionalista de sociedade, por intermédio da tentativa de controle social do comportamento. Essa crítica não impediu, contudo, a manutenção da crença na possibilidade de organizar o currículo para um determinado projeto identitário. Os projetos são outros. Mudar o mundo, formar o cidadão emancipado, capaz de atuar socialmente contra a exclusão social, em defesa da liberdade e da justiça social, formado nos conhecimentos que garantiriam tal projeto.

O amplo questionamento da racionalidade técnica, no campo da formação de professores, emerge, por exemplo, com discursos em torno da ideia de profissional reflexivo sintonizado com a possibilidade de garantir, na prática, a aprendizagem capaz de sustentar a requerida formação humana. Dalila de Oliveira (2010, p. 20) aponta para “uma tradição pedagógica humanista, que centra seu foco na formação docente, compreendida como um processo de constituição do sujeito no seu fazer pedagógico, atribuindo grande ênfase aos saberes adquiridos na experiência, à prática pedagógica e aos processos formativos”.

Outro discurso bastante difundido nessa matriz da epistemologia da prática e vinculado ao profissional docente é aquele:

[...] que implica construir a formação sobre a prática profissional reflexiva, crítica, teorizadora, analítica e, por isso, produtora de saber profissional, um projecto de formação de educadores ou professores implica reforçar a profissionalidade e a adoção de lógicas de formação centradas na construção de conhecimento profissional a partir, e por dentro, da própria prática da atividade docente. (ROLDÃO et al., 2009, p. 167)

Segue sendo importante garantir um projeto curricular unificado em torno do *télos* a ser conquistado. Nesse modelo, a formação docente prevê uma operação de dentro para fora. Há um fim previamente estabelecido a ser conquistado – a capacidade reflexiva do professor. Num artigo no qual discute os usos do conceito de “reflexão” em vários países nos últimos trinta anos, Kenneth Zeichner (2008, p. 548) aponta como falha “deixar de incorporar o tipo de análise social e política que é necessária para visualizar e, então, desafiar as estruturas que continuam impedindo que atinjamos os objetivos mais nobres como educadores”. O autor faz defesa radical da incorporação das discussões político-sociais mais amplas no trabalho de “formação docente reflexiva”: “O propósito de se trabalhar para a justiça social é uma parte fundamental do ofício dos formadores de educadores em sociedades democráticas e não deveríamos aceitar outra coisa, a não ser algo que nos ajude a progredir em direção a essa realização” (ZEICHNER, 2008, p. 548).

No registro teórico pós-fundacional, esse projeto identitário é impossível, porque se mostra impossível conceber identidades plenas. Mesmo quando nomeamos identidades formadas, quando tentamos estabilizar seus sentidos e organizar processos para garantir sua formação, essas identidades nos escapam. O trabalhador, o profissional em qualquer área, o professor reflexivo, o docente engajado politicamente, o ser humano educado são posições de sujeito fixadas sempre por atos de identificação e são passíveis de ser desestabilizadas por múltiplos processos de subjetivação (STAVRAKAKIS, 2007). São assim desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social ou garantir um determinado projeto de sociedade, uma vez que a própria noção de emancipação, como uma possibilidade total e duradoura, é desconstruída (LACLAU, 2011).

Investigando certos discursos que circulam no campo da formação de professores (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; WEBER, 2003; LOPES; DIAS, 2003; OLIVEIRA, 2010; BARRETTO, 2012; LÜDKE; BOING, 2012), interessa-nos reativá-los para fazê-los enunciar outras possibilidades de estabilização de sentidos.

À guisa de exemplo, Lüdke e Boing (2012, p. 431), num artigo em que discutem o trabalho docente e a formação de professores, destacam o peso emocional e a complexidade da ocupação docente frente à obrigatoriedade das crianças de frequentar a escola e a responsabilidade do professor de “fazê-las aprender”. Os autores enfatizam que na profissão docente, para “o serviço ser entregue”, o “cliente deve participar”. E continuam: “a crença de que o trabalho de ensinar parece fácil carrega uma série de consequências sobre o desafio de preparar futuros profissionais para o magistério” (LÜDKE; BOING, 2012, p. 432). Afirmam mais adiante que “é preciso ultrapassar a aparente evidência de uma atividade”, ao citarem a recorrente atividade de formação, há décadas desenvolvida

nos cursos de formação inicial, na qual aspirantes a docentes (estudantes) observam professores mais experientes. Há vários elementos que nos remetem às racionalidades da prática, ao caráter redencionista da profissão, à ideia de intencionalidade e ao controle. Queremos ressaltar dois pontos alertados pelos autores: a simplificação da docência e a ideia de que a realidade das escolas (saberes tácitos exercidos pelos professores) pode ser acessada via observação. Talvez aqui tenhamos pistas de que as políticas de formação docente, via legislação, práticas, artigos e tantas outras práticas discursivas, disputam sentidos de forma incessante acerca do que consideram profissão docente. Defendemos que não há um ordenamento linear nessas disputas como também que algumas perspectivas/abordagens não são superadas por outras. Ao reativar esses discursos (nesse caso, o discurso acessado pelo artigo citado), podemos entrar na disputa de sentidos evidenciando que traços de sentidos outrora dominantes, como os de que basta ter vocação para ser professor, ainda estão circulando e podem estar sustentando, como os autores afirmam, a simplificação da profissão docente. O que parece estar em operação são traços de várias perspectivas. Por isso, a partir da contextualização radical (LACLAU, 1990), podemos interpretar que ocorrem traduções, que se afastam da ideia de transparência e atuam nessa zona opaca, nebulosa na qual operar na ambiguidade oferece as condições de possibilidade do caráter político da formação docente.

Com a abordagem pós-fundacional, interpelamos significantes privilegiados que carregam sentidos/significados caros ao campo. A fim de argumentar um pouco mais em torno dessa perspectiva, convocamos os discursos da formação do professor da educação básica, operados por parte da comunidade acadêmica na década de 1980, qualificando a figura do professor como “agente de mudança”, tanto da qualidade da educação quanto da democratização da sociedade – ver, por exemplo, Weber (2003). Essa era uma significação improvável, nas décadas anteriores, quando o Brasil vivia sob o regime da ditadura militar, que preconizava o professor como guardião da moral e dos bons costumes, do *status quo*. A ideia de “agente de mudança” também sofreu deslocamentos a partir do adensamento de políticas educacionais e de legislações nos anos 1990. Ainda segundo Weber (2003, p. 1126), nesse cenário, o docente passa a ser percebido como um “profissional que domina e organiza conhecimentos sistematizados”. A nosso ver, essas produções de sentidos habitam a ambiguidade do caráter impossível da formação. Há, num mesmo movimento, uma recusa e uma aposta das/nas questões profissionais propriamente ditas (levando em conta as profissões supostas como nobres). Um professor qualificado seria aquele capaz de oferecer a seus alunos os conhecimentos acumulados pela Humanidade e um professor emancipador seria aquele que questiona as condições as quais tornaram esses conhecimentos válidos. No entanto, ser considerado “agente de

mudança” possibilitou uma articulação que sustenta, em certa medida, os discursos da profissionalização docente que se fortaleceram naquela década.

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

No registro que aqui defendemos, a noção de currículo como um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos, é desestabilizada (LOPES, 2012), tal como são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade profissional docente preestabelecida. Na medida em que questionamos as noções de verdade e de certeza, a própria noção de conhecimento a ser ensinado é questionada e os embates em torno do que ensinar na escola assumem outros contornos. São cada vez mais explicitados os conflitos relacionados ao que se entende por conhecimento, pois este passa a ser compreendido como resultado de lutas pela significação, processos discursivos precários. No mínimo, são produzidas perguntas sobre os atos de poder que modificam as significações de conhecimento contextualmente, sobre o que se entende por futuro, para que e para quem, onde e por quê. Como obter consenso acerca do passado e do presente que formarão esse futuro? Como construímos hoje, sem certezas, o futuro que um dia será nosso presente?

A impossibilidade a que nos referimos, no entanto, não é meramente o oposto de possível, não é a afirmação de que nada pode ser feito, não é o bloqueio das possibilidades. Afirmar a impossibilidade do projeto de formação docente significa afirmar a impossibilidade de plenitude, a impossibilidade de identidades plenas, a impossibilidade de previsão e cálculo sobre a formação. Remete à contingência que torna os eventos possíveis, mas não necessários e obrigatórios. Remete à imprevisibilidade, à ausência de certezas, à diferença, à plástica dos processos de interpretação. Tudo sempre pode ser outro, é outro, está sendo outro.

A FORMAÇÃO NECESSÁRIA

É impossível significarmos a formação e o currículo de uma vez por todas, mas ainda assim é preciso. Faz-se necessário porque somos convocados a dar significado ao mundo, porque somos mobilizados pela busca de estabilizar o caos da existência, de encontrar pontos de aproximação. A busca humana pela estabilidade existe justamente porque existe o caos (DERRIDA, 1998). A pretensão de que vamos nos entender mutuamente, de que podemos nos colocar no lugar do outro e sentir e pensar o que o outro sente e pensa é impossível, mas ainda assim somos impelidos a tal. Tentamos preencher o vazio que nos atormenta, conviver com o abismo. Fazemos isso para nos comunicarmos, para vivermos juntos, para atuarmos politicamente, pois a comunicação, a vida e a política se desenvolvem em torno dessas estabilizações, da suposição de que existem identidades plenas: aluno, professor, currículo, profissional, ser humano educado.

Influenciada por uma tradição kantiana, a sociedade ocidental se vê convocada a considerar que os esforços pedagógicos podem ser antecipados e definidos a partir de uma lógica racional. Num outro ponto de vista, entendemos que a educação é uma atividade na qual tanto os processos de comunicação quanto os processos políticos estão mutuamente imbricados. Trata-se de uma necessidade contingente. É uma necessidade que não depende de alguma essência dos sujeitos e dos objetos. É uma necessidade que depende das condições de existência. Remete a uma contextualização radical (LACLAU, 1990, p. 39).

Propomos, então, pensar a formação docente tendo em vista essa contextualização radical. Nesse registro, em vez de projetarmos a formação de um sujeito identitariamente fixado (o profissional, o ativista político, o pesquisador, o ser humano educado, o ser humano emancipado, o aprendiz, o estudante), podemos operar com projetos de identidades não fixos e contextuais. Em múltiplos espaços, são planejados e projetados currículos, são disputadas opções de formação. Todos esses projetos, planos, opções têm seus sentidos negociados. Nenhum desses planos, projetos, opções se justificam por uma ordem fora das relações que os constituem contextualmente. As ordens criadas dependem de atos de poder nos quais estamos imbricados. Nessa medida, articulações são requeridas.

Temos dificuldades de manter os ideais iluministas a nos guiar, mas isso não significa nos limitarmos a uma perspectiva utilitarista/funcional, na qual a formação se remete a *algo* que possa ser concebido como *aplicável* a um contexto delimitado por fronteiras conhecidas, adequado ao mundo existente – o mundo global, por exemplo – cada um desses ou outros discursos que, como esse, tentam balizar a identidade docente por meio da definição do lugar do atendimento a um projeto previamente estabilizado.

Os projetos curriculares que construímos, necessários para orientar o trabalho que realizamos e nos comprometer com o que fazemos, dependem de nossas decisões contextuais, marcadas pela precipitação associada à contingência. Tais decisões podem nos remeter a um imobilismo, a uma aceitação de uma determinação externa, ou a uma luta cotidiana por identificações sempre parciais. Um sujeito cindido é o lócus de identidade impossível, onde há terreno para uma política de identificação (STAVRAKAKIS, 2007, p. 31-33). O reducionismo da subjetividade à ideia de consciência vem sofrendo abalos em várias dimensões da sociedade. Exatamente porque o sujeito não coincide consigo mesmo, não é idêntico ao indivíduo ou, ainda, ao sujeito consciente, passa a ser relevante para uma discussão filosófico-política.

Aprofundando e reconfigurando Freud, Lacan desenvolve discussões sobre a subjetividade que podem ser potentes nessa discussão. Pela teoria da subjetividade lacaniana, é rejeitada a ideia de identidade e são afirmados os processos de identificação. Lacan constrói uma metáfora através da qual explica como a constituição do sujeito se dá a partir do Outro – metáfora do espelho. Uma criança, que ainda não fala, ao ver-se no espelho, cria sua própria imagem. Essa imagem, todavia, só se unifica se corroborada pelo Outro. Esse Outro significa uma alteridade radical; significa que o sujeito se constitui na não completude; que o sujeito é simbólico; que, por meio da linguagem, busca certa identidade estável. As relações especulares são uma primeira sensação de unidade e identidade – uma identidade imaginária:

La ambigüedad de lo imaginario se debe principalmente a la necesidad de identificación con algo externo, otro, diferente, con el fin de adquirir la base de una identidad autounificada. La consecuencia es que “la imagen especular reflejada” en las relaciones imaginarias “siempre contiene en sí misma un elemento de diferencia”: lo que se supone “nuestro” es en sí mismo una fuente de “alienación”. (STAVRAKAKIS, 2007, p. 41)

Na psicanálise lacaniana, afirma-se (FINK, 1998; QUINET, 2011) que essa imagem nunca é internalizada de todo, é incapaz de estabilizar uma identidade plena. Resta ao sujeito, tão somente, a condição de operar por representação linguística, nos registros simbólicos. O sujeito, nesses moldes, opera sempre marcado pela parcialidade numa busca incessante pela realização do desejo. Nessa perspectiva, não há uma estrutura – econômica, cognitiva, social, científica, natural, psíquica – capaz de definir de uma vez por todas as ações realizadas, nem há uma ação local capaz de produzir outras significações apartadas de qualquer constrangimento externo.

Esse sujeito – o ser humano educado, por exemplo –, constituído na ação política educativa, é capaz de transcender a estrutura, ao mesmo

tempo que só pode agir porque essa mesma estrutura é descentrada e não bloqueia completamente a diferença. Em vez de considerarmos que o sujeito pleno – desalienado, emancipado, ilustrado ou consciente, plenamente formado – é pré-condição para a ação política, situamos que o sujeito cindido, marcado pela falta e pela precariedade, é a condição para a ação de mudança. O movimento – visando a uma dada ação – consiste na busca por preencher essa falta da estrutura que constitui o sujeito. A ação de mudança (agência) é o horizonte da estrutura, o excesso de sentido que não pode ser simbolizado a não ser como lugar vazio.

Para muitos, a ausência dessa determinação estrutural, de um *télos* utópico, de um discurso unificador e de um projeto prévio na ação político-educativa, apenas promove desmobilização. Tornaria cada um de nós preso aos limites de uma existência cotidiana, preocupados exclusivamente com a busca do prazer individual, das vantagens localizadas, da garantia de bem-estar pessoal. Afastar-nos-ia dos projetos vinculados às bandeiras que sempre nos pareceram tão importantes: liberdade, justiça social, igualdade de direitos, qualidade da educação. Afastar-nos-ia da luta conjunta pela formação do humano capaz de se envolver com algo mais do que seu próprio projeto contextual. Afastar-nos-ia do projeto de mudar o mundo.

Não é essa a perspectiva que defendemos. Mudar o mundo pode permanecer como um projeto com o qual podemos/devemos nos comprometer.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA MUDAR O MUNDO

Talvez o único projeto capaz de unificar as agendas sociais do que se vulgarizou reconhecer como esquerda seja a bandeira de “mudar o mundo”. Um dia se acreditou que essa mudança viria por meio de uma revolução, uma mudança estrutural localizada na esfera econômica, um ato de poder constituído pelo desenvolvimento das forças produtivas. Na medida em que o projeto revolucionário foi questionado, outras formas de pensar o social afloraram, mas ainda parecem envolver a ideia de um projeto unificado de crítica ao capitalismo e de constituição de sujeitos emancipados capazes de efetuar essa crítica, bem como a ação de mudança em direção a relações sociais não excludentes e a um difuso sentido de justiça social.

A educação é um dos espaços sociais pensados para a realização dessa crítica e talvez um dos mais importantes espaços pensados para formar esse sujeito emancipado, autônomo, racional, político. Mas como mencionado anteriormente, o fim do projeto de formação do sujeito de maneira fixa não significa o fim do projeto de mudar o mundo. Como nos indica Derrida, eliminar certo tom messiânico associado a qualquer concepção de mundo (discurso) é algo da ordem da impossibilidade.

No hay lenguaje sin la dimensión performativa de la promesa; en el minuto en que abro la boca ya estoy en la promesa. Incluso cuando digo que “no creo en la verdad” o algo así, en el momento en que abro la boca hay un “créanme” en funcionamiento. Incluso cuando miento, y tal vez especialmente cuando miento, hay en juego un “créanme”. Y este “yo les prometo que les estoy diciendo la verdad” es un a priori mesiánico, una promesa que, aunque no se cumpla, aunque se sepa que no puede mantenerse, tiene lugar y *qua* promesa es mesiánica. (DERRIDA, 1998, p. 160)

Implicar a formação docente na aposta de mudar o mundo parece-nos ainda ser potente desde que a relação com tal discurso se afaste das teleologias e das pretensões de plenitude das identidades. Colocar sob suspeita posturas redentoras que de antemão antecipam seu projeto de sociedade para o outro pode ser um caminho oportuno. Ao defendermos não ser possível um discurso final sobre qualquer coisa e que, ao enunciarmos algo, há sempre uma promessa e sua inevitável dimensão performativa, um paradoxo se coloca. Talvez seja o caso de destacar o modo como as tradições se utilizam dessas duas possibilidades numa tentativa de tornar duradouras certas decisões. Por um lado, a afirmação da promessa utópica – formação docente para mudar o mundo – pode ser lida como uma tentativa de reificação de uma política da harmonia, que busca uma sociedade reconciliada consigo mesma. Entendemos com Ernesto Laclau (1990) que democracia implica antagonismo e que o social se consolida vinculado a uma impossibilidade (a sociedade é impossível). Considerando que não se pode eliminar essa impossibilidade e que o limite faz emergir *algo*, nossa leitura de “formação docente” e “mudar o mundo” se inserem nessa superfície de inscrição constituída em sua própria impossibilidade, ou dito de outro modo, em sua indecidibilidade radical.

Coloca-se para o campo de formação de professores um ponto importante a ser discutido quando pensamos a formação docente – a ênfase na resistência às “reocupações” da política tradicional (STAVRAKAKIS, 2007, p. 168-174). Parece-nos que se faz necessário tentar responder a questões como: que *mundo*? Que *mudança*? Que formação docente? Que promessa (que nunca se cumpre) põe em marcha a aporética condição política de impossibilidade possível?

Diante do registro pós-fundacional, o *mundo* não é um objeto dado, conhecido, determinado e que cabe ser modificado em uma única direção. O mundo é significado de diferentes maneiras, remete a dimensões contextuais, a lutas políticas que se sobrepõem, se interpenetram e se antagonizam. Há articulações em muitas dessas lutas, inimigos comuns são nomeados para serem combatidos em determinadas situações – o neoliberalismo, a direita, a globalização, os de cima, os ricos, o capital

estrangeiro, o grande capital nacional, o capital financeiro, os homofóbicos, os que destroem o meio ambiente, os machistas, a educação instrumental e tantas outras enunciações –, mas não estaremos sempre juntos em todas essas lutas.

No caso particular da formação docente, podemos pensar no que elegemos hoje como pontos a serem questionados. Por exemplo, a formação por competências instrumentais voltadas ao mercado de trabalho, o planejamento instrumental, a ênfase na racionalidade prática, a centralidade na docência, a redução da educação ao ensino, a necessidade de uma métrica para aferir a eficácia da aprendizagem, a redenção da sociedade via escola/educação etc. Ou ainda a busca por uma formação docente mais aberta ao diálogo entre diferentes registros disciplinares, menos focada no ensino-aprendizagem, mais focada na criação de condições para que alunos e alunas possam ter uma oportunidade de estudar e produzir sentidos para o mundo que os circunda, uma universidade mais disposta a ampliar os espaços de debate entre concepções divergentes, mais aberta ao contraditório, mais voltada à pesquisa e à reflexão teórica. Nada disso, contudo, é um absoluto que pode ser aplicado a qualquer contexto, um particular a ser universalizado de uma vez por todas. Algumas dessas significações podem fazer sentido e se instituir em certos contextos e em outros, não. Não têm suas diferenças limitadas às fronteiras territoriais ou nacionais.

Em vez de tantos esforços reservados para controlar e estabilizar a formação profissional docente em um único modelo, podemos ousar admitir os embates políticos entre as diferentes tentativas de estabilização. Não no sentido gramsciano de tratá-las como uma guerra de posições fixas. Mas no sentido de ousar conceber que, embora trabalhemos como posições fixas, essa fixidez se desmancha no ar em função das inúmeras articulações realizadas. Tendências críticas articuladas a tendências instrumentais; enfoques multiculturais articulados a demandas profissionais; demandas profissionais que se vinculam a interesses institucionais e pessoais específicos e por aí vai. Todos esses registros na tentativa de estabilizar o que é impossível ser estável. Em outras palavras, podemos permanecer com o projeto de mudar o mundo, em nosso caso, por meio da formação docente, contudo não há certeza nem sobre o que é o mundo, nem sobre a mudança pretendida. Na agenda pós-fundacional, esse movimento inventa espaços-tempos além da fantasia da utopia e possibilita deslocamentos no terreno (opaco) da democracia.

A ausência de certezas tende a ser considerada desmobilizadora. Ao contrário, defendemos que a ausência de certezas é nosso antídoto contra o autoritarismo e pode ser a alavanca de diferentes formas de mobilização. É o antídoto contra os projetos que se afirmam como únicos, as racionalidades que desconhecem dinâmicas contextuais, os projetos que pretendem traçar diagnósticos e soluções para a formação docente

pela via do cálculo ou pelas regulações intensivas, as soluções supostas como salvadoras de *todos* a qualquer preço. A ausência de certezas pode ser a base de uma política na qual nos responsabilizamos pelo trabalho que fazemos. Uma responsabilidade, como passamos a desenvolver em seguida, distante de uma política *accountability*, que define a responsabilidade como um processo em que uma sociedade – suposta como coesa e consensuada – cobra um conjunto de resultados da atividade docente, baseados em uma métrica entendida como passível de ser construída fora das relações políticas.

O COMPROMISSO E A RESPONSABILIDADE COM A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA/DOCENTE

A ideia de responsabilidade, no sentido derridiano (DERRIDA, 2006), radicaliza o momento político da tomada de decisões numa condição aporética. Um primeiro elemento a ser destacado é a não eliminação do conflito, ou o caráter constitutivo do conflito na tomada de decisão. Trazer essa condição para a formação docente parece-nos imprescindível, pois recoloca o caráter de não completude dos processos de subjetivação. Além desse, há outro elemento: a divisão (separação) com a qual há que se operar numa disputa discursiva uma vez que, a partir do antagonismo (LACLAU, 1990), com uma ameaça que me constitui, emerge, contingencialmente, a fantasia (ilusão) de que a identificação (com algo/alguém) está dada. Segundo Derrida (2006), ser “responsável por” não consiste na aplicação de regras ou na “reocupação” dos espaços-tempos através de uma relação econômica com a história, com a tradição, com a ciência. Ser “responsável por” é uma condição de possibilidade/impossibilidade de nos implicar com, de sermos responsáveis por aquilo que é a radical tomada de decisão. Uma tomada de decisão sobre algo impossível de ser antecipado.

Em síntese, nós somos responsáveis pela formação que produzimos. Limitados, discursivamente subjetivados, inseridos em relações de poder assimétricas, mas ainda assim responsáveis. Este é nosso fazer, nosso contexto, se assim preferirem, nosso espaço de aposta na formação docente que seja capaz de, quem sabe, produzir outras significações do mundo mais abertas, mais solidárias, mais dispostas a trabalhar por (criar) algum sentido de justiça social, liberdade e democracia. Na tentativa de produzir teoria educacional, aberta ao risco e ao questionamento constante, tentando formar nossos alunos e alunas no envolvimento com um projeto educativo voltado para essas mesmas ideias.

Nesse projeto, tal como qualquer outro, não há regras ou garantias. Sem racionalidades absolutas, seguimos procurando construir algo que não sabemos bem o que será. Colocamos em marcha nossos saberes que continuam sendo importantes em qualquer formação.

O que nos parece mudar significativamente é a recusa em defender que temos clareza do que almejamos e do modo como conseguir viabilizar esses projetos. A recusa em conceber que algum projeto a ser defendido/planejado possa o ser fora da esfera política.

Trazemos uma metáfora que pode favorecer uma aproximação a essa ideia. Há quem tente se orientar frente ao abismo da falta de fundamentos buscando construir um fundo aparentemente sólido no qual se apoiar. Essa solidez, porém, é decorrente de sedimentos superpostos em um meio aquoso no qual submergimos tentando em vão buscar um ponto que nossos pés alcancem. Sugerimos que paremos de buscar o chão e comecemos a nadar,² revolvendo esses sedimentos, turvando a água, mas ao mesmo tempo desestabilizando o que se apresenta estável e incontestável.

Um projeto impossível, mas ainda assim, necessário. Se não há regras, se não há cálculos, garantias e certezas em relação ao que fazer, só nos restam a política e a ação contextual cotidiana. O compromisso e a responsabilidade pelo que fazemos. Na medida em que nos comprometemos, tomamos decisões que não são ditadas por uma consciência coerente, nem por uma racionalidade *a priori*. São decisões definidas no contexto – e que criam contextos –, em virtude das articulações políticas que nos subjetivam de uma dada maneira. São articulações que envolvem também dinâmicas inconscientes. Uma vez que a decisão é tomada, é construída uma história que tenta justificar de forma razoável a decisão tomada. E isso nos leva a permanecer na ação, porque somos levados a analisar com o que estamos nos comprometendo. Não para o futuro, não para um ideal situado no horizonte, uma formação docente ideal a ser alcançada. Mas hoje, no presente, agora, neste momento, em cada fala, em cada texto e em cada trabalho que realizamos. Não há descanso, não há fim na ação política e, reiteramos, não há garantias de que *dará certo*. Mas há possibilidades abertas e imprevistas, por isso mesmo a mudança (política) do mundo permanece em pauta. Não apenas no âmbito do que muitas vezes se concebe como *as grandes ações* (mudar um partido no governo, uma ação política global, uma situação de exclusão de um país), mas nas ações contextuais de cada um de nós.

Quais tentativas de estabilização de sentidos estão sendo produzidas nos diferentes contextos sociais nos quais atuamos? Com quais delas estamos nos comprometendo? Como desestabilizar o que nos parece um imaginário do qual não é possível se afastar? Como ousar uma formação que não abandone o projeto comunal de tentar mudar o mundo, os diferentes mundos e as diferentes mudanças, que possamos considerar, aqui e agora, melhores, mais produtivas, mais garantidoras de processos democráticos?

2

Essa metáfora foi desenvolvida por Ernesto Laclau durante o ciclo de debates “Escola de Altos Estudos” no período de julho a setembro de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPEd – da UERJ.

REFERÊNCIAS

- BARRETTO, Elba S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738-753, set./dez. 2012.
- CHAKUR, Cilene R. de S. L. O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. *Paidéia*, v. 15, n. 32, p. 397-407, 2005.
- CUNHA, Maria Isabel et al. Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente. *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 67-84, 2004. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/3840/2194>>. Acesso em: 29 jun. 2013.
- DERRIDA, Jacques. *Dar la muerte*. Buenos Aires: Paidós/Surcos, 2006.
- _____. Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In: MOUFFE, Chantal (Comp.). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 151-170.
- DURAS, Marguerite. *A dor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. XXIII.
- GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli. *Políticas docentes no Brasil*. Brasília, DF: Unesco, 2011.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- _____. *New reflections on the Revolution of Our Time*. London/New York: Verso, 1990.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 39, p. 7-23, 2013.
- _____. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: TABORDA, Marcus et al. (Org.). *A qualidade da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. v. 1, p. 15-29.
- LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne E. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth; TURA, Maria de Lourdes. As representações sociais e os estudos de política de currículo para formação docente. In: PLACCO, Vera Maria N. de S.; VILLA BÔAS, Lúcia P. S.; SOUSA, Clarilza P. de (Org.). *Representações sociais: diálogos com a educação*. São Paulo: Champagnat/FCC, 2012.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz A. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, maio/ago. 2012.
- MILLER, Janet L. Postmodernism. In: KRIEDEL, Craig (Org.). *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Newbury Park, California: Sage, 2010. v. 2, p. 666-669.
- OLIVEIRA, Dalila A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.
- PINAR, William F. et al. *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang, 1995.
- QUINET, Antonio. *A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- ROLDÃO, Maria do Céu et al. O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso: da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores* – RBFP, v. 1, n. 2, p. 138-177, set. 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/522/1/75-431-1-PB.pdf>>. Acesso em: maio 2013.
- SISCAR, Marcos. *Jacques Derrida: literatura, política e tradução*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- STAVRAKAKIS, Yannis. *Lacan y lo político*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: maio 2013.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: maio 2013.

ALICE CASIMIRO LOPES

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e Cientista do Nosso Estado – CNE –, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
alicecasimirolopes@gmail.com

VERONICA BORGES

Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
borges.veronica@gmail.com