



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CRISTIANE SILVA SANTOS

**ANÁLISE DISCURSIVA DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS PARA AS LICENCIATURAS**

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018

CRISTIANE SILVA SANTOS

**ANÁLISE DISCURSIVA DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS PARA AS LICENCIATURAS**

Trabalho de defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito final para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Leônia Garcia Costa
Carvalho

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Santos, Cristiane Silva
S237a Análise discursiva das novas diretrizes curriculares nacionais
para as licenciaturas / Cristiane Silva Santos ; orientadora Maria
Leônia Garcia Costa Carvalho.– São Cristóvão, SE, 2018.
108 f.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de
Sergipe, 2018.

1. Análise do discurso. 2. Currículos - Avaliação. 3.
Professores - Formação. I. Carvalho, Maria Leônia Garcia Costa,
orient. II. Título.

CDU 81'42

ANÁLISE DISCURSIVA DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA AS LICENCIATURAS

CRISTIANE SILVA SANTOS

Trabalho de defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito final para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

São Cristóvão - SE, _____ de _____ de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Maria Leônia Garcia Costa Carvalho
Universidade Federal de Sergipe (PPGL)
Orientadora

Prof. Dr. Fábio Elias Verdiani Tfouni
Universidade Federal de Sergipe (PPGL)

Prof. Dr. Wilton James Bernardo dos Santos
Universidade Federal de Sergipe (PPGL)

Prof^a Dr^a Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Universidade Federal de Sergipe (PROFLETRAS)

DEDICATÓRIA

A todos os professores que, mesmo vivendo as contradições da profissão, mantêm-se firmes e resistentes nas suas práticas discursivas por uma educação emancipatória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado força para concluir este trabalho, pois não fácil chegar até aqui. Foram tantos problemas pessoais, mas Ele com seu poder maior me fez alcançar mais esta vitória.

Certamente estes agradecimentos não irão contemplar todas as pessoas que fizeram parte deste momento importante na minha vida. Logo, peço desculpas antecipadamente e esclareço que essa ausência dos nomes enquanto materialidade linguística não significa que não estejam presentes em meus sentimentos de gratidão.

Agradeço a todos os professores por quais passei durante toda minha vida que mesmo, muitas vezes, não tendo o devido reconhecimento do poder público foram e são exemplos excepcionais de profissionais dedicados e comprometidos com uma educação de qualidade que incentiva a formação crítica-cidadã e por isso me levaram a escolher a mesma profissão.

À professora Dra. Maria Leônia Garcia Costa Carvalho pela oportunidade de concretizar este projeto, pelas orientações e por ter me acompanhado neste grande desafio de realizar um trabalho na área da Análise do Discurso. Seu apoio foi essencial para a elaboração desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Fábio Elias Tfouni, ao Prof. Dr. Wilton James Bernardo e à Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo pelas leituras e preciosas contribuições apresentadas durante o exame de qualificação.

A todos os colegas da turma 2016.1/PPGL pela amizade e troca de conhecimentos no decorrer do curso, principalmente à Érika, uma grande companheira com quem dividi as angústias e alegrias desde a seleção e durante todo o mestrado e Aldilene, uma companheira que encontrei nesse percurso.

Aos secretários do PPGL, Zeca e Moisés, pela atenção e ajuda nos trâmites administrativos do curso.

Aos colegas de trabalho da PROEX pelo apoio e compreensão durante minhas ausências.

A toda minha família que acredita e torce por mim, principalmente a minha mãe, Maria Cristina, que mesmo não tendo consciência desse momento para mim, é a razão da minha existência.

E por último, e não menos importante, ao meu esposo Jackson Dantas pelo incentivo, compreensão e carinho.

SIGLAS UTILIZADAS

AD – Análise do Discurso

BM – Banco Mundial

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CF – Constituição Federal

CP – Conselho Pleno

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas

FD – Formação Discursiva

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

PNE – Plano Nacional de Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SD – Sequência Discursiva

SNE – Sistema Nacional de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Michel Foucault

RESUMO

São grandes as transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais o Brasil tem passado nos últimos anos e obviamente com reflexos em todas as áreas da sociedade. Na educação escolar, campo de formação dos indivíduos, essas mudanças são “propostas” através da legislação que regulamenta o ensino e apresenta um discurso de atendimento às novas demandas sociais. No conjunto da legislação sobre formação de professor na Educação Básica, foram aprovadas e homologadas em 2015 as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas. Esse documento propõe uma política de formação e de valorização do magistério em um contexto político e econômico que contradiz a própria legislação e, por isso, é pertinente uma análise discursiva do documento e dos sentidos produzidos a partir da sua publicação. Assim, essa pesquisa tem como objetivo principal desvelar os sentidos presentes no funcionamento do discurso da formação de professores nas DCN utilizando a instrumentação teórica da AD francesa. Utilizamos como aporte teórico Pêcheux (1990, 2010, 2014, 2015), que funda a teoria de leitura não subjetiva e alicerça o discurso como materialidade histórica acessada através dos textos; Althusser (1998); Orlandi (2000, 2014, 2015); Foucault (2007) como também os estudos que envolvem o campo da educação, voltados para formação do professor e para as bases que fundamentam a legislação educacional em vigor, dispostos por Libâneo (2010, 2012) e outros autores, cujas críticas contribuem para elaboração do nosso trabalho. Selecionamos como objeto de análise o discurso sobre a formação do professor, presente nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Para atender ao objetivo de nossa pesquisa, utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa cujo objetivo é compreender o funcionamento dos discursos no objeto já citado. Para atender ao objetivo de nossa pesquisa, selecionamos como *corpus* as sequências discursivas contidas na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e elaboramos as questões a seguir para nortear nossa análise, quais sejam: a) Como se apresenta a proposta de formação de professores nas novas diretrizes? b) Em que contexto essas DCN foram/estão sendo apresentadas? c) Quais são as posições-sujeito ocupadas pelos interlocutores? d) Que formações discursivas/ideológicas estão envolvidas nessas propostas? e) Quais efeitos de sentido presentes nas propostas/políticas da concepção atual de docente? Constatamos a retomada de “já ditos” em propostas que se colocam como solução para atender às novas demandas sociais da profissão docente e que se relacionam a outros discursos fortemente influenciados pela concepção da política neoliberal do capital, manifestos pela formação discursiva de mercado ocupada pela posição-sujeito que detém o poder para instituir as normativas do ensino e disciplinar os indivíduos.

Palavras-chave: DCN; discurso; sentido; formação docente.

ABSTRACT

The social, political and economic transformations that Brazil has undergone in the last years and obviously with repercussions in all areas of society are great. In school education, the training field of individuals, these changes are "proposed" through legislation that regulates teaching and presents a discourse to meet new social demands. In the whole legislation on teacher education in Basic Education, the New National Curriculum Guidelines for Undergraduate Courses for Teachers were approved and homologated in 2015. This document proposes a policy of formation and valorization of teaching in a political and economic context that contradicts the legislation itself and, therefore, a discursive analysis of the document and the senses produced from its publication is pertinent. Thus, this research has as main objective to unveil the senses present in the functioning of the teacher training discourse in the DCN using the theoretical instrumentation of the French AD. We use as a theoretical contribution Pêcheux (1990, 2010, 2014, 2015), which bases the theory of non-subjective reading and supports discourse as a historical materiality accessed through texts; Althusser (1998); Orlandi (2000, 2014, 2015); Foucault (2007), as well as studies that involve the field of education, aimed at teacher education and the bases that support the educational legislation in force, arranged by Libâneo (2010, 2012) and other authors, whose critics contribute to the elaboration of the our work. We select as an object of analysis the discourse about teacher education, present in the New National Curricular Guidelines. In order to meet the objective of our research, we use the qualitative research methodology whose objective is to understand the functioning of the discourses in the object already mentioned. In order to meet the objective of our research, we selected as corpus the discursive sequences contained in CNE / CP Resolution 2 of July 1, 2015 and elaborated the following questions to guide our analysis, namely: a) How the proposal is presented teacher training in the new guidelines? b) In what context were these DCN been / are being presented? c) What are the subject positions occupied by the interlocutors? d) What discursive / ideological formations are involved in these proposals? e) What effects of meaning present in the proposals / policies of the current teacher conception? We have seen the resumption of "already said" in proposals that are presented as a solution to meet the new social demands of the teaching profession and that are related to other discourses strongly influenced by the conception of the neoliberal politics of capital, manifested by the discursive formation of the market occupied by the position - subject that holds the power to institute the norms of teaching and discipline the individuals.

Keywords: DCN; speech; sense; teacher training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1- AS NOVAS DCN E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	18
1.1-ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	18
1.2-DIRETRIZES CURRICULARES PARA AS LICENCIATURAS	23
1.3-QUALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	33
1.4- CORPOS ÚTEIS E DISCIPLINA NA FORMAÇÃO DOCENTE	40
CAPÍTULO 2- PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO.....	46
2.1-FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA DISCIPLINA.....	46
2.2- SUJEITO E IDEOLOGIA.....	50
2.3- AS TRÊS ÉPOCAS DA ANÁLISE DO DISCURSO	52
2.4- A NOÇÃO DE MEMÓRIA DISCURSIVA	53
2.5- FORMAÇÃO DISCURSIVA/FORMAÇÃO IDEOLÓGICA.....	56
2.6- CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.....	60
2.7- SUJEITO X CIÊNCIA	63
2.8-METODOLOGIA DA ANÁLISE	65
2.8.1.O TRABALHO DO ANALISTA	66
2.8.2. O MÉTODO.....	68
2.8.3. A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS	69
CAPÍTULO 3- O DISCURSO DA FORMAÇÃO NAS DCN	71
3.1-DISCURSO INSTITUCIONAL/JURÍDICO	73
3.2- DISCURSO PEDAGÓGICO	82
3.3- DISCURSO CIENTÍFICO.....	89
3.4- DISCURSO DO CAPITAL	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	106

INTRODUÇÃO

São grandes as transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais o Brasil tem passado nessas quase duas décadas do século XXI e obviamente com reflexos em todas as áreas da sociedade. Na educação escolar, campo de formação dos indivíduos, essas mudanças são “propostas” através da legislação que regulamenta o ensino e apresenta o discurso do atendimento às novas demandas sociais. No contexto da legislação sobre formação de professor para a educação básica, foram aprovadas e homologadas em 2015 as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas* (DCN)¹ que estabelecem uma carga horária mínima e uma base nacional comum. Esse documento propõe uma política de formação e de valorização do magistério em um contexto político e econômico que contradiz a própria legislação e por isso é pertinente uma análise discursiva do mesmo.

Neste momento de mudança nos currículos, no qual os colegiados de cursos de licenciatura discutem a incorporação dessas novas diretrizes em seus projetos pedagógicos, nós enquanto pesquisadoras sentimos-nos instigadas a compreender o funcionamento discursivo que opera nessas propostas, porque afetará a organização institucional dos cursos, o perfil profissional do novo licenciando e, principalmente, a prática pedagógica dos professores formadores.

O campo de formação do professor é repleto de concepções sobre o que ensinar, onde ensinar e quem deve ensinar. Essas concepções foram construídas a partir das condições sócio-históricas em que são desenvolvidas e contribuíram para a institucionalização docente enquanto profissão. Enquanto algumas profissões são extintas e perdem seu sentido, como a profissão do datilógrafo, “outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão do professor”, como afirma Pimenta (2007).

Nos últimos anos, principalmente a partir de 2008, ocorreram várias conferências nos âmbitos municipais, estaduais e federal no sentido de desenvolver bases e diretrizes que orientem a política pública para formação desses profissionais da educação. O Conselho Nacional de Educação, órgão do Ministério da Educação, através das Câmeras de Educação Superior e de Educação Básica, formou uma Comissão Bicameral de Formação de Professores que ao longo de uma década teve como objetivo elaborar e aprovar Diretrizes

¹ A partir de agora iremos utilizar essa sigla para nos referimos às Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas.

Nacionais. Apenas em junho de 2015 a comissão, que foi recomposta diversas vezes, aprovou o parecer e a minuta da Resolução que define as novas DCN.

Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo compreender/investigar o funcionamento discursivo presente na proposta de formação de professores para a educação básica nas novas DCN à luz da Análise do Discurso francesa fundada por Michel Pêcheux. A análise de um discurso implica o estudo da materialidade linguística não apenas como estrutura, mas como acontecimento decorrente de uma conjuntura sócio-histórica propícia a seu surgimento. Assim, a AD “visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2015, p. 25).

Assim, nosso objetivo central foi desvelar os sentidos presentes no funcionamento do discurso da formação de professor nas DCN utilizando a instrumentação teórica da AD francesa. Remeteremos esse discurso às condições em que foi produzido e para tanto iremos investigar as posições-sujeito ocupadas pelos interlocutores desse discurso oficial do governo; a situação, a memória discursiva, o interdiscurso e conseqüentemente as formações discursivas presentes.

Utilizamos como aporte teórico Pêcheux (1990, 2010, 2014, 2015) que funda a teoria de leitura não subjetiva e alicerça o discurso como materialidade histórica acessada através dos textos; Althusser (1998) que influencia as bases da teoria da AD e é constantemente retomado por Pêcheux, principalmente em relação a ideologia como constitutiva da categoria do sujeito; Orlandi (2000, 2014, 2015) que faz uma abordagem da metodologia de análise na AD não esgotando as possibilidades já que o discurso pode ser analisado de diversas formas a depender do recorte feito pelo analista; além retomarmos algumas categorias fundamentais da AD com base em Pêcheux; Foucault (2007) filósofo francês cujas contribuições são de suma importância para a construção da teoria da AD pecheuxtiana, mas iremos apenas referendar seus estudos sobre como há o controle do tempo, do espaço e do corpo do outro por quem detém o poder. Como a AD é uma disciplina de entremeio, pois relaciona língua e sociedade, é importante referenciarmos as pesquisas que envolvem o campo da educação voltadas para formação do professor e para as bases que fundamentam a legislação educacional em vigor elaboradas por Libâneo (2010, 2012). Utilizamos também as pesquisas feitas por Cavalcante (2007) na qual mostra o simulacro do discurso moderno nas reformas da educação brasileira e Mascia (2002) que faz uma investigação discursiva na pós-modernidade do discurso político

educacional de língua estrangeira revelando as relações de poder saber que operam nos textos que regem o ensino de língua estrangeira e outros textos e autores que contribuam para a elaboração do nosso trabalho.

Estabelecemos algumas questões que tiveram a finalidade de nortear nossa análise:

- a) Como se apresenta a proposta de formação de professores nas novas diretrizes?
- b) Em que contexto essas DCN foram/estão sendo apresentadas?
- c) Quais são as posições-sujeito ocupadas pelos interlocutores?
- d) Que formações discursivas/ideológicas estão envolvidas nessas propostas?
- e) Quais efeitos de sentido presentes nas propostas/políticas da concepção atual de docente?

A partir das questões elencadas acima, os objetivos específicos deste trabalho consistem em:

- a) Depreender quais aspectos discursivos colaboram para a construção de uma identidade profissional nas novas DCN ;
- b) Identificar as posições-sujeito ocupadas pelos interlocutores e as formações discursivas das quais fazem parte;
- c) Investigar os efeitos de sentido produzidos no discurso da formação de professores nas diretrizes em questão.

Diante desses questionamentos, destacamos a importância desta pesquisa, na qual analisamos os discursos presentes sobre a formação docente nas novas DCN buscando identificar as formações discursivas; as categorias relativas ao sujeito, o momento histórico, condições de produção e assim podermos contribuir para a reflexão e pensamento crítico da formação do profissional docente por meio deste trabalho no qual constatamos o discurso do mesmo através de propostas que se colocam como solução para atender às novas demandas sociais da profissão docente e que se relacionam a outros discursos “já ditos” e que são retomados por meio de outras materialidades linguísticas ressignificadas como novas formas de propostas de qualificação profissional.

Dessa forma, selecionamos como objeto de análise o discurso sobre a formação do professor presente nas novas *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Para tanto, utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa cujo objetivo é compreender o funcionamento dos

discursos nos objetos já citados. Por não estarmos preocupados em quantificar dados e confirmar hipóteses, a pesquisa qualitativa é a maneira mais conveniente para um trabalho que se propõe a analisar o discurso. Ressaltamos que não estamos delimitando o passo a passo da pesquisa, pois sabemos que a AD não permite uma metodologia de análise pré-definida, apenas estamos conceituando a abordagem como qualitativa para caracterizar a metodologia de um trabalho que tem liberdade teórico-metodológica. Corroboramos que nosso trabalho está fundamentado no percurso teórico-metodológico da Análise do Discurso Francesa, detalhado no segundo capítulo.

Assim, há a construção de um dispositivo de análise, segundo Orlandi. O trabalho do analista oscila entre a descrição e a interpretação e para tanto necessita de uma base teórica que permita essa interação do analista com o objeto. Ainda segundo a autora:

O que se espera do dispositivo do analista é que ela lhe permita trabalhar não numa posição neutra mas que seja relativizada em face da interpretação: é preciso que ele atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito (ORLANDI, 2015, p.59).

Ainda segundo Orlandi, a análise já se inicia pela constituição do corpus, pois é a partir do estabelecimento do material que selecionamos que organizamos as questões que iremos investigar para podermos compreender o funcionamento do discurso. O texto escolhido nos permite acesso aos discursos que pesquisamos. Ressaltamos que para análise do discurso o sentido não está “preso” ao significante, mas “é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” (PÊCHEUX, 2014, p.146).

Para atender aos objetivos de nossa pesquisa, selecionamos como corpus, seguindo a concepção de Courtine, vinte e quatro sequências discursivas contidas na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Courtine (2014, p.54) define corpus como: “Um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das condições de produção de um discurso”. Desta forma, extraímos as SDs conforme quatro recortes discursivos, a saber: 1- discurso institucional/jurídico; 2- discurso pedagógico; 3- discurso científico e 4- discurso do capital. Todos esses recortes refletem a ideologia neoliberal e foram assim agrupados para melhor evidenciarmos os efeitos de regularidade que estão em funcionamento no processo discursivo.

Este trabalho está organizado em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais, a saber:

- Capítulo 1- Denominado “As novas DCN e a formação docente” o qual traz a discussão sobre as propostas de formação docente presentes nas DCN e sua contextualização a partir das DCN anteriores, trazendo os aspectos legais da formação e os discursos que fundamentam a produção das mesmas. Ainda trazemos as contribuições Foucaultianas em relação às questões da “disciplina” que normatiza o ensino.
- Capítulo 2- É a parte que embasa todo nosso trabalho, chamada de “Percurso teórico e metodológico”, a qual explana os fundamentos epistemológicos da disciplina que elege o discurso como seu objeto. Reúne principais conceitos da AD, quais sejam: a noção de sujeito, memória discursiva, formação discursiva e conseqüentemente ideologia; além de refletirmos sobre a metodologia utilizada para procedermos às análises.
- Capítulo 3- Intitulado “O discurso da formação”, traça o percurso da análise ora proposta correlacionando a teoria estudada ao longo dos dois primeiros capítulos com as sequências discursivas estabelecidas como *corpus*, além de responder as questões norteadoras que direcionaram esta pesquisa cujo objetivo foi desvendar o funcionamento do discurso da formação docente nas sequências discursivas analisadas.

Após esse percurso, verificamos que o enunciador que ocupa a posição-sujeito do detentor do poder e portanto tem legitimidade institucional para propor e regulamentar as políticas de formação docente fortemente influenciadas pela concepção da política neoliberal do capital, utiliza recursos retóricos a fim de conseguir adesão e manutenção da hegemonia política, econômica e social do país.

CAPÍTULO 1- AS NOVAS DCN E A FORMAÇÃO DOCENTE

“O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 44).

Neste capítulo, faremos uma explanação sobre as novas DCN e a formação docente a partir das Diretrizes anteriores do ano 2002 e vamos trazer um panorama geral dos marcos legais que regulamentam tais documentos, os discursos que os atravessam revelando as condições históricas, a memória e os acontecimentos que contribuíram para seu surgimento.

1.1-ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Libâneo (2010) afirma que a questão da formação de professores no Brasil tem uma importância crucial no processo de democratização da sociedade, pois a escola básica ainda é uma instituição necessária a tal processo, mesmo com os impactos e as transformações na esfera econômica, política, social e cultural. O foco das questões sobre educação gira em torno das políticas públicas e das condições de funcionamento das escolas, contudo, afirma o autor, o que se espera “da escola para os alunos são também, exigências colocadas aos professores” (Ibidem, p. 11).

A sociedade contemporânea, também nomeada de *pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil*, é marcada por mudanças nos meios de comunicação, tecnologia e nas ciências o que ocasiona também mudanças nos espaços escolares e no exercício da profissão docente. No âmbito econômico, merece destaque a globalização dos mercados que é marcada por forte competição internacional e leva a alteração dos padrões de produção e consumo. As novas tecnologias de produção atingem a organização do trabalho o que modifica o perfil do trabalhador que deve se adequar para se encaixar no novo tipo de produção. Ainda segundo o referido autor: “Há uma tendência de intelectualização do processo de produção implicando mais conhecimento, uso da informática e de outros meios de comunicação, habilidades cognitivas e comunicativas, flexibilidade de raciocínio etc” (LIBÂNEO, 2010, p.17).

Essa configuração marca uma característica de recomposição do capitalismo que Frigotto apud Libâneo coloca como referência ao final do século XX em que a educação é vista não como um direito e sim como serviço, mercadoria. Frente as transformações sociais, uma “nova economia da educação” supõe “bases mínimas de escolarização” que atenda ao capital e gera uma necessidade de “qualificação e requalificação profissional” da qual conclui

que o “ensino de qualidade afinado com as exigências do mundo contemporâneo é uma questão moral, de competência e de sobrevivência profissional”. Há uma grande quantidade de pesquisas acadêmicas que se dedicam ao estudo do discurso da “educação de qualidade” que a associa aos interesses da economia neoliberal que influenciou a elaboração dos documentos² que regulamentam o ensino no Brasil desde o fim do século XX e revelam uma memória interdiscursiva que prevalece na legislação sobre o ensino, como veremos mais adiante no documento aqui analisado, até os dias de hoje.

O parecer que fundamenta a resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 enfatiza que a elaboração do documento requereu um grande esforço governamental no sentido de elaborar propostas que atendam as concepções de valorização dos profissionais do magistério em sentido amplo o que inclui:

[...] valorização entendida a partir da articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho e se articulam a movimentos e discussões históricas que vêm sendo delineados no campo, por meio de entidades científico-acadêmicas, sindicais, órgãos gestores, instituições formadoras, sistemas de ensino, dentre outros (BRASIL, 2015b, p.8).

Esse “esforço” reconhece que as mudanças nas políticas públicas a partir da década de 1990 são orientadas por reforma de Estado que altera as formas de intervenção estatal e, particularmente, as políticas educacionais o que repercute em transformações de caráter jurídico-institucional na regulação e avaliação da educação escolar.

A Constituição Federal (CF) de 1988, certamente, é um marco no que se refere aos direitos sociais, pois dedica o capítulo II ao mesmo e eleva a educação como um direito social como nunca antes registrado nas seis constituições anteriores que o Brasil teve, visto que garante gratuidade no ensino público em todos os níveis, a autonomia didático-científica das universidades, entre outros assuntos relevantes. No tocante à formação dos profissionais da educação, o artigo 22 da CF menciona que “Compete privativamente à União legislar sobre: [...] XXIV- diretrizes e bases da educação nacional.” A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 1996, é fruto dessa mudança na concepção de educação como direito social e só foi aprovada depois de longos debates em torno de várias posições político-ideológicas que duraram quase uma década. Assim, a formação dos profissionais de ensino

² Dentre esses documentos, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, ambos publicados na década de 90.

passou por muitas mudanças com essa nova LDB e com as resoluções que vieram após sua publicação.

Antes da LDB de 1996 e das reformas iniciadas no início dos anos 90, a formação de professores se dava por meio do magistério no 2º grau (a partir de 1996 ensino médio) ou na licenciatura em curso superior. Atualmente, A LDB permite que a formação ocorra em nível médio (curso de magistério) para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e nas licenciaturas conforme as áreas de conhecimento dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. O título VI da LDB dedicado aos profissionais da educação estabelece no seu artigo 61, parágrafo único, os fundamentos da formação desses profissionais:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996).

O artigo 62 da LDB discorre sobre a formação exigida para exercício da profissão na educação básica:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 7º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (Vide Lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996)

Como podemos notar, o artigo 62 já coloca como exigência para atuar na educação básica a formação em nível superior, exceto para os anos iniciais do ensino fundamental que ainda é exigida a modalidade normal em nível médio que voltou a ser como era pela lei federal nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

A LDB/96 prevê que a formação docente ocorra também em cursos normais em nível superior e cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados. Além das instituições de ensino superior ofertar cursos de formação docente, os institutos federais também foram autorizados:

[...] o governo Lula (2003-2010) passou a exigir que os institutos federais de educação, ciência e tecnologia também ofertassem cursos de formação de professores, como modo de atender à demanda por esses profissionais, sobretudo em algumas áreas, como física, química e matemática (LIBÂNEO, 2012, p. 275).

Houve uma ampliação dos espaços de formação com o objetivo de qualificar os docentes ainda não licenciados e suprir a necessidade de algumas regiões do país nas áreas das ciências exatas, conforme aponta o parecer nº 2/2015 que faz um estudo sobre a relação ingressantes e concluintes dessas áreas e aponta um número baixo de concluintes em relação aos ingressantes e conclui que o professor formado em uma dessas especialidades das ciências exatas acaba lecionando outras disciplinas relacionadas devido à carga horária (que necessita complementar); à demanda nos estabelecimentos de ensino e à gestão do sistema.

O artigo 87 da LDB/96 institui a Década da Educação, que iniciou a partir de um ano de publicação da mesma e define no seu primeiro parágrafo: “§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.” Esse PNE foi regulamentado pela lei 10.172 em janeiro de 2001 e previa que estados e municípios elaborassem planos decenais de acordo com as especificidades regionais, o que segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) não ocorreu em muitos estados e municípios.

Não obstante, o PNE de 2001 reconhece no capítulo IV “Magistério da Educação Básica” item 10.2 o papel fundamental da formação do professor como uma necessidade para o desenvolvimento do país:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar, prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas.

A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que **os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional.**³ (BRASIL, 2001).

Esse discurso, conforme citação acima, de que o professor desempenha um papel crucial para melhoria da qualidade do ensino, do desenvolvimento da cidadania e das desigualdades sociais, está arraigado no modo de produção capitalista que busca qualificar profissionais para atender as exigências do mercado e naturaliza as relações sociais, como veremos adiante.

A despeito disso, o PNE 2001 propôs no item 10.3 “Objetivo e metas”, no ponto 8, que dentro de um ano, a União estabelecesse diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino.

Em decorrência dessa deliberação, o Conselho Nacional de Educação elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação

³ Grifos nossos.

Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, instituídas pela resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002.

1.2-DIRETRIZES CURRICULARES PARA AS LICENCIATURAS

As DCN são um conjunto de princípios e procedimentos que devem orientar a organização institucional e os currículos das instituições que ofertam cursos de licenciatura para a educação básica. As Diretrizes de 2002 estão distribuídas em 19 artigos, sem divisão por capítulo, e quase todo texto foi elaborado com base em competências que devem ser adquiridas durante a formação profissional e levadas para atuação no mercado de trabalho. Ilustremos com os artigos 3º e 4º, incisos I das DCN 2002:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - **a competência como concepção nuclear na orientação do curso**; [...]

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: I - **considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional**; [...] (BRASIL, 2002, p.2).

O parecer dessa resolução destaca que a mesma é fruto de um longo processo de discussão e teve a contribuição de vários segmentos sociais com o objetivo de acompanhar as mudanças em curso na sociedade em meio à redemocratização do Brasil e as expectativas das políticas educacionais. O parecer acrescenta que

O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação está impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de **profissionais qualificados**. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais (BRASIL, 2002, p.4).

Fica muito claro o propósito de ressaltar a melhoria da qualidade de ensino através da qualificação profissional, conforme o trecho acima, que relaciona a educação ao processo econômico mundial e a coloca como condição para superação das injustiças sociais.

O parecer ainda afirma que as diretrizes foram elaboradas com base no diagnóstico dos problemas encontrados na formação docente e apresenta princípios amplos “para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos”. Sendo assim, reafirma sua importância como preparo profissional

para que “possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida.”

As DCN/2002 já incluía de forma generalizada a inserção de temas importantes do contemporâneo no desenvolvimento das competências necessárias para a formação:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V - conhecimento pedagógico; VI - conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002, p.3).

Essas propostas das DCN de 2002 receberam várias críticas por parte dos estudiosos da área da Educação, principalmente por colocar o desenvolvimento de competências como eixo nuclear para a formação profissional dos professores. Denson Sobral (2014), em sua tese de doutorado em Letras, fez uma análise dos sentidos do termo competência do ideário educacional brasileiro. Ele concluiu que essa palavra foi sendo ressignificada ao longo do tempo e foi deslocada da área empresarial para educação como uma redefinição da qualificação profissional a partir da década de 70 devido à crise estrutural do capital em que se rompiam as exigências de preparação para o trabalho para a preparação para a vida. Sendo assim, considerou “competência” uma forma funcional do sistema capitalista manipular o trabalho que passa a ser polivalente e multifuncional, fazendo com que os indivíduos sejam alienados e explorados ao máximo tendo sua subjetividade “sequestrada”.

As DCN/2002 determinaram no seu artigo 12 que os cursos de formação docente em nível superior deveriam ter uma resolução específica para definição de sua carga horária. Em março de 2002 foi publicada a resolução CNE/CP 2 que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Ficou definido que a carga horária mínima para integralização do curso deveria ser 2800 horas cursadas em no mínimo três anos letivos, conforme a resolução:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
 - II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
 - III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
 - IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.
- Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. (BRASIL, 2002)

As condições de produção das DCN de 2015 se dão durante o governo do Partido dos Trabalhadores. A formação da primeira comissão para elaborar a nova política de formação docente ocorreu em 2004 durante o governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, no entanto os trabalhos não foram desenvolvidos, sendo várias vezes recomposta a comissão que só veio a desenvolver o texto a partir da Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 já no mandato da ex-presidente Dilma Rousseff, conforme o parecer CNE/CP nº 2/2015.

Esses dez anos, entre a formação da comissão para elaboração da proposta e a sua publicação, foram marcados por grandes mudanças no cenário social do Brasil como aumento de programas assistenciais, expansão do ensino superior como nunca antes visto, valorização do salário-mínimo e conseqüentemente houve um avanço do poder aquisitivo das camadas mais pobres da população, o que refletiu em um aumento do número de vagas para o Ensino Superior tanto público quanto privado através da expansão e dos incentivos financeiros dados pelo governo federal.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacam que o contexto da reforma educacional brasileira se deu em meio às transformações sociais que ocorreram no mundo nos anos 80 e começou a se delinear nos anos 90 durante o governo Collor (90-92) que abriu o mercado brasileiro ao capital internacional, posição que se manteve nos governos posteriores. Assim, a associação financeira ao mercado da globalização repercutiu em todas as esferas da vida social, inclusive na educação. O autor afirma que esse processo foi se consolidando anos depois, durante o governo de FHC:

Com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, iniciou-se o processo de concretização da política educacional conforme às diretrizes de agentes financeiros multilaterais, como o Banco Mundial, cujas orientações se fizeram presentes na reforma educacional brasileira (LIBÂNEO, 2012, p. 186).

Em 2002 foi eleito Luiz Inácio Lula da Silva, presidente de origem pobre que chegou ao poder com a proposta educacional chamada “Uma Escola do Tamanho do Brasil” na qual a educação seria prioridade como “ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro” (LIBÂNEO et al., 2012, p.188).

Era um momento em que havia conclamações sociais com expectativas positivas em todas as esferas e foi durante esse período que foram criadas as políticas afirmativas com objetivo de reparar danos históricos em relação ao acesso de classes menos privilegiadas aos lugares antes elitizados como as universidades públicas brasileiras. Em 2004 foi criado o PROUNI (Programa Universidade para Todos) que oferece bolsas de estudo de até 100% para alunos carentes. Foi uma verdadeira expansão na oferta de ensino superior no Brasil, foram criadas várias faculdades particulares que logo aderiram ao PROUNI e eram mantidas com recursos federais advindos de bolsas do mesmo. Em 2007 através do Decreto Federal nº 6.096 foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) com o objetivo de criar condições de acesso e permanência dos estudantes em cursos de graduação e representou um significativo aumento do número de vagas e cursos nas Instituições Públicas de Ensino Superior. Foi a partir do REUNI que várias universidades se interiorizaram, criando campus e cursos que objetivavam atender à demanda de ensino superior em regiões distantes das capitais e consequentemente ajudar a desenvolver socioeconomicamente essas regiões.

Em 2007, primeiro ano de seu segundo governo, apresentou o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) que estava contido no Plano Plurianual (PPA)⁴ 2008-2011. O ministro da Educação da época, Fernando Haddad, expôs o PDE não como plano de governo, mas como plano de Estado. Organizado em quatro eixos de ação, a saber: educação básica, alfabetização e educação continuada, ensino profissional tecnológico e ensino superior. Abaixo transcrevemos os eixos educação básica e ensino superior por ser nesses níveis que se dão a formação dos professores:

1. Educação Básica – tendo como objetivo prioritário a melhoria da qualidade da educação básica pública medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), enfrentando os problemas de rendimento, frequência e permanência do aluno na escola, a partir da mobilização social em torno do Programa Compromisso Todos pela Educação. Inclui ações visando à melhoria da gestão escolar, da qualidade

⁴ Previsto no art. 165 da CF/88, no PPA “são estabelecidas medidas, gastos e objetivos a ser seguidos pelos governos num período de quatro anos” (LIBÂNEO et al., 2012, p.192).

do ensino e do fluxo escolar, valorização e qualificação de professores e profissionais da educação, inclusão digital e apoio ao aluno e à escola;

4. Ensino Superior – com o objetivo de ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior no País por meio da ampliação das vagas nas instituições federais de ensino superior e da oferta de bolsas do Programa Universidade para Todos (Prouni), articulado ao Financiamento Estudantil (Fies). Com a ação de apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) as universidades apresentarão planos de expansão da oferta para atender à meta de dobrar o número de alunos nas Instituições Federais de Ensino (IFES) no Brasil em 10 anos. O Prouni será ampliado oferecendo 100 mil novas bolsas por ano e permitindo o financiamento de 100% das bolsas parciais do Prouni por meio do Fies. Com a implementação do PDE, os recursos alocados pelo Governo Federal à Educação sofrerão um acréscimo nas despesas discricionárias de cerca de 150% até 2011 em relação a 2007, saltando de 9 bilhões (2007) para 22,5 bilhões (2011). A União aplicará, em educação, no período do PPA, cerca de 26,8% das receitas oriundas de impostos, representando aproximadamente 35,7 bilhões a mais do que o mínimo constitucional exigido. (BRASIL,2007).

Importante ressaltar que o documento destaca que naquele momento a base da economia estava sólida, representando um momento oportuno para investimentos privados e ampliação de investimentos públicos e reforçava o compromisso social de todos para o “desenvolvimento sustentável com inclusão social”.

No entanto, durante esse período (2004-2014) o governo do PT foi abalado por vários escândalos de corrupção que envolviam pessoas ligadas diretamente ao então presidente Lula. Apesar das várias crises políticas e econômicas contornadas, o PT através do ex-presidente consegue eleger a então presidente Dilma em 2010. No seu primeiro mandato, conseguiu controlar a economia e também enfrentou vários casos de corrupção de pessoas próximas ao governo. A partir de 2013 ocorreram várias manifestações contra seu governo, várias crises econômicas que aliadas a interesses político-partidário da oposição com forte apoio midiático, culminaram no seu impeachment em 2016 com apoio expressivo do Congresso Nacional.

É inegável os avanços sociais nessa época, principalmente no acesso e expansão do ensino superior, apesar de não haver grandes mudanças na política brasileira.

Em meio a esses acontecimentos, são elaboradas as novas Diretrizes Curriculares para a formação de professor aprovadas em 2015 que estabeleceu inicialmente um prazo de dois anos para que as instituições de ensino pudessem se adaptar às novas propostas, prazo que foi prorrogado por mais um ano pela resolução CNE/CP 1/2017 de 10 de agosto de 2017 que alterou o art. 22 da resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015. Ressaltamos que em 2015 o Brasil viveu uma forte crise econômica com contenção de gastos, cortes nas despesas, aumento da

inflação e recessão. Um cenário contraditório para a execução da proposta que aumenta a carga horária das licenciaturas, mas não é esse recorte que pretendemos abordar.

Em junho de 2015 foi aprovada e homologada a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) nº 02 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada em substituição a Resolução nº 01/2002 que fixava as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Percebemos logo na descrição das novas DCN, além da importância da formação inicial, a ênfase dada à formação continuada vista como um componente indispensável da profissionalização docente, o que não foi muito destacado nas DCN anteriores.

As DCN/2015 estão organizadas em 25 (vinte e cinco) artigos divididos em 8 capítulos, conforme tabela abaixo, elaborada por Maria Eunice França Volsi – UEM/2016:

Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 - 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.	
Capítulo I	Disposições Gerais
Capítulo II	Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica: Base Nacional Comum
Capítulo III	Do(a) Egresso(a) da Formação Inicial e Continuada
Capítulo IV	Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior
Capítulo V	Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo
Capítulo VI	Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério
Capítulo VII	Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização
Capítulo VIII	Das Disposições Transitórias

Essas novas Diretrizes também é fruto da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), lei nº 13.005/2014, que aprovou vinte metas nacionais para que a União, estados e municípios de forma colaborativa possam garantir uma política nacional que “alinhe” os planos estaduais e municipais de educação para a elaboração do Sistema Nacional de Educação (SNE). Dentre as metas estabelecidas, quatro (as metas 15, 16, 17 e 18) estão voltadas para a valorização dos profissionais da educação e inclui garantir uma política nacional de formação dos profissionais da educação e formação específica em nível superior adquirida através de um curso de licenciatura.

No parecer que aprova a resolução das novas DCN é enfatizado que essa política de formação é inadiável visto que é preciso estabelecer um norte para a formação que considere aspectos tidos como fundamentais como identidade do professor, uso das tecnologias, saberes docentes, práticas pedagógicas, gestão e financiamento, entre outros. O parecer afirma ainda que mesmo havendo discussões em âmbito nacional sobre a formação, metodologias de ensino, currículo, articulação entre as etapas da educação básica ainda há necessidade de uma política de formação nacional “sob intenso e contínuo regime de colaboração entre os entes federados” (BRASIL, 2015b, p. 04). Ainda ressalta que

[...] é possível listar as palavras geradoras da ação dos conselhos de educação nos vários territórios do país, das instituições formadoras do magistério, dos sujeitos em processo de formação e estudantes, sujeitos do ensino e da aprendizagem, de instituições da sociedade civil interessadas no tema e das demais comunidades e grupos a quem a educação é centralidade social: formação, escola, ensino-aprendizagem, autonomia, direito e qualidade à educação, infraestrutura, política, tecnologias, base comum nacional (LDB) (BRASIL, 2015b).

Luiz Fernandes Dourado, que participou da elaboração da proposta das novas DCN como membro do CNE, destaca que na última década a formação docente tem sido objeto de várias pesquisas, programas, políticas públicas e de marcos legais que orientam a formação dos profissionais da educação. Acrescenta que apesar das diferentes concepções em torno do papel desses profissionais, a proposta da base curricular comum como ponto central nas DCN/2015, articulando Educação Básica e Superior, para qual todos os cursos de licenciatura devem se voltar inclusive que as instituições ofertantes incluam-nas no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) como forma de valorizar a formação dos profissionais da educação. Dourado (2016, p. 29) ainda afirma que “as DCN aprovadas e homologadas pelo MEC avançam na direção de maior organicidade para as políticas e gestão da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica”. Apesar dessa declaração e das boas intenções envolvidas na elaboração dessas novas propostas de formação de professores, a memória discursiva da melhoria da qualidade do ensino associada às questões de cunho econômico é ressignificada no documento, como veremos adiante.

O parecer que embasa as novas DCN, enfatiza que na última década houve vários movimentos sociais e políticos na tentativa de repensar a formação dos profissionais de educação. Entre esses eventos, a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE)

em 2010 e 2014 que influenciou as propostas de formação, conforme parecer da comissão do CNE que elaborou as novas DCN:

A Comissão entende que as deliberações da Conae cumprem papel singular nesse processo, no sentido de que o documento final da Conae 2010 e da Conae 2014 avança ao destacar a articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação e o faz situando quem são esses profissionais ao afirmar que, no contexto de um sistema nacional de educação e no campo das políticas educacionais, a formação, o desenvolvimento profissional e a valorização dos(as) trabalhadores(as) da educação são partes constitutivas da agenda de discussão. Sob outro ângulo de análise, ancorado na necessidade política de delimitar o sentido da profissionalização de todos(as) aqueles(as) que atuam na educação, assumem centralidade os termos “profissionais da educação” e, no seu bojo, os profissionais do magistério, entendidos, no referido documento, como os(as) docentes que atuam diretamente no ensino e devem ser licenciados para tal, como condição para ingresso na carreira profissional.

O documento da Conae 2010 destaca, ainda, e aqui reafirmamos, que a questão da profissionalização, que integra tanto a formação quanto à valorização desses(as) profissionais, tem gerado inúmeros debates no cenário educacional brasileiro, desencadeando políticas, assim como a mobilização de diversos(as) agentes, na tentativa de construir uma educação democrática para todos(as), com padrões nacionais de qualidade para as instituições. Nesses debates tem ficado mais explícitos que as duas facetas dessa política – formação e valorização profissional – são indissociáveis, o que foi ratificado no documento final da Conae (2014) (BRASIL, 2015b ,p.7).

O documento produzido pela CONAE em 2010 reafirma a proposta de uma base curricular comum, conforme preconiza a LDB no artigo 62 parágrafo 8 que diz “Os currículos dos cursos de formação de docente terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”, e define que a mesma deve ser voltada para a garantia de uma formação sólida teórica e interdisciplinar na educação de crianças, jovens e adultos e também em áreas específicas do conhecimento tendo a união entre teoria e prática como fundamental e entende a pesquisa como eixo nuclear da formação por se constituir um princípio cognitivo e formativo. Assim, essa base comum também deve considerar as questões das relações sociais, do compromisso social e ético, do trabalho coletivo e interdisciplinar “de forma problematizadora”. O parecer da resolução ainda acrescenta que “tais concepções articulam as diretrizes, definições, metas e estratégias do PNE e, desse modo, devem ser basilares para as diretrizes nacionais para a valorização dos profissionais da educação” (BRASIL, 2015b. p.8).

A formação dos professores para a educação básica, nas novas DCN, é considerada como um compromisso do Estado com a educação de qualidade, “construída em bases

científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” em que

[...] como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais atentas ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015b, p. 23).

Assim, toda redação das novas DCN descreve que as novas propostas são fundamentais para a valorização dos profissionais da educação básica tanto por primar por uma formação voltada para o compromisso social como um meio de superar as injustiças e a valorização das diferenças tanto por estar fundamentada nas discussões e participação de vários grupos e movimentos sociais e de especialistas pesquisadores na área de educação que se dedicam a pesquisar a questão da formação profissional docente no Brasil.

Apesar do termo “competências” não aparecer como fundamental nas novas DCN, no parecer da nova resolução ele é retomado constantemente, como notamos no trecho abaixo, no qual fala que o projeto de formação docente deve ser efetivado por meio de componentes curriculares diversos:

Assim, é importante que o projeto de formação se efetive em consonância com a base comum nacional e ao mesmo tempo garanta componentes curriculares, de natureza diversa, de modo a “instituir tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variado, diferentes modos de organização do trabalho, **possibilitando o exercício de diferentes competências a serem desenvolvidas**” (Parecer CNE/CP nº 9/2001, p. 52 apud Parecer CNE/CP 2015b, p. 25)

Assim, percebemos que mesmo não esteja declarada que a formação por competências é basilar para as novas propostas de formação docente, ela aparece de forma subliminar, pois é retomada como algo a ser desenvolvido, pois o professor a ser formado além da vasta formação teórica, prática, cultural, política e social deve ser competente para despertar esses “conhecimentos/valores” nos seus alunos que também estão em formação “para a vida”.

A definição de licenciatura é a mesma que consta no parecer CNE/CP nº28/2001 que a coloca como

A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor,

no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei. O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). (Parecer CNE/CP nº 9/2001 apud Parecer CNE/CP nº 02/2015, p. 27-28)

Outro ponto a ser destacado nas novas DCN é a divisão do currículo por núcleos e a ampliação da carga horária e do tempo mínimo para os cursos de Licenciatura, conforme tabela abaixo:

ORIENTAÇÃO CURRICULAR

NÚCLEOS DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais.	Pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II,
II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais.	
III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.	200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição.
_____	400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
_____	400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

Fonte: Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015

Houve um aumento de 400h na parte de formação geral e conhecimentos da área de atuação profissional com mais atividades práticas e do tempo mínimo para conclusão do curso que antes eram três anos letivos e agora são quatro anos.

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares, constituindo-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos (BRASIL, 2015, p.11).

Das 2.800 horas os cursos de licenciatura passam a ter no mínimo 3.200h o que representa um imenso desafio para as Instituições Públicas de Ensino Superior que enfrentam cortes no orçamento para contratação de mais professores e a evasão dos professores em formação devido à extensão do curso.

1.3-QUALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Libâneo (2010) ressalta que os avanços científicos e tecnológicos associados às mudanças contemporâneas, à globalização, à mudança nos processos de produção e conseqüentemente nas concepções de educação, trazem novas demandas à formação dos professores somadas às que já eram exigidas. Ele afirma que esse processo recente que caracteriza uma mudança no interior do modo de produção do capital é ao mesmo tempo bom para a humanidade, pois traz benefícios que resultam do avanço da ciência e da tecnologia e por outro lado amplia a exclusão social, pois enquanto há esses avanços, uma grande parte da população é excluída desses conhecimentos devido à “má qualidade da oferta da escolarização” (p.77). O autor ainda diz que os agentes do capital e os trabalhadores reivindicam nível mais elevado de escolarização, embora cada lado tenha sua concepção de escola e seus critérios de *qualidade de ensino*⁵. Uma escola democrática requer uma educação emancipatória em que o Estado garanta os direitos sociais previstos na CF e exige que a formação dos professores:

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional (LIBÂNEO, 2010, p.77).

⁵ Grifos do autor.

Apesar das novas DCN trazerem as propostas da formação, levando-se em conta princípios éticos e de valorização da diversidade cultural e das diferenças, além da revisão do salário anualmente de acordo com a Lei do Piso, grande parte das instituições públicas de ensino não cumprem seu papel no pagamento do Piso Nacional e não oferece condições de trabalho e de ensino-aprendizagem para os estudantes da educação básica.

Libâneo explica ainda que investimentos internacionais feitos, como os do Banco Mundial, entre outras agências financiadoras, e dos governos em grande parte dos países, na elaboração de propostas educacionais são de acordo com as políticas de ajustes ao modelo neoliberal da economia. Os documentos que propõem essas mudanças apresentam o termo “sociedade do conhecimento”, expressão que remete às características da sociedade contemporânea, e associam esta nova configuração ao desenvolvimento da ciência e à inovação da tecnologia. Assim, afirma que “Os produtos da tecnologia apareceriam não só como meios de consumo, influenciando poderosamente na educação informal, mas também como meios de produção, impondo mudanças qualitativas nos processos educativos de tipo formal e não formal” (LIBÂNEO, 2010, p. 78).

Dessa forma, as mudanças no modo de produção, no perfil dos trabalhadores, influenciaram a escolarização formal que deveria estar em consonância com “processos ativadores de novas capacidades intelectuais, ... , de visão global do processo de trabalho”. Assim, há uma nova racionalidade na forma de concepção do processo de aprendizagem que passa a ser baseado na informática, pois o objetivo de desenvolver competências cognitivas e operacionais está relacionado “às novas tecnologias da comunicação e informação”. Então,

Surgiria daí o paradigma da qualidade em que o conhecimento implicaria mais o saber fazer do que o saber, ou seja, o pensar eficientemente seria uma questão de “saber como se faz algo. [...] Essa tendência expressa, no campo pedagógico, a orientação neotecnista que, aliada à transferência de processos organizacionais da empresa privada, compõe o movimento denominado Qualidade Total (LIBÂNEO, 2010, p. 78-79).

Conforme Libâneo, não só o Brasil, mas vários países como França, Espanha e Portugal fizeram todas as suas reformas na área da educação, principalmente em relação à formação e profissionalização de professores, de forma a atender as demandas que foram geradas pela reorganização do modo de produção e pela globalização da economia nos anos 80 do século passado. Ele aponta algumas medidas que correspondiam às tendências seguintes, entre elas:

- Formação e profissionalização de professores como suporte das reformas educativas;
- Recusa do professor técnico em favor do professor reflexivo;
- Articulação direta da formação inicial com as demandas práticas das escolas, de modo que os critérios de elaboração do currículo de formação inicial sejam buscados nas experiências de formação continuada;
- Adoção da ideia de escola como unidade básica de mudança, ou seja, a formação teria como referência o local de trabalho (LIBÂNEO, 2010, p. 83).

Os documentos ainda ressaltam que a profissão docente implica salários, boas condições de trabalho, mais qualificação e estabilidade dos professores nas escolas o que favorecia a criação de uma melhor identidade profissional e da imagem da profissão, servindo também para atrair um maior número de pessoas para a profissão. As medidas adotadas por esses países ainda na década de 80 são exatamente as mesmas contidas como proposta de formação dos professores nas novas DCN, o que mostra uma memória discursiva no documento que será analisado.

Cabe ressaltar a ambivalência dessas propostas como política educacional que são vinculadas às Diretrizes do Banco Mundial que acabam por induzir as reformas educacionais nos países subdesenvolvidos. Há uma ênfase de um padrão de qualidade de ensino implicando:

[...] mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e, em especial, na profissionalização dos professores. Por outro lado, impõem-se medidas restritivas a investimentos públicos (inclusive pagamento de salários e financiamento da formação), por causa das exigências de reorganização do Estado (LIBÂNEO, 2010, p. 91).

Em outras palavras, essas propostas preveem uma educação de qualidade, eficaz, dentro de uma lógica de mercado que revela uma grande distância entre o que se propõe e as condições concretas de realização dessas propostas.

Importante destacar como o MEC descreve o Banco Mundial:

Ligado às Nações Unidas, o Banco Mundial atende a 187 países-membros. É a maior fonte global de financiamento voltado ao desenvolvimento, com um orçamento anual de cerca de US\$ 60 bilhões. Por ano, são investidos em média US\$ 3 bilhões em novos financiamentos no Brasil, em áreas como gestão pública, infraestrutura, desenvolvimento urbano, educação, saúde e meio ambiente. (Portal BRASIL: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/03/projeto-do-novo-ensino-medio-e-apresentado-ao-banco-mundial> Acessado em 26/10/2017 às 23h 40.

Isso mostra que as reformas educacionais que são realizadas desde a década de 1990 trazem consigo esse interdiscurso (premissas do BM) ainda atualmente.

De acordo com Junior e Maués (2014), em artigo intitulado “O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras”, no qual fazem uma análise de um documento produzido pelo BM denominado “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos” que faz um balanço das políticas educacionais implementadas nos últimos vinte anos e estabelece perspectiva para os anos seguintes de acordo com as concepções do BM de educação e sociedade, ressaltam que foi na década de 90 que houve um aprofundamento na relação do Brasil com esse organismo internacional, o que gerou um grande impacto nas políticas educacionais desde aquela época. Eles afirmam que além do BM, outros organismos multilaterais como a UNESCO, OMC e OCDE tinham essa influência nos rumos da educação em virtude da necessidade de resposta à forte crise do capitalismo nos anos de 1970, momento em que a educação passa a ser percebida como uma fronteira econômica a ser explorada e como uma maneira de atender as novas demandas de produção devido à crise do taylorismo, fordismo⁶ e do Estado capitalista, com trabalhadores mais qualificados e adequados ao contexto de reestruturação do capitalismo.

As reformas educacionais feitas na década de 90 tiveram como base o diagnóstico e recomendações do BM, principalmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Inclusive, destacam que nesse período os principais nomes que exerciam cargos importantes relativos à educação já haviam ocupado algum cargo em agências multilaterais como o BM e citam como exemplo o ministro da educação do governo citado, Paulo Renato Souza. A ênfase das propostas do BM estava relacionada à educação básica no tocante à descentralização da gestão escolar e a padronização dos sistemas de avaliação escolares. É nesse contexto que é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) lei nº 9424/96 que posteriormente se transformou no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) lei nº 11.494 de 2007 que incorporou toda educação básica até 2020 e garante aplicação de recursos de acordo com o número de estudantes matriculados visando a melhoria da qualidade do ensino e destina uma grande parte ao pagamento dos professores, conforme o artigo 22 da referida lei: “Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da

⁶ São modos de produção do século XX que revolucionaram o sistema da divisão de trabalho nas indústrias visando à produção em massa em menor tempo para maximizar o lucro, em detrimento do esforço do trabalhador.

remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública” (Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007-FUNDEB). Importante ressaltar que mesmo com recursos garantidos por lei, muitos profissionais da educação básica sofrem com atraso de salários e condições precárias de trabalho.

Outro aspecto citado pelos autores é que a política do BM tenta promover a educação como meio de acabar com as mazelas sociais, garantindo igualdade e oportunidades melhores aos indivíduos, um desenvolvimento social, e reconhece que através das reformas educacionais possa “consolidar a democracia liberal e promover a estabilidade política”. Dessa forma, seria possível garantir o apoio da sociedade às reformas econômicas como afirmam:

[...] investindo e melhorando a qualidade da educação e de outros serviços sociais tornar-se-ia possível manter o apoio dos eleitores às reformas econômicas como a privatização e a liberalização comercial, o que asseguraria a estabilidade política e econômica” (BURKI; EDWARDS, 1996, p. 20 apud JUNIOR e MAUÉS, 2014, p.1141).

Como verificamos, o discurso de promoção de uma melhor qualidade de ensino que repercute também no trabalho dos profissionais do magistério da educação básica é atravessado por questões econômicas dentro desse contexto de mudanças sociais e de crise do sistema capitalista. Essa citação que tem mais de vinte anos continua muito atual, pois o interdiscurso da educação como saída para os problemas sociais é atualizado constantemente nas propostas de formação de professores.

Ainda nos anos 90 era possível perceber a influência desses organismos internacionais nas políticas públicas voltadas ao ensino superior:

As razões decorrem da ordem econômico-política hegemônica em termos globais, em que ocorrem a mundialização do capital, a reestruturação produtiva e a crise e reforma minimalista dos Estados nacionais [...] Examinando-se as reformas tópicas em curso no Brasil, que vão da legislação (LDB, Decretos, Portarias Ministeriais, Propostas de Emendas Constitucionais sobre a autonomia, contratos de gestão, projetos de desenvolvimento institucional, etc.) ao financiamento (montantes e percentuais sobre o PIB aplicados em educação superior pelo Fundo Público), passando pela questão da natureza das IES, como já demonstrado por diversos estudos, é inevitável sua associação às diretrizes e recomendações do BM (SGUISSARDI, 2000, p. 11-12 apud JUNIOR e MAUÉS, 2014, p.1141-1142).

Conforme Junior e Maués, o BM aponta no documento analisado que houve muitos avanços na educação durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva e cita como um dos pontos positivos a melhora do nível de formação dos professores

com base na elaboração de dados estatísticos que vão dos anos 90 até o final da primeira década do século XXI. Em relação ao início dos anos 90 eles fazem a seguinte afirmação:

Mas em 1990, em qualquer imaginável indicador educacional o Brasil ficava bem abaixo dos países em desenvolvimento da América Latina e perdia dramaticamente daqueles da OCDE. Somente 38% das crianças estavam matriculadas no ciclo de três anos (9ª a 11ª séries) da escola secundária, em comparação com mais de 70% na Argentina e Chile e 91% nos países da OCDE. A média de escolaridade da força de trabalho em 1990 era de 3,8 anos – menos que metade da média da Argentina, Chile e países da OCDE. Nacionalmente, menos de 20% dos professores da educação primária tinham ensino superior completo. O salário dos professores em muitas áreas rurais era menos da metade de um salário mínimo. Não existiam dados nacionais sobre a aprendizagem dos alunos (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2011, p. 13 apud JUNIOR E MAUÉS, 2014, p. 1143).

Atualmente, conforme dados do censo escolar da educação básica de 2016 o Brasil possui 2,2 milhões de professores atuando na educação básica. Desse total, 77,5% possuem nível superior e desse percentual 90% têm algum curso de licenciatura. Esses dados mostram que realmente houve um aumento do número de professores graduados, porém isso não significa que haja reflexo positivo nas condições de ensino-aprendizagem.

O documento ainda ressalta a importância do investimento em avaliações nacionais em todos os níveis de ensino

[...] os sistemas e mecanismos de avaliação constituídos nos governos Cardoso e Lula da Silva (SAEB, Prova Brasil/Provinha Brasil, IDEB, ENEM, Prova, ENADE), como exemplos internacionais de políticas que contribuem para orientar os esforços técnicos e financeiros a serem manejados pelo Estado, em particular o incentivo à meritocracia no âmbito das escolas e entre os professores (JUNIOR E MAUÉS, 2014, p.1143).

Esses exames são formas de controle das políticas públicas, frutos de pesado investimento orçamentário segundo as necessidades do mercado, conforme Dias Sobrinho

Com o advento da supremacia do neoliberalismo e as consequentes políticas de diminuição da presença do Estado nos financiamentos públicos, os exames gerais ganharam importância como instrumento de controle e de reforma. Sua dimensão política de controle passou a prevalecer sobre a pedagógica. Os exames nacionais atendem bem as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 202 apud JUNIOR E MAUÉS, 2014, p. 1144).

Isso fez com que houvesse uma descentralização da gestão educacional dividindo as responsabilidades com a escola (professores) que devem atender a essas novas exigências do mercado e conseqüentemente uma menor responsabilização do Estado já que grande parte dos resultados obtidos nessas avaliações está diretamente relacionado ao trabalho dos professores.

Nessa perspectiva, fica claro que o desenvolvimento e a melhoria do sistema educacional têm como objetivo o crescimento econômico pautado no discurso da qualidade de ensino e na construção de uma sociedade justa e democrática.

A qualificação profissional que engloba uma melhor formação dos professores então pode ser associada à Teoria do Capital Humano, conforme concepção do próprio BM, que relaciona a escolaridade dos trabalhadores como elemento fundamental a um melhor desempenho econômico do país. A teoria do Capital Humano pode ser definida como

[...] uma *quantidade* ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo a um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. Assim, o mito amplamente difundido na sociedade de que a educação seria a grande panaceia para superar a pobreza e as desigualdades sociais em termos tanto macro como microeconômicos, tem suas raízes fincadas nessa teoria (JUNIOR E MAUÉS, 2014, p. 1147-1148).

Assim é a perspectiva neoliberal do BM em relação ao papel que deve ser desenvolvido pelo Estado e essa ideia atravessa as políticas educacionais que prezam por uma melhor qualidade de ensino como pressuposto do crescimento econômico e de uma sociedade igualitária para todos com abertura do mercado a financiamento externo e uma maior parceria com o setor privado. Podemos constatar também que o papel do professor possui grande importância nesse processo já que ele é responsável por preparar a futura mão-de-obra que deverá ser bem qualificada para suprir as necessidades das novas formas de produção do capital.

Conforme Santos e Limonta (2014), em meio a esses processos de crise do sistema capitalista e das novas demandas de produção houve uma mudança no paradigma do papel da escola como “entidade integradora”. A produção científica e os novos conhecimentos produzidos como requisitos para acirrar a competitividade econômica no mundo globalizado reforçam o potencial econômico da educação, no entanto, gerou uma ressignificação dos discursos oficiais que atribuem aos indivíduos a responsabilidade de se qualificar e adquirir as competências e habilidades necessárias para ingressar e se manter no mercado de trabalho. A escola, a educação formal, passa a ser o lugar onde os indivíduos devem buscar os conhecimentos necessários para serem “úteis” à necessidade do capital.

Assim, os indivíduos devem buscar mais qualificação para merecerem o retorno financeiro almejado. Dessa forma, essa necessidade

nasce a partir das novas relações estabelecidas entre capital e trabalho, marcadas pela deslegitimação do Estado, desterritorialização do setor produtivo, desregulamentação e flexibilização de direitos trabalhistas, retração dos postos de trabalho e o aumento exponencial da força de trabalho

excedente, com a finalidade de dar novos contornos ao processo de naturalização das desigualdades sociais, ao responsabilizar o trabalhador por seu processo de inclusão/exclusão do mercado de trabalho e da vida social (SANTOS E LIMONTA, 2014, p.182).

Assim, cabe ao trabalhador a busca constante por novos conhecimentos que são atualizados constantemente e são orientados por novas diretrizes do mercado de trabalho com base em concepções políticas, sociais e econômicas da educação. É nesse contexto imediato e amplo que estão pautadas as novas diretrizes para os cursos de licenciatura.

A profissionalização docente é eleita como uma forma de melhorar a qualidade do ensino e a situação econômica do país, assim faz-se necessário “profissionalizar o docente reconstruindo suas práticas sem perder de vista as relações entre trabalho e seu objetivo educativo” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 88 apud SANTOS E LIMONTA, 2014, p.186).

O professor é um recurso humano que pode contribuir para uma percepção diferente de mundo adequada aos interesses do sistema capitalista, no entanto, por seu trabalho não ser material também pode apresentar resistência frente às exigências do trabalho desse sistema. Um trabalho extremamente difícil para a maioria dos professores da educação básica pública que se veem em condições precárias de trabalho, com aumento significativo da violência escolar e desrespeito ao trabalho docente, com déficit de salários e muitas vezes tendo que se desdobrar em mais de uma escola para ter o mínimo de qualidade de vida.

1.4- CORPOS ÚTEIS E DISCIPLINA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Como as questões de ensino são reguladas por disciplina, consideramos viável trazer as contribuições do filósofo francês Michel Foucault para analisarmos melhor como as instituições do Estado através de meios legais controlam os indivíduos.

Esse autor afirma que durante a época clássica houve a descoberta do corpo como alvo e objeto do poder. Um corpo é dócil quando ele pode ser manipulado, transformado e aperfeiçoado. Percebemos essa docilidade na proposta de formação docente quando há a determinação da organização curricular, da alocação de tempos e espaços curriculares de acordo com o estabelecido na resolução.

Segundo o filósofo, a partir do século XVIII houve uma nova maneira de controle sobre o corpo, que não é apenas um controle físico, mas um controle sobre seus atos, tempo, espaço e movimento. Desta maneira, os corpos passam a serem disciplinados por métodos “que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição

constante de suas forças e lhes impõem uma relação definida de docilidade-utilidade são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 2007, p.118).

Apesar de existirem processos disciplinares há muito tempo, apenas nos séculos XVII e XVIII as disciplinas se tornaram “fórmulas gerais de dominação”. Diferente dos outros tipos de domínio, ela está associada ao momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não só aumentar suas habilidades como também torná-lo mais obediente, mais útil numa relação proporcional. Assim, o corpo humano passa a ser uma “anatomia de política” associada à uma “mecânica do poder” na qual é possível ter domínio sobre o corpo dos outros para que se executem práticas seguindo a “eficácia que se determina”. Desta forma, “a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (Ibidem, p.119) A existência dessa nova anatomia política do corpo é vista como uma necessidade para atender à uma conjuntura, entre elas, cita a inovação industrial, o aparecimento de doenças epidêmicas, a invenção de armas de guerra. Assim, as técnicas das disciplinas são

sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica do poder” e porque não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro (FOUCAULT, 2007, p. 120).

A disciplina exige uma organização, “uma distribuição dos indivíduos no espaço” e para tanto utiliza várias técnicas. O estabelecimento de um espaço, a especificação de um lugar que seja “heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo”; a divisão desse espaço de acordo com a quantidade de corpos que o ocupa para que exerça sobre ele a vigilância e controle; a repartição desses espaços “como uma decomposição individualizante da força de trabalho”; a localização dos indivíduos pelo espaço que ocupa são algumas dessas técnicas. Desta forma, cita como exemplo a escola,

determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2007, p. 126).

Outro ponto importante para a disciplinarização dos corpos é a definição de horário como controle da atividade, esse controle ficou muito maior com o rigor nas indústrias no século XVII que controlava o tempo do trabalho de maneira religiosa, inclusive determinando o que os trabalhadores deveriam fazer na chegada e na saída. Essa medição do tempo foi se modificando ao longo da história, exigindo o melhor aproveitamento, sem distrações, e assim

ter um tempo “integralmente útil”. Assim, nas grandes fábricas “o tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício” (FOUCAULT, 2007, p. 129). Na determinação da nova carga horária para as licenciaturas, a materialidade linguística reforça esse tempo integralmente útil, sem desperdícios, pois diz que os “cursos terão, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho”.

Assim, há um poder que administra e controla o tempo e o corpo dos indivíduos sem que haja coerção, através da criação de rotinas organizacionais que são criadas para atender às necessidades que surgem no corpo social, principalmente os modos de produção que permitem o funcionamento do sistema capitalista e que são naturalizados na vida das pessoas.

O corpo que se torna alvo do poder também se oferece a novas formas de saber, segundo o filósofo, porque pode resistir e rejeitar essas imposições, como um organismo vivo que tem suas reações fisiológicas espontâneas. As disciplinas que organizam o espaço e as atividades “devem ser compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo” assim também é o tempo disciplinar que se impõe à prática pedagógica ao especializar

o tempo de formação e destacando-o do tempo do adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries (FOUCAULT, 2007, p. 134).

A disciplina no decorrer da história transformou-se não apenas na arte de controlar os corpos e tirar o melhor proveito deles de acordo com o tempo, “mas de compor forças para obter um aparelho eficiente” isso porque o corpo torna-se um elemento que se pode articular com outros elementos e assim se constituir uma “peça de uma máquina multissegmentar”, formando uma rede na qual os tempos de cada corpo se interligam e formam um “tempo composto” de maneira que “possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-las num resultado ótimo”, como acontece no treinamento militar.

Assim, o poder disciplinar “adestra” os corpos para retirar-lhes mais aproveitamento de força em menor tempo. Desta forma “ ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objeto e instrumentos de seu exercício”. A disciplina é um poder modesto que funciona de forma meticulosamente calculada, mas de modo permanente e dessa forma consegue se estender a forças maiores de controle social. Foucault atribui o sucesso do poder da disciplina “ao olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (Ibidem,

p.143). Os cursos de licenciatura também são examinados⁷ e as instituições que os oferecem podem sofrer sanções, tais como descredenciamento, caso não siga o estabelecido na legislação.

Nas instituições há uma vigilância constante e hierarquizada, considerada uma das maiores “invenções” técnicas do século XVIII para manter o poder sobre os indivíduos de forma silenciosa, sem que seja percebida, mas está em todos os lugares, nada lhe escapa. Assim, a disciplina “faz ‘funcionar’ um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados” (Ibidem, p.148).

O filósofo francês acrescenta que todos os sistemas disciplinares possui um mecanismo de sanção penal. Dessa forma, poderá haver punição para as instituições de ensino que ofertam cursos de licenciatura caso haja descumprimento do que foi estabelecido na legislação de ensino, no caso as Diretrizes que orientam a formação dos professores, pois seus cursos podem ser descredenciados já que passam por avaliação regular e devem obrigatoriamente seguir as mesmas. No caso, os cursos têm três anos para se adaptarem às novas DCN, prazo que encerra em 1º de julho de 2018.

Foucault ainda acrescenta que surge por meio da disciplina o poder da norma que junto à regulamentação formam “grandes instrumentos de poder no fim da era clássica” e funciona “dentro de um sistema de igualdade formal”.

Além da vigilância e da sanção normalizadora, há o exame que combina as técnicas desses para “qualificar, classificar e punir” os indivíduos sendo através dele que são distintos e sancionados. Sendo por isso o exame ritualizado nos dispositivos disciplinares, pois “manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam” (Ibidem, p.154). Assim, Foucault descreve o exame como mais uma inovação da era clássica por meio do qual é possível fazer um investimento político visto que ele torna possível a medição de algum saber. Assim, classifica a escola como “uma espécie de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu cumprimento a operação do ensino” (Ibidem, p. 155). O filósofo diz que o exame na escola é troca de conhecimento entre professor e aluno, mas retira do aluno “um saber reservado ao mestre” e marca na era da “escola examinatória” o início de uma pedagogia que atua como ciência. O exame torna invisível o poder disciplinar e visíveis aqueles que se submetem a ele, uma “visibilidade obrigatória” e faz a individualidade ser documentada sendo seu resultado “um arquivo inteiro com detalhes e

⁷ Ver página 89.

minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias” (p.157) Assim, o exame que documenta e individualiza os indivíduos através da anotação, da descrição de suas características, habilidades através de suas “técnicas documentárias” torna cada indivíduo um caso que vira objeto de conhecimento e uma tomada de poder. Assim, o exame

Está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinado com a vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima de aptidões. Portanto, da ‘fabricação’ da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. Com ele se ritualizam aquelas disciplinas que se pode caracterizar com uma palavra dizendo que são uma modalidade de poder para o qual a diferença individual é pertinente (FOUCAULT, 2007, p. 160).

Desta forma, o exame consegue manter o poder, ao controlar os indivíduos para manter o poder sobre eles. Foucault afirma que o indivíduo é uma ficção de um átomo que representa ideologicamente a sociedade como também uma realidade fabricada pela tecnologia do poder nomeada “disciplina” e defende que o poder não é negativo, pois ele produz saber, “produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam dessa produção” (Ibidem, p. 161).

Vivemos numa sociedade disciplinar, pois os mecanismos de controle de nossas atividades estão por todos os lados em casa, na família, na escola, no judiciário. Seguimos regras pré-definidas em todas essas instâncias e a forma de controle é tão subliminar que muitas práticas se cristalizam sem que percebamos esses movimentos. Assim, as disciplinas são consideradas técnicas que produzem indivíduos úteis, são um tipo de poder. O filósofo acrescenta que “a formação da sociedade disciplinar está ligada a um certo número de amplos processos históricos no interior dos quais ela tem lugar: econômicos, jurídicos-políticos, científicos, enfim” (Ibidem, p.179).

Assim, o desenvolvimento econômico, o acúmulo de capital está relacionado a mecanismos de sujeição por meio do poder disciplinar. Foucault diz que o crescimento de uma economia capitalista

fez apelo à modalidade específica do poder disciplinar, cujas fórmulas gerais, cujos processos de submissão das forças e dos corpos, cuja “anatomia política”, em uma palavra, podem ser postos em funcionamento através de regimes políticos, de aparelhos ou de instituições diversas (FOUCAULT, 2007, p. 182)

Desta forma, percebemos nas novas DCN para a formação de professores um forte poder disciplinar que organiza e qualifica os indivíduos que serão formados de acordo com as

propostas curriculares estabelecidas como referências para as instituições de ensino que oferecem cursos de licenciatura e que devem cumpri-las.

CAPÍTULO 2- PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO

“O domínio teórico de nosso trabalho se encontra definitivamente determinado por três regiões interligadas, que designaremos, respectivamente, como a subjetividade, a discursividade e a descontinuidade ciências/ideologias”. (PÊCHEUX, 2014, p. 121).

Neste capítulo faremos o percurso teórico e metodológico da Análise do Discurso de linha francesa cuja teoria fundamenta o nosso trabalho. Para tanto, iremos reunir os principais conceitos dessa disciplina a partir de um breve percurso histórico e do estudo das noções de ideologia, sujeito, memória e formação discursiva; além de refletirmos sobre a metodologia utilizada para fazer as análises. Ratificamos que traremos as contribuições de Pêcheux, Althusser e Orlandi que fundamentam a base da AD francesa, entre outros autores.

2.1-FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA DISCIPLINA

A análise do discurso de linha francesa surge em meio a movimentos de reforma na educação por estudantes universitários no fim da década de 1960. Inicialmente eram analisados apenas os discursos políticos que tinham posições bem caracterizadas e para tanto essas análises extrapolavam a gramática da língua, associando o momento, o contexto histórico, os aspectos culturais, sociais e as ideologias presentes que permitiam a materialização do texto. No entanto, já havia estudos anteriores que tentaram ir além da análise puramente linguística desde a Antiguidade. Porém, a AD conseguiu estabelecer a forma material do discurso, relacionando língua, história e sujeito.

Maldidier (2010) faz um recorte do início da disciplina e a situa como um momento no qual há uma dupla fundação dos precursores Jean Dubois e Michel Pêcheux. O primeiro lexicólogo envolvido nos avanços dos estudos linguísticos e o segundo um filósofo envolvido com o Marxismo, a epistemologia e a Psicanálise. Ambos compartilham os mesmos ideais de história, política e das lutas de classe e veem na Linguística o campo ideal para a realização da materialidade histórica através dos discursos, pois era a ciência positivista das ciências humanas que estava a todo vapor naquele momento do final dos anos sessenta. Dubois aplicou pioneiramente métodos de análise estrutural a acontecimentos que envolviam a luta de classes na França e conseqüentemente o fez aderir ao Partido Comunista Francês, assim como outros intelectuais da época. O avanço da Linguística como ciência positivista possibilitou a aproximação dessas duas formas de leitura e fez surgir a AD. A cientificidade da Linguística ofereceu novas possibilidades para análise de textos políticos e Dubois elege o discurso

político como objeto dessa nova disciplina. Pêcheux trabalha a noção de leitura como teoria não subjetiva em 1969 com a “Análise Automática do Discurso” na qual faz uma ruptura com os métodos praticados nas análises de texto pelas ciências humanas.

Apesar de haver alguns traços comuns, a dupla fundação atribuída a Dubois e Pêcheux mostra diferentes posições com relação à teoria. Para Dubois, a AD é uma evolução dos estudos linguísticos, pois há uma mudança que passa do estudo da palavra para o estudo do enunciado (do discurso); para Pêcheux a AD é uma ruptura com a forma de pensar as ciências humanas naquela época, “uma ruptura epistemológica”. O discurso como objeto que retoma a noção de dicotomia saussuriana língua x fala em uma outra perspectiva amparada na teoria de Althusser que põe a ideologia como constitutiva do sujeito do discurso estabelece um outro lugar para a AD. A forma como eles teorizam a relação língua (linguística) com fatores externos é o que marca a diferença das duas ADs. Dubois oscilava entre o estruturalismo estrito e gramática gerativa transformacional e Pêcheux questionava de forma crítica a linguística e suas extensões para constituir o discurso como objeto ele reafirma a ideia de valor do signo linguístico trazida por Saussure. Ele colocava a noção de fala não como oposição à língua, mas a recolocava através da noção de “processo discursivo” com a ideia de sujeito não intencional através do “antropologismo psicologista que ela veicula” (PÊCHEUX, 2014, 82).

Apesar de seguir caminhos diferentes, eles vão desembocar “num gesto idêntico” que Maldidier (2010) caracteriza como “um ato de fundação”. Dubois participa do encerramento do Colóquio de Lexicologia, em abril de 1968, e com a intervenção intitulada “Lexicologia e análise de enunciado” faz um ato de manifesto da AD. Pêcheux, como já dito, publica o livro “Análise Automática do Discurso” e traz uma nova abordagem de leitura não subjetiva que “anunciava um programa teórico e prático”. Maldidier ainda afirma:

Tanto em um como no outro caso, uma disciplina se achava instituída, uma disciplina transversal, que tentava pensar sua autonomia recusando uma relação de aplicação (da linguística a um outro domínio) e uma integração pura e simples à linguística (MALDIDIER, 2010, p.15).

À medida que eles elegeram e pensaram o novo objeto, foram construindo um dispositivo de análise. Dubois com as regras do *corpus* contrastivo concebe um dispositivo com base no estruturalismo e Pêcheux com a ADD69 concebeu o discurso como determinado em relação à história e propôs a “construção do corpus discursivo”, fazendo o elo entre as condições de produção e a produção do discurso, estabelecendo essa relação discurso x corpus

que representou uma verdadeira ruptura na linguística. Esse novo objeto, o discurso, não era o texto nem dados empíricos evidentes, era uma construção baseada em dados hipotéticos histórico-sociais e o corpus era fechado apenas em sua estrutura para estabelecer sua relação com esses fatores externos hipotéticos. A autora ainda coloca que as duas AD utilizaram o método harrisiano de análise distribucional e que a publicação do artigo de Harris “Discourse Analysis” na revista francesa “Langages 13” em 1969 foi um marco que propôs metodologia e deu nome à disciplina que surgia, ainda que o método fosse marcadamente estruturalista o que ela considera como comum aos iniciantes em AD que optam por analisar o que está na superfície do discurso.

Apesar da aproximação dos métodos, as duas AD se diferenciavam em relação à teoria da enunciação. Enquanto para Dubois a enunciação assume o lugar da AD e traz a questão do sujeito amparada na psicologia, para Pêcheux a enunciação na ADD69 é trabalhada de forma estruturalista devido ao seu posicionamento sobre a noção de sujeito àquela época (Maldidier diz que nessa época os problemas estavam relacionados ao código para o registro da superfície). A partir de 1971 Pêcheux trata a questão da enunciação de uma outra forma, pensando a noção de sujeito através de uma leitura não subjetiva.

Ao fazer esse percurso do início da AD na França através de Dubois e Pêcheux, Maldidier mostra o encontro do marxismo com a linguística que passava por transformações através de novos desdobramentos no fim dos anos sessenta. Essa “fundação” é caracterizada apenas como retrospectiva, pois naquela época a disciplina ainda não era reconhecida oficialmente, mas os trabalhos desenvolvidos já revelavam sua existência na França e a AD passava a ocupar no meio da década de setenta um lugar muito especificado. Isso se deve ao fato das pessoas que se interessaram pela AD: linguistas, historiadores e cientistas sociais o que contribuiu para dimensionar essencialmente a AD francesa e do apoio através das publicações das revistas francesas⁸ que divulgavam as análises e a teoria.

Apesar das divergências teóricas, segundo a autora, havia uma prática de análise do discurso que representava “uma espécie de sincretismo” (MALDIDIER, 2010, p.20), no qual ela testemunha através da “migração-banalização de conceitos como condições de produção, mecanismo ou processo discursivo” (Ibidem). A AD é considerada uma prática disciplinar de fato que ela resume através de três proposições seguindo Jean Courtine:

⁸ Maldidier (2010, p.19) cita como exemplos as revistas “Langages” e “Langue Française”.

- 1) ela realiza o fechamento de um espaço discursivo; 2) supõe um procedimento linguístico de determinação das relações de inerentes ao texto;
- 3) produz no discurso uma relação do linguístico com o exterior da língua (MALDIDIER, 2010, p.20).

A AD que se instalou na França no fim da década de sessenta foi um marco na história da linguística e no questionamento da linguagem pelos historiadores marxistas, propôs um novo objeto e instrumentos teóricos para analisá-lo. A autora ainda afirma que a constituição da AD representa uma ruptura na história das ciências, aliás, “a ruptura é sempre lugar de recobrimentos” (Ibidem). A partir de 1975 a história da AD na França é “a história das desconstruções-reconfigurações” depois de seu momento inicial e das mudanças que ocorreram nesta época na “conjuntura teórica e política” o que ocasionou novas perspectivas e conseqüentemente favoreceu o surgimento de novos objetos também devido a chegada de novas teorias na área da linguística. Maldidier (2010) ainda afirma que essas mudanças acabaram com o “sincretismo” inicial e as discordâncias teóricas, que haviam sido “recobertas”, ressurgiram nesse momento e servem para regular “as desconstruções-reconfigurações da AD” (Ibidem, p.22).

A autora conclui dizendo que a AD francesa encontra-se banalizada, pois não há a configuração de uma “unidade de um campo específico” como inicialmente. Mesmo a AD que se tornou disciplina universitária “faz claramente parte das evidências não questionadas”, no entanto, a AD antiga não deixou de gerar efeitos produzindo questões que repercutem até os dias atuais e “qualquer que seja sua banalização, o termo DISCURSO permanece na França como objeto de enfrentamentos teóricos decisivos” (MALDIDIER, 2010, p.22).

Dessa forma, a AD é constituída por três disciplinas, segundo Orlandi (2015), que são a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise e elege como objeto o discurso, que é definido como “efeito de sentidos entre locutores”. Essas três áreas do conhecimento são unidas pela AD em suas contradições: “a. a teoria da sintaxe e da enunciação; b. a teoria da ideologia e c. a teoria do discurso que é a determinação histórica dos processos de significação” (ORLANDI, 2015, p. 23). O estudo do discurso implica a língua como um acontecimento realizado através do homem que se encontra num contexto histórico e é afetado por esse, passando a ser sujeito. As palavras possuem um sentido previamente formado, constituído historicamente e as pessoas não possuem o controle desse sentido, apenas as utiliza de forma inconsciente, pois as mesmas já vêm carregadas de sentido. Assim, a AD “visa a compreensão

de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2015, p. 24).

2.2- SUJEITO E IDEOLOGIA

A noção de sujeito é fundamental na AD e Pêcheux a retoma de Althusser que a coloca como constitutiva da ideologia. Assim, os indivíduos constroem através de representações imaginárias a ideologia que tem uma forma material. Althusser aborda a ideologia através de duas teses. A primeira é que “A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1998, p. 77). Ela é uma construção que está vinculada às formas de ver e analisar o mundo, porém elas não correspondem à realidade, fazem referência “alusão” à mesma quando é interpretada e encontrada nela, sob sua forma imaginária e a equivale quando diz “ideologia = ilusão/alusão”. O autor traz o problema do tipo de interpretação que pode ser feito da ideologia retomando a “mecanicista” e a “hermenêutica” e questiona o motivo que leva os homens a perpassar de sua construção imaginária para as condições reais de existência no mundo e a esclarece conforme diz que “é a natureza imaginária desta relação que fundamenta toda a deformação imaginária que se pode observar em toda a ideologia” (Ibidem, p. 81).

Com uma visão marxista, Althusser coloca que a ideologia representa antes de mais nada “a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e com as relações que dela derivam” (Ibidem, p.82), ou seja, há um jogo de representações imaginárias nas quais os indivíduos constroem e mantêm a ideologia dominante. Isso corrobora com a afirmação de Pêcheux que leva esse conceito para a AD e afirma que “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” (PÊCHEUX, 2014, p.82). Althusser (1998, p.83) propõe a segunda tese: “A ideologia tem uma existência material”. Para tal afirmação ele explica que a ideologia sempre existe nas *práticas* dos aparelhos do Estado. Os aparelhos do Estado são instituições que veiculam a ideologia da classe dominante para que haja manutenção do poder estatal. Ele divide os aparelhos em dois tipos: 1) Os Aparelhos Repressivos do Estado (ARE) - que fazem uso da violência⁹, repressão, e funcionam secundariamente pela ideologia e cita como exemplos o exército, o judiciário e etc e 2) Os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE)- funcionam pela ideologia e de forma secundária pela repressão que muitas vezes ocorre dissimulada ou mesmo simbólica. São exemplos de AIE a religião, a família, a mídia, a escola etc.

⁹ Althusser esclarece que essa violência não é necessariamente física.

A escola é um aparelho fundamental em Althusser, pois é o aparelho que substituiu o par ideológico igreja-família após a Revolução Francesa e tem um papel relevante na manutenção das relações de produção também chamada de exploração nas sociedades capitalistas. Nesse ponto, queremos reiterar que a dominação exercida pela ideologia não é determinante para os indivíduos que podem lutar e resistir por outras condições de existência. Nosso trabalho identifica a escola como um lugar institucional de poder, um AIE que irá executar as propostas pedagógicas através do currículo proposto aos professores em formação e estabelecidas na legislação, mas acreditamos que “não há poder sem resistência”, como afirma Foucault¹⁰ e o próprio Althusser:

A classe (ou a aliança de classes) no poder não domina tão facilmente os AIE como o Aparelho (Repressivo) de Estado, e isto não só porque as antigas classes dominantes podem durante muito tempo conservar neles posições fortes, mas também porque a resistência das classes exploradas pode encontrar meios e ocasiões de se exprimir neles, quer utilizando as contradições existentes (nos AIE), quer conquistando pela luta (nos AIE) posições de combate (ALTHUSSER, 1998, p. 49-50).

O autor ainda acrescenta que entre os mecanismos que mantêm o regime capitalista está a ideologia de escola neutra, sem ideologia. Sendo assim, podemos encontrar as contradições presentes no discurso da formação docente como forma de atravessar o verdadeiro sentido do documento conforme análises.

Althusser explica que a existência material da ideologia é atravessada nos indivíduos que não percebem porque ela está representada nas crenças, nas concepções de mundo e ele (o sujeito) acredita possuir consciência para decidir em que acreditar, sendo que seus atos estão de forma natural expressos na forma material através de seu comportamento que expressa suas crenças por intermédio de um AIE. Neste ponto entra o termo sujeito como central e do qual depende tudo e enuncia duas teses “1- Só existe prática através e sob uma ideologia; 2- Só existe ideologia através de sujeito e para sujeitos” (ALTHUSSER, 1998, p.94).

O sujeito, segundo Althusser, é a categoria constituída da ideologia “que tem por função (que a define) <constituir> os indivíduos concretos em sujeito” (Ibidem) através da interpelação que os coloca como “sempre já sujeitos” até mesmo antes de nascer pelas situações e posições que lhes são colocadas a todo o momento e começa desde a escolha do nome até os papéis que podem ocupar dentro da organização social em que foi concebido. Esse efeito que interpela o indivíduo em sujeito é chamado de “efeito Munchhausen” por

¹⁰ Foucault não utiliza o termo ideologia nem luta de classes, mas afirma que há relações de poder em todas as instâncias da sociedade.

Pêcheux. A ideologia é a naturalização dos sentidos e atravessa o sujeito sem que ele perceba, ao passar a ideia que os sentidos sempre já existiram, como afirma Pêcheux:

É a ideologia que fornece as evidências... que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 2014, p.146).

2.3- AS TRÊS ÉPOCAS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Michel Pêcheux divide a AD em três épocas. Essa fase da análise do discurso em que o sujeito é autodeterminado pela maquinaria discursiva sendo assujeitado é considerada a AD-1. Neste momento a noção de maquinaria discursiva é posta como fechada em si, os sujeitos acham que produzem seus próprios discursos quando estão reproduzindo aquilo que já está determinado historicamente através da sua “língua natural”¹¹. Essa fase ainda é estruturalista, pois põe como procedimento primeiro para análise do corpus a análise linguística e conclui que “A AD1- é um procedimento por etapa, com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e um fim predeterminados, e trabalhando num espaço em que as “máquinas” discursivas constituem unidades justapostas.” (PÊCHEUX, 1997, p.313). Desta forma, nessa fase da AD o outro perde a alteridade e é colocado como o mesmo, pois se constituem num mesmo processo discursivo e não é possível diferenciá-los porque são processos discursivos de máquinas idênticas. Uma noção que propõe apenas processos discursivos de apenas uma máquina, que também podemos dizer uma ideologia.

A AD2 resulta da análise entre as máquinas discursivas na qual ocorre um deslocamento da teoria, pois “estas relações são relações de força desiguais entre processos discursivos, estruturando o conjunto por ‘dispositivos’ com influência desigual uns sobre os outros” (Ibidem, p.314). Pêcheux pega a noção de Formação Discursiva (FD) de Michel Foucault e a leva para a AD ressignificando-a como *o que pode e deve ser dito* numa determinada posição social e começa a desfazer a noção de máquina fechada em si, pois uma FD é constituída por elementos que vêm de outras formações discursivas caracterizados como discursos anteriores que são retomados. A introdução do já dito, o interdiscurso, é também chamado de “exterior específico” que é imerso numa FD para se reconstituir na repetição no que concerne a estrutura fechada, pois é tido na relação estrutural conservada, por isso a noção de máquina discursiva ainda persiste nesta fase. O sujeito continua “sendo concebido

¹¹ O autor define língua natural como aquela que “constitui a base invariante sobre a qual se desdobra uma multiplicidade heterogênea de processos discursivos justapostos” (PÊCHEUX, 1997, p.311)

como puro efeito de assujeitamento à maquinaria da FD com a qual ele se identifica” (Ibidem, p.314), porém há deslocamento do objeto da AD que passa a analisar os discursos que vêm de outros lugares e são incorporados à FD “ultrapassando o nível da justaposição contrastada” (Ibidem, p 315).

A terceira fase da AD é caracterizada pela desconstrução da noção de maquinaria discursiva que tinha um procedimento fixo de análise e a “construção de novos algoritmos enquanto *‘máquinas paradoxais’*”. Isso significa uma mudança radical na forma de análise, pois se passa a levar em conta a desestabilização dos processos discursivos e questionar o lugar do “mesmo”, considerando a heterogeneidade enunciativa. Sendo assim, essa fase marca a análise de processos “interfrásticos”, considerando o interdiscurso como estruturante das formações discursivas o que “permite à AD3 abordar o estudo da construção dos objetos discursivos e dos acontecimentos, e também dos ‘pontos de vista’ e ‘lugares enunciativos no fio intradiscursivo’” (Ibidem, p.316). O sujeito desta fase é caracterizado como posição, pode ocupar diferentes lugares e o já dito, o “além interdiscursivo” foge do seu controle sem ao menos que ele perceba e causa a ilusão de que de que ele tem o domínio sobre o que diz. Cabe ressaltarmos que esse é um mecanismo de funcionamento discursivo que repousa naquilo que Orlandi (2015) chama de formações imaginárias que são imagens projetadas do sujeito físico (indivíduo) e do lugar empírico que o leva para o lugar e posição do sujeito do discurso, dessa forma diferencia posição e lugar. Orlandi acrescenta: “Em toda língua há regras de projeção que permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva). O que significa no discurso são essas posições. E elas significam em relação ao contexto sócio histórico e à memória (o saber discursivo, o já dito)” (ORLANDI, 2015, p. 38).

2.4- A NOÇÃO DE MEMÓRIA DISCURSIVA

Assim, percebemos que os sentidos não estão apenas nos textos e sim na sua relação com o exterior historicamente produzido em determinadas condições que serão trabalhadas mais a frente, mas o importante é ressaltarmos a noção de memória como primordial para a AD. A memória é o anterior/exterior e é definida “como aquilo que fala antes”, é a retomada do que já foi dito para que o que esteja sendo dito seja passível de significado. Por isso, “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras” (ORLANDI, 2015, p.30) Nessa perspectiva, o sujeito não tem controle sobre o que diz, ele é afetado pelos sentidos que são constituídos historicamente e pela ideologia.

A memória, o interdiscurso é estruturante, pois ele “é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determina o que dizemos” (Ibidem, p.31) quando um discurso é produzido há essa memória operando de forma inconsciente nos sujeitos. Dessa maneira, essa memória não seria uma lembrança pessoal, mas algo construído histórico-socialmente que permite que o processo discursivo possua sentido, tornando possível sua interpretação. Pêcheux afirma que a “memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 2010, p.50). Assim, ela é vista como estrutura da forma material do discurso que se inscreve como um acontecimento em uma linearidade que se repete e se regulariza e que é definida como:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2010, p.52).

Esses implícitos seriam construídos sob o efeito de uma regularização através das remissões e das paráfrases, no entanto, segundo P. Achard apud Pêcheux essa memória pode ser interrompida por um acontecimento novo que pode “desmanchar essa regularização” e gerar outra série de regulação. Assim, o acontecimento “desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior” (PÊCHEUX, 2010, p.52). Segundo Pêcheux, há um jogo de forças contrárias que agem na memória: uma que tem o objetivo de manter “uma regularização pré-existente” através dos implícitos nela veiculados numa tentativa de estabilizar parafrasticamente “negociando a integração do acontecimento, até absolvê-lo e eventualmente dissolvê-lo” e outra que visa desestabilizá-la através de uma desregulação que perturba os implícitos já formados. A repetição, que é considerada um efeito material produzido por recorrência, causa a estabilidade do significante, entretanto essa retomada constante pode possibilitar uma perda da identidade material, pois

[...] sob o “mesmo” da materialidade da palavra abre-se então o jogo da metáfora, como outra possibilidade de articulação discursiva [...] Uma espécie de repetição vertical, em que a própria memória esburaca-se, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase (PÊCHEUX, 2010, p.53).

Essa desconstrução dos implícitos que causa a opacidade da memória é o que faz Pêcheux afirmar que cabe a AD se afastar das evidências que são estabelecidas pela estabilidade da paráfrase, da preposição e da frase e questionar “os efeitos materiais de

montagem de sequências, sem buscar a princípio e antes de tudo sua significação ou suas condições implícitas de interpretação” (PÊCHEUX, 2010, p. 53-54). Desta forma, a memória é entendida como um espaço não homogêneo onde é possível sempre ser reconstruída pelo novo, pelo acontecimento que vier a se inscrever e entrar no processo de estabilização discursiva que poderá ser desestabilizado e constantemente deslocado como conclui Pêcheux quando afirma “é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, 2010, p.56).

Em suma, os sentidos estão relacionados às posições ideológicas que são formadas pelos processos interdiscursivos, por meio do trabalho da memória.

A memória estrutura o discurso produzido pelo sujeito através de dois esquecimentos que Pêcheux enumera nº 2 e nº 1 a partir da leitura freudiana entre consciente e inconsciente. O esquecimento nº 2 é o esquecimento enunciativo por meio do qual o sujeito-falante escolhe uma maneira de dizer em meio às várias famílias parafrásticas na formação discursiva pela qual é dominado. Isso faz com que o sujeito tenha a ilusão de que o que está sendo dito só possa ser de determinada forma e não de outra e lhe causa a impressão que o seu pensamento corresponde à realidade, pois em meio às possibilidades de enunciados, frases da FD que o domina ele pode voltar

[...] através de seu retorno sobre si do fio de seu discurso, da antecipação de seu efeito e da consideração da discrepância introduzida nesse discurso pelo discurso de um outro (como próprio outro) para explicitar e se explicitar a si mesmo o que ele diz e ‘aprofundar o que ele pensa’ (PÊCHEUX, 2014, p.162).

Dessa maneira, o sujeito acredita que tem domínio sobre o que diz quando na verdade há um esquecimento da esfera semiconsciente que faz com que ele possa “reformular” o que está dizendo dentro da FD a qual ele pertence. O esquecimento nº 1 é da esfera do inconsciente, denominado também de ideológico, conforme Orlandi (2015). Ele é resultado da maneira pela qual o sujeito é interpelado pela ideologia e é definido como aquele no qual ele (o sujeito) não pode está fora da formação discursiva pela qual está dominado. De acordo com Orlandi, esse esquecimento também causa a ilusão de discurso original: o sujeito acredita que seu discurso é origem do que diz, quando os sentidos já existem e apenas estão sendo retomados para serem ressignificados. A autora também acrescenta que o esquecimento nº 1 é o reflexo do sonho adâmico por meio do qual o sujeito está na origem da linguagem e dos sentidos, no entanto eles se realizam no sujeito através dessa ilusão porque “são determinados

pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade” (ORLANDI, 2015, p. 33). Sendo assim, o esquecimento (a memória discursiva) é estruturante porque constitui, em parte, os sujeitos e os sentidos. As ilusões (que são operadas através dos esquecimentos) não são consideradas “defeitos” e sim “uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos”(ORLANDI, 2015, p. 33). Ao esquecer, o sujeito-falante se filia a uma rede de sentidos historicamente produzidos com os quais se identifica (dentro de uma formação discursiva dominante) e que o constitui em sujeito.

2.5- FORMAÇÃO DISCURSIVA/FORMAÇÃO IDEOLÓGICA

É de suma importância também a noção de FD (formação discursiva) para a Análise do Discurso, pois como podemos perceber os sentidos são produzidos nela visto que as palavras têm um caráter material determinadas pelas formações ideológicas que se inscrevem numa FD. Desta forma, “as formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente” (ORLANDI, 2015, p. 41). Como vimos, a noção de FD foi introduzida na segunda fase da análise do discurso francesa por Pêcheux tomada de empréstimo de Michel Foucault do seu livro “Arqueologia do Saber” de 1969 para denotar relações semelhantes de enunciados numa determinada época. Pêcheux então definiu formação discursiva como

[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) (PÊCHEUX, 2014, p.147).

É na FD que a palavra recebe seu sentido e quando ela é materializada no discurso o indivíduo é interpelado em sujeito pelas escolhas linguísticas que faz que nada mais são que representações ideológicas que correspondem a determinadas formações discursivas. A mesma palavra pode mudar de sentido em formações discursivas diferentes ou também diferentes palavras podem “ter o mesmo sentido” numa mesma formação discursiva . Pêcheux passa a designar como processo discursivo “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos - “significantes”- em uma formação discursiva dada” (PÊCHEUX, 2014, p.148). Desta forma, só a análise linguística (superficial) não permite compreender o funcionamento do processo discursivo, porque ele está estabelecido historicamente através das práticas ideológicas dos sujeitos.

A formação discursiva dissimula a materialidade contraditória estabelecida pelo interdiscurso que a determina sob a “transparência do sentido” que é formada nela, pois há sempre um já-dito no domínio das formações ideológicas como percebemos. Assim, quando o sujeito fala funciona uma forma-sujeito¹², “o sujeito do discurso” que é constituído pelo “esquecimento” e é determinado pela FD com a qual se identifica e também o constitui em sujeito: “... essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso... que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito” (PÊCHEUX, 2014, p.150).

Esses elementos do interdiscurso, que Pêcheux denomina de “pré-construído e “articulação” determinam o sujeito dissimulando o assujeitamento sob a ilusão de autonomia, pois não há “consciência” dessa subordinação, pois como verificamos as formações ideológicas “fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas –aceitas –experimentadas” (PÊCHEUX, 2014, p.149). Essa maneira de pensar contraria o pensamento idealista da relação direta da linguagem (pensamento) com o mundo e mostra que os sentidos são estabelecidos através da função da forma-sujeito sob a mascaração do real. Esse não reconhecimento do sujeito como subordinado a uma FD dominante se dá por conta “do processo natural e sócio-histórico pelo qual se constitui-reproduz o efeito-sujeito como interior sem exterior, e isso pela determinação do real (exterior), e especificamente –acrescentaremos –do interdiscurso como real (exterior)” (Ibidem, p.150). Essa ideia de Pêcheux é baseada nos estudos de Lacan e Althusser sobre a construção da subjetividade por meio da qual o sujeito é produzido. A FD que determina e domina a forma-sujeito é a dominante e tal FD constitui tal forma que determina seu interdiscurso entre as formações discursivas possíveis. Voltando aos elementos do interdiscurso, Pêcheux diferencia “pré-construído” de “articulação” ao dizer que o primeiro termo se refere ao já construído historicamente “o sempre já aí” fornecido através da ideologia que interpela o sujeito e impõe o real, o sentido de uma maneira universal, “o mundo das coisas” e o segundo termo se refere a relação do sujeito com o sentido e acrescenta “de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito” (PÊCHEUX, 2014, p.151).

¹² Essa expressão é utilizada por Althusser citado por Pêcheux que a define como “a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente de práticas sociais” (PÊCHEUX, 2014, p.150).

É a articulação que permite ao sujeito “a escolha” das palavras e das expressões dentre as possibilidades de sentido que as mesmas carregam numa formação discursiva através das substituições entre os termos e pode aparecer de duas maneiras consideradas fundamentais: a primeira seria de equivalência, ou seja, pode haver substituição de termos com sentidos iguais e a segunda seria a de implicação em que a substituição de termos implica direções diferentes, pois os sentidos divergem um do outro. Essa articulação é designada pelo termo intradiscurso, ou como:

funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que disse antes e ao que eu direi depois; portanto, o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar “o fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito (PÊCHEUX, 2014, p.151).

Assim, o intradiscurso é a realização do discurso, ou melhor, o interdiscurso que se realiza sobre si, o interior que é determinado pelo exterior. A posição ocupada pelo sujeito, a forma-sujeito, esquece e incorpora o interdiscurso quando realizado no eixo do intradiscurso e dessa maneira encontra sua identidade. O discurso proferido pelo sujeito é realizado no eixo sintagmático a partir de um leque de possibilidades, de maneiras de dizer, que se configuram paráfrases/reformulações numa determinada FD. Pêcheux acrescenta que há a forma idealista da forma-sujeito que é denominada de ficção que pressupõe que o pensamento representa a realidade, quando na verdade ela (a ficção) é uma representação da realidade para o pensamento. Desta forma, percebemos que o real causa um efeito sobre si “na medida em que ele produz aquilo que chamamos a “forma-sujeito”, fornece-impõe a “realidade” ao sujeito sob a forma geral do desconhecimento, forma da qual a ficção... representa a modalidade mais pura” (PÊCHEUX, 2014, p.151). O sujeito se reconhece dentro dessa FD ao mesmo tempo que esquece das determinações ideológicas que o levaram a ocupar determinado lugar. Assim, conforme Orlandi (2015) há sempre uma relação entre o já-dito e o que está sendo dito que é a relação do interdiscurso com o intradiscurso que ela denomina de outra forma: “constituição do sentido e sua formulação” (ORLANDI, 2015, p.32). Ela explica a diferença entre esses dois eixos citando Courtine que considera:

A constituição- o que estamos chamando de interdiscurso – representada como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível. E teríamos o eixo horizontal – o intradiscurso – que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas (ORLANDI, 2015, p. 31-32).

A formulação está no eixo da atualidade e é determinada pela constituição, pois só conseguimos formular o discurso se ele estiver na perspectiva daquilo que pode ser dito, que está na memória constituída sócio-historicamente, o que podemos concluir que é entre o jogo da constituição (memória) e o da formulação que estabelece seu sentido. Os sentidos passam a fazer parte de uma rede na qual o sujeito se identifica de forma inconsciente ao acaso no decorrer da história ao critério da ideologia e da relação da língua e dos equívocos que são construídos nessa relação. Essa forma de leitura proposta pela AD permite a consideração do que está sendo dito e daquilo que lhe escapa, que está ausente, mas que poder ser suscetível de interpretação, pois o que não está sendo dito também significa no discurso.

Assim os sentidos são produzidos na FD a partir das formações ideológicas que se constituem na relação sujeito x língua x história e “o espaço de reformulação-paráfrase que caracteriza uma formação discursiva dada aparece como o lugar de constituição do que chamamos o imaginário linguístico (corpo verbal)” (PÊCHEUX, 2014, p.151). Esse imaginário resulta das “evidências” que são inscritas na língua a partir do esquecimento nº 1, o esquecimento enunciativo, e faz notar que esse sistema linguístico é limitado em relação à constituição dos sentidos devido à sobreposição das formações ideológicas sobre os discursos produzidos ao longo da história, uma noção fundamental para a AD.

Como percebemos e de acordo com Orlandi (2015) todo funcionamento discursivo se dá entre o mesmo e o diferente, que ela chama de “tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos”, ou seja, quando há uma retomada do dito significando de outras formas. A paráfrase é a memória, é o que possibilita o dizer a partir do que pode ser dito e representa “o retorno aos mesmos espaços do dizer” (Ibidem, p.34). É o que permite formular diversas formas de falar a partir do dizer que já está cristalizado, dessa maneira, ela mantém os sentidos estáveis. Já a polissemia contribui para a desestabilização dos sentidos e por isso está suscetível ao equívoco. A autora acrescenta:

É porque língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. Por isso, dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história. É condição de existência dos sujeitos e dos sentidos: constituírem-se na relação tensa entre a paráfrase e a polissemia (ORLANDI, 2015, p. 35).

É por isso que os sentidos e os sujeitos se deslocam, porque dependem da forma como “são afetados pela língua”, de como os acontecimentos são produzidos e materializados na história e conseqüentemente do trabalho da paráfrase e da polissemia. A partir desse

pressuposto, Orlandi diferencia criatividade de produtividade na AD. O processo de criação está associado à produção, pois ele reitera processos que já foram sedimentados. Assim a produtividade é a paráfrase, é a retomada do mesmo para significar de outras formas. A criatividade gera um processo de deslocamento dos sentidos, produzindo a “ruptura” na linguagem e afeta os sujeitos e a forma como se relaciona com a língua e a história e assim faz surgir o diferente. Ela ressalta que os discursos, em sua grande maioria, principalmente os materializados na mídia são produzidos (reproduzidos), pois há repetição das histórias com poucas alterações e que para que haja criatividade é necessário o conflito entre o já instituído (produzido) e o que irá se produzir, o que chama de “passagem do irrealizado ao possível, do não-sentido ao sentido” (ORLANDI, 2015, p.36). Dessa forma, resgata a afirmação da paráfrase como matriz do sentido:

pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico (ORLANDI, 2015, p. 35).

É nessa relação entre paráfrase e polissemia que existem os sujeitos e os sentidos, pois já estão construídos ao longo da história e da ideologia e são materializados na realização da língua enquanto veículo do discurso do sujeito. Como dissemos, “o discurso é o lugar do trabalho da língua e da ideologia” (ORLANDI, 2015, p.36). Desta maneira, é trabalho do analista buscar a compreensão que há na supracitada relação a fim de entender “como o político e o linguístico se interrelacionam na constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos, ideologicamente assinalados” (Ibidem, p.36). Assim, buscamos perceber no nosso *corpus* essa relação entre o já dito e o que se propõe diferente, essa movência dos sentidos que há no funcionamento discursivo analisamos que como bem já teorizou a autora “num espaço fortemente regido pela simbolização de poder” (Ibidem, p.36). Para tanto, precisamos verificar as condições de produção em que o discurso foi materializado e essa noção também é primordial para a AD.

2.6- CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

As condições de produção são aquilo que permitem a “expressão” do sujeito numa determinada situação a partir da memória discursiva. Orlandi considera as condições de produção em duas perspectivas. A primeira é a do contexto imediato que corresponde ao momento em que o sujeito enuncia, se posiciona. A segunda corresponde ao “contexto sócio-histórico, ideológico” (ORLANDI, 2015, p. 29) que permite ao analista compreender os

sentidos a partir de suas construções ao longo da história, de acordo com a organização social em que são produzidos e com a ideologia que a estrutura. Essas condições funcionam conforme alguns fatores, entre eles está o que diz que todo discurso parte de um outro, ou seja, os sentidos são estabelecidos a partir da sua relação com outros sentidos. Dessa forma, todo discurso é fundamentado em outro e serve como fundamento para outros discursos. Assim, “todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo” (Ibidem, p. 37). Portanto, não é possível estabelecer o início “absoluto” e nem o fim do discurso, pois um sempre terá relação com outros que podem ser “realizados, imaginados ou possíveis”. Outro fator é o procedimento da “antecipação”. Segundo ele, o sujeito pode se posicionar no lugar do outro para tentar antecipar os sentidos de suas palavras e dessa maneira controlar o que diz para convencer seu interlocutor de acordo com o que acredita produzir nele. Segundo a autora, esse é o “mecanismo da argumentação” que faz o sujeito enunciar o discurso de modo a prever se o seu interlocutor é seu aliado ou seu opositor e a partir disso conduzir seu processo argumentativo. Essa noção caracteriza a terceira fase da AD, como vimos anteriormente.

Outro mecanismo que levamos em conta para estabelecer as condições de produção são as relações de forças. O sujeito se posiciona a partir de um lugar e o mesmo “é constitutivo do que ele diz” (Ibidem, p. 37), ou seja, se ele fala de um lugar institucional ele já é determinado pelas relações sociais que constituem esse lugar, visto que “nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na ‘comunicação’” (Ibidem). Desta forma, o sujeito que enuncia do lugar do Ministério da Educação (MEC) produz o discurso do poder que significa mais por legislar as práticas educacionais do que o sujeito que enuncia do lugar do professor ou do aluno em formação docente, como iremos analisar no nosso corpus.

Assim, a relação necessária do discurso com outros discursos, a mudança de posição do sujeito para ter “controle” sobre a argumentação e as relações de força que constituem os lugares de onde os sujeitos falam são formações imaginárias que determinam a posição do sujeito. Essas formações são “projeções” que permitem a descrição dos discursos, assim eles são analisados de acordo com a posição ocupada socialmente pelo sujeito do discurso, que não é uma pessoa e sim uma posição que constitui uma imagem. Assim,

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos

sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica (ORLANDI, 2015, p.38).

Esse mecanismo imaginário permite ao analista obter a imagem do sujeito que fala e do seu interlocutor a partir das posições sociais que ocupam como também de seu objeto, “o discurso” que estão produzindo, sendo dessa maneira que identificamos os sujeitos, analisando as condições de produção e os sentidos conclamados através da relação com outros discursos por meio do trabalho da memória. Essa formação imaginária possibilita uma multiplicidade de sentidos, conforme a organização social inscrita na história. A construção dessas imagens permite que os sujeitos ajustem suas palavras para atingir “seus objetivos políticos, trabalhando esse jogo de imagens” (Ibidem, p. 39). Assim, quem consegue construir melhor essas imagens que são constitutivas do sujeito, alcançam seus propósitos enquanto jogo de linguagem que se materializa nos discursos através do sujeito em determinado contexto histórico. Essas condições que permitem a produção de tal discurso são determinantes para estabelecimento de seu sentido, sua significação. Assim, “o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder” (ORLANDI, 2015, p.40). A imagem então é formada a partir da relação entre o simbólico e o político, em “processos que ligam discursos e instituições” (Ibidem, p.40). Dessa maneira, “atravessamos”, por meio da análise, essas imagens que possibilitam ao sujeito a produção do seu discurso e compreendemos os sentidos que estão operando ao relacioná-las às condições de produção, à memória e a formação discursiva a que pertence, pois como pressupõe à AD, os sentidos não estão nas palavras e sim no que elas representam dentro de determinada conjuntura.

Orlandi ainda acrescenta que há uma contradição na forma-sujeito que se constitui na sociedade atual do capitalismo, pois ele é ao mesmo tempo submisso e livre para fazer suas escolhas, desde que utilize a língua para assim o fazer, o que o coloca na base a que chama de “assujeitamento”. Sendo assim, é preciso ir além da materialidade linguística e evidenciar sua relação com a história e a ideologia, o que faz da AD uma teoria não-subjetiva de leitura, pois tem como seus fundamentos essas noções que mostram como funciona o discurso, além de sua exterioridade. C. Haroche apud Orlandi (2015) mostra como a forma-sujeito se modificou ao longo da história. Ela diz que na Idade Média era uma forma religiosa predominante na qual o sujeito se subordinava às leis de Deus e na nossa organização atual predomina a forma jurídica, na qual o homem é livre e dono de seu destino. Essa forma de subordinação é menos

explícita, já que continua subordinado, mas agora à lei “dos homens” e com suas obrigações estabelecidas em direitos e deveres. Afirma ainda que essa forma de submissão é

menos visível porque preserva a ideia de autonomia, de liberdade individual, de não-determinação do sujeito. É uma forma de assujeitamento mais abstrata e característica do formalismo jurídico, do capitalismo. Por seu lado a injunção à não-contradição é a garantia da submissão do sujeito ao saber. (ORLANDI, 2015, p.40).

Assim, essa forma “sujeito-de-direito” é uma construção da sociedade capitalista pela qual o sujeito é determinado mas também pela qual é individualizado pelo Estado, sendo dessa maneira que se mantém a “ordem” e o governo.

Essas noções apresentadas ao longo deste capítulo, fundamentais para a AD pecheuxtiana, revelam a dinâmica da linguagem que por ser incompleta não permite a concepção do sentido único já que a história e os acontecimentos são contínuos e nesse movimento tudo é possível. Assim, “nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente” (ORLANDI, 2015, p.50). A autora ressalta que essa abertura não significa que toda interpretação é válida, mas que por ela mesma os processos de significação são determinados, institucionalizados, estabilizados e cristalizados, como verificamos nos processos de paráfrase e polissemia. Desta forma, os sentidos sempre podem ser outros, deslizam sob o efeito da metáfora, que é a “transferência” de sentido entre as palavras.

2.7- SUJEITO X CIÊNCIA

É relevante também para o nosso trabalho a noção de ciência enquanto prática do sujeito a partir da visão da AD francesa, visto que o discurso das propostas de formação docente pautado nos estudos científicos sobre o tema é recorrente. A ideia do discurso científico como discurso “verdadeiro” a partir do qual há uma teoria comprovada, atestada, nada mais é que uma construção histórica baseada nas relações socioeconômicas, pois como afirma Pêcheux (2014, p. 172) “... a história da produção dos conhecimentos não está acima ou separada da história da luta de classes”. Essa produção não pode ser pensada como uma invenção da mente humana, mas como “o efeito (e a parte) de um processo histórico determinado, em última instância, pela própria produção econômica” (Ibidem). Sendo assim, para Pêcheux, a forma como a produção das relações de trabalho está organizada em nossa sociedade capitalista cria condições para que emerja “o discurso da ciência”, sendo que são representações das ideologias nas formações discursivas existentes. O autor acrescenta:

Em outras palavras, ‘as ideias científicas’, as concepções gerais e particulares (epistemologicamente regionais) historicamente apontáveis para cada época dada... constituem ‘compartimentos’ especializados das ideologias práticas sobre o terreno da produção dos conhecimentos, com discrepâncias e autonomizações variáveis (PÊCHEUX, 2014, p.173).

Desta forma, os “conhecimentos científicos” são inscritos como acontecimentos ao longo da história e não é possível estabelecer seu início nem seu fim, já que são determinados “pelo estado das relações de desigualdade-subordinação”. Os sentidos são afetados pela forma como é feito “o corte epistemológico” de um dado campo da ciência, pois são clamados pela forma-sujeito sob uma forma de sentido evidente mediante as condições históricas. Assim, é especificidade do corte “inaugurar, num campo epistemológico particular, uma relação do ‘pensamento’ com o real, de tal modo que o que é pensado não seja, como tal, sustentado por um sujeito” (PÊCHEUX, 2014, p.175). Como notamos, de acordo com Pêcheux, há um paradoxo idealista que põe de um lado uma ciência “objetiva” em que os conceitos formulados são uma função de um processo sem uma elaboração de um sujeito e do outro os questionamentos do sujeito que serviram de referência para dada ciência que sofre um apagamento diante de tal processo. O referido autor acrescenta ainda que

O paradoxo, que não é, na verdade, um paradoxo, é que todo ‘sábio’, enquanto perito em uma dada ciência, toma necessariamente posição pela objetividade, isto é, pelo materialismo. Quando se fala do materialismo espontâneo dos sábios, o que se está designando são os efeitos, na forma-sujeito, do fato de estar ‘no verdadeiro’, mesmo sem poder “dizer o verdadeiro” (PÊCHEUX, 2014, p.180).

Pêcheux afirma que essa luta do materialismo com o idealismo não acaba, ela se realiza em cada época por meio de confrontos teóricos “pela produção dos conhecimentos” e conclui afirmando que não há o discurso da ciência

[...] porque todo discurso é discurso de um sujeito – não obviamente, no sentido behaviorista ‘de comportamento discursivo de um indivíduo concreto’, mas entendendo que todo discurso funciona com relação à forma-sujeito, ao passo que o processo de conhecimento é um “processo sem sujeito” (PÊCHEUX, 2014, p.182).

Logo percebemos que o discurso científico, posto como argumento para embasar a formação docente, é o discurso de uma forma-sujeito, como iremos analisar mais a frente.

2.8-METODOLOGIA DA ANÁLISE

Como nossa pesquisa tem um viés qualitativo, devido ao caráter descritivo-interpretativo, iremos trazer algumas breves contribuições de método de análise formuladas por Triviños, Caregnato, Mutti, Courtine e Orlandi.

O primeiro autor aborda a pesquisa qualitativa por meio de seu percurso histórico. Ela surge como oposição ao método positivista evidenciado por Comté para os estudos sociais, pois não pressupõe etapas rígidas de análise e exige um envolvimento maior do pesquisador com o objeto analisado. Dada sua abrangência e suas diversas conceituações é muito difícil estabelecer um conceito preciso no que se refere ao método qualitativo, mas ele lista algumas particularidades que a pesquisa qualitativa apresenta.

A escolha do problema é o primeiro ponto da investigação seguida de sua fundamentação teórica e a elaboração das questões norteadoras cujas respostas vão sendo “obtidas” durante o desenvolvimento da pesquisa. Como os dados são interpretados, não há necessidade de começar o trabalho com “hipóteses levantadas a priori cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente, depois de seguir passo a passo o trabalho que, como as metas, têm sido previamente estabelecidos” (TRIVIÑOS, 2007, p.131). O pesquisador precisa estar aberto a mudanças que podem ocorrer durante a pesquisa e encontrar outros caminhos a partir da revisão do estado de arte e análises previamente realizadas, isto porque “a maior parte do trabalho se realiza no processo de desenvolvimento do estudo” (Ibidem). No entanto, o pesquisador deve manter o foco nos objetivos propostos para a investigação, conhecer a fundamentação teórica e se apropriar do trabalho que está sendo realizado.

Uma das principais características desse tipo de pesquisa é que seu conteúdo será desenvolvido de acordo com o referencial teórico utilizado pelo pesquisador, no nosso caso estamos sendo guiados pela AD francesa. Apesar da iniciativa particular, a pesquisa deve atender as exigências de estudo científico que, como afirma Triviños (2009, p.133), “deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação”.

As pesquisadoras Caregnato e Mutti corroboram os estudos em AD como pesquisa qualitativa e afirmam: “a AD não é uma metodologia, é uma disciplina de interpretação fundada pela intersecção de epistemologias distintas, pertencentes a áreas da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.680). Ratificamos

que consideramos a Análise do Discurso uma disciplina de grande relevância para os Estudos Linguísticos, pois seus pressupostos vão além da superficialidade linguística, mostrando a relação entre língua, história e sujeito.

2.8.1.O TRABALHO DO ANALISTA

Levando em conta os princípios e as noções básicas que norteiam a AD pecheuxtiana, já explanados neste capítulo, o trabalho do analista é atravessar a transparência da linguagem através da “escuta” minuciosa que ultrapasse a evidência dos sentidos que são determinados pela história e o sujeito enquanto constituído pela formação ideológica e pela memória discursiva.

Sendo assim, “a proposta é a da construção de um dispositivo da interpretação” conforme Orlandi (2015). Ela coloca que esse dispositivo deve estabelecer a relação do dito com o não dito, analisar a posição ocupada pelo sujeito que constitui o que ele diz e também o que não diz o que contribui de igual maneira para a produção dos sentidos. Assim, a AD não busca o “sentido verdadeiro”, mas o sentido compreendido como real na “sua materialidade linguística e histórica”. Dessa forma, há pontos de deslizes, pois a língua é percebida como constituição ideológica e exposta aos jogos do simbólico permite que os sentidos sempre possam ser outros. O lugar do outro é posto como o lugar da interpretação que é “a manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos” (Ibidem, p.57). Assim, sentido e sujeito são construídos em meio a transferências que ocorrem ao acaso no decorrer da história e da ideologia que os constituem numa determinada formação discursiva, e o dispositivo do analista deve permitir essa análise.

Orlandi acrescenta que devem ser explicitados os gestos de interpretação que estão relacionados ao sujeito e as suas redes de sentidos as quais se filia, ou seja, “descrever a relação do sujeito com a memória”. Sendo assim, interpretação e descrição estão intimamente relacionadas e é de responsabilidade do analista fazer a distinção entre elas para atingir seu objetivo de compreensão do *corpus* em estudo. A referida autora diz que a interpretação ocorre em dois momentos em face da análise:

- a. em um primeiro momento, é preciso considerar que a interpretação faz parte do objeto de análise, isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise;
- b. em um segundo momento, é preciso compreender que não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação. Por isso é necessário introduzir-se um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua

relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que ele trabalhe no entremio da descrição com a interpretação (ORLANDI, 2015, p. 58-59).

Desta forma, o dispositivo construído pelo analista deve permitir que ele trabalhe numa posição relativa em virtude da interpretação, mas não de uma forma neutra, de maneira que verifique os jogos de paráfrase, polissemia e a formação ideológica. Assim, ele passa da posição de leitor para de analista de fato, “lugar em que se mostra a alteridade do cientista, a leitura outra que ele pode produzir”. Descreve e tenta compreender os gestos de interpretação produzidos a partir da materialidade, objeto simbólico analisado, e dessa maneira “trabalha (n)os limites da interpretação” a partir de uma “posição deslocada” que o permite verificar o funcionamento discursivo em suas condições de produção. Para tanto, o analista não se coloca fora da língua e dos acontecimentos inscritos na história ele concilia seu dispositivo teórico à seu *corpus* de análise de maneira a perceber as ilusões e os efeitos de sentido produzidos pelo discurso. Assim, aliando a teoria à análise o analista constrói “seu dispositivo analítico” particularizado ao elaborar as questões norteadoras a partir do *corpus* selecionado. Feito isso, terá condições de proceder a análise, interpretar os resultados, orientado pelos procedimentos teóricos e analíticos que escolheu.

Entre os pontos estabelecidos como bases da AD o primeiro é a constituição do *corpus*, de acordo com Orlandi. Como percebemos, a definição do *corpus* segue critérios teóricos e o nosso foco de análise são os efeitos de sentido produzidos através da forma material das propostas de formação do professor nas novas DCN's. Assim, não temos o objetivo de esgotar as possibilidades de análise do *corpus* selecionado, já que sabemos que a “exaustividade” é impossível, visto que o discurso aponta para outros discursos e “não há discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes” (ORLANDI, 2015, p. 60). Desta forma, o que há é uma “exaustividade almejada” de acordo com os objetivos e a temática escolhida o que leva o analista a considerações teóricas importantes a partir da análise da linguagem relacionada à memória com “sua espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva”.

Escolher o *corpus* e organizar sua forma de análise já é uma grande parte do trabalho do analista, pois leva-se em conta as propriedades discursivas. Ainda segundo Orlandi, a melhor forma de construir o *corpus* é elaborar montagens discursivas (que estão descritas mais a frente) em face da teoria e dos objetivos estabelecidos para que se chegue à compreensão do funcionamento discursivo. Para tanto, ao escolhermos o nosso texto já tínhamos em mente que ele nos daria acesso aos discursos que pretendíamos investigar, o

relacionamos a suas condições de produção e as regularidades que nos permite identificar a FD que o constitui e conseqüentemente a ideologia veiculada pelo mesmo. Por essas particularidades, é que o *corpus* é considerado “uma construção do próprio analista”.

Assim, o trabalho do analista inicia quando constrói o *corpus* e as perguntas norteadoras fazendo intervir o dispositivo teórico para que se atinja os objetivos da pesquisa. A autora acrescenta que a descrição (a análise realizada) não esgota o objeto, pois “todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos” (ORLANDI, 2015, p.62). Desta forma, não há resultados iguais já que as questões elaboradas pelo analista os leva a construir um dispositivo de análise diferente de acordo com os objetivos propostos.

2.8.2. O MÉTODO

Uma vez definido o *corpus* e o dispositivo analítico, há uma “de-superficialização” do material linguístico que permite chegar ao objetivo discursivo que já recebeu um olhar anterior do analista que o definiu. Assim, o processo de de-superficialização consiste em uma análise do processo enunciativo, do lugar onde fala o sujeito para que assim possa perceber como o discurso investigado encontra-se no texto. Assim, é possível identificar a memória que constitui os sentidos e o sujeito e desconstruir as evidências dos mesmos ao mostrar a relação do discurso com outros e as formações discursivas das quais faz parte. Desta maneira, ainda conforme Orlandi, este é primeiro momento em que ocorre a análise da discursividade “porque já começamos a entrar no processo discursivo e saímos de seu produto acabado, no qual estávamos presos, e cujos efeitos nos afetam linguística e ideologicamente” (2015, p. 64).

Feito isso, ocorre o segundo momento da análise que é quando passamos do objeto discursivo para o processo discursivo ao relacionarmos o discurso com suas formações discursivas, ideológicas, o que nos possibilita identificar os sentidos que ali estão sendo produzidos a partir de sua análise enquanto materialidade histórica da língua. “Destaca-se aí a textualização do político, entendido discursivamente: a simbolização das relações de poder presentes no texto” (ORLANDI, 2015, p. 66), pois é seguindo essas etapas - 1º material linguístico → 2º objeto discursivo → 3º processo discursivo – que há a percepção da língua como forma material da história e da ideologia vigente. Assim, compreender a unidade textual e seu funcionamento é perceber seus efeitos de sentido, “é compreendê-lo enquanto objeto

linguístico-histórico, é explicitar como ele realiza a discursividade que o constitui” (Ibidem, p.68). O discurso é visto como prática simbólica do sujeito na sua caracterização enquanto posição social afetado pela história, pelas formações ideológicas e materializado na língua.

Desta maneira, quando o analista consegue alcançar o processo discursivo o texto utilizado para acessar o discurso “desaparece”, pois ele apenas é uma parte de um processo maior e está suscetível a novas análises já que representa uma unidade textual que pode ser relacionado a outros processos discursivos e são provisórios porque “a duração do texto se dá, de um lado, empiricamente, porque são constituídos de materiais tangíveis, e, de outro, no trabalho de arquivo porque eles permanecem (são acondicionados) como parte da memória institucionalizada” (ORLANDI, 2015, p. 71).

A análise possibilita compreender o que é dito e também o que foi silenciado, pois o não dito significa no discurso, pois o deslize- a metáfora- é o que permite a interpretação. Assim, “num retorno contínuo do objeto de análise para a teoria, num movimento constante de descrição e interpretação, o analista tece as intrincadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos, articulando ideologia e inconsciente” (ORLANDI, 2015, p. 79).

2.8.3. A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Como dissemos na introdução, nosso *corpus* é constituído de 24 sequências discursivas (SDs) extraídas da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que estabelece as diretrizes para formação docente no Brasil e para tanto levamos em consideração a definição de corpus posta em Courtine (2014). Ele define corpus um “conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das condições de produção do discurso” (Ibidem, p.54). Assim, a formulação do *corpus* é um procedimento realizado através da escolha de um dispositivo material a partir do qual estabelecemos nossos objetivos de pesquisa com base nas questões norteadoras e apoiados em noções fundamentais da teoria da AD francesa, conforme já explanamos anteriormente na introdução e ao longo deste capítulo.

Ainda segundo Courtine, as sequências discursivas são: “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase” e acrescenta “é preciso aqui indicar que a própria natureza e a forma dos materiais recolhidos são eminentemente variáveis e que a noção de ‘sequência discursiva’ é uma noção vaga” (Ibidem, p.55), ou seja, é uma noção que nos orienta a tomar como referência encadeamentos sintático-semânticos que nos permite verificar quais discursos atravessam essa materialidade linguística orientados pelos objetivos que definimos.

Para retirar as SDs que analisamos, delimitamos “um campo discursivo de referência”, entendido aqui, conforme Courtine (2014) como um conjunto potencial de discursos que se homogeneízam pelas regularidades discursivas ocupadas pelo sujeito que enuncia o discurso das propostas de formação docente nas novas DCN. Desta maneira, ao extraírmos as SDs que analisamos, estamos fazendo o recorte discursivo já que segundo Orlandi: “O recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem e situação. Assim, o recorte é um fragmento da situação discursiva” (ORLANDI, 1984, p.14). Desta forma, extraímos as sequências discursivas conforme quatro recortes discursivos, a saber: 1- discurso institucional/jurídico; 2- discurso pedagógico; 3- discurso científico; 4- discurso do capital e. Esses discursos por estarem em grande discussão nas instituições de ensino superior, porque são (serão) diretamente afetadas pelas propostas do documento em análise, recebe um foco que conclama compreender quais efeitos de sentido estão sendo produzidos em seu funcionamento. Ressaltamos também que esses recortes refletem a ideologia do neoliberalismo do sistema capitalista e foram assim divididos a fim de melhor evidenciarmos os efeitos de regularidade que estão em funcionamento no processo discursivo. Feitas essas considerações, passemos ao capítulo da análise propriamente dita.

CAPÍTULO 3- O DISCURSO DA FORMAÇÃO NAS DCN

“Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação” (PÊCHEUX, 2015, p. 53).

Neste capítulo, traçamos o percurso da análise proposta, correlacionando a teoria estudada ao longo dos dois primeiros capítulos com as sequências discursivas que estabelecemos como *corpus*, além de responder às questões norteadoras que direcionaram esta pesquisa cujo objetivo foi identificar o funcionamento do discurso da formação docente nas sequências discursivas selecionadas das novas DCN.

Antes de tudo, precisamos retomar a concepção de língua e discurso amparados na AD e na qual fundamentamos nossas análises. A língua é compreendida como “estrutura e acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história” (ORLANDI, 2015, p. 17) . É pela língua que o discurso se realiza, por meio de sua inscrição na história, para que os sentidos sejam produzidos. Sabemos que a língua, assim como os sujeitos, são suscetíveis ao equívoco, a falhas e, dessa maneira, reiteramos que não pretendemos chegar ao sentido verdadeiro das formas materiais aqui selecionadas, mas buscamos compreender como o discurso da formação docente está funcionando no documento que determina as diretrizes para a formação do professor da Educação Básica no Brasil. Assim, entendemos o discurso enquanto prática simbólica do sujeito historicamente situado e atravessado pela ideologia por meio do trabalho da memória.

Como vimos ao longo do primeiro capítulo, as mudanças que ocorreram na regulamentação do ensino no Brasil, a partir da década de 1990 do século XX, foram e ainda são fortemente arraigadas ao discurso de reestruturação do sistema capitalista que busca novas formas de recompor a economia e, conseqüentemente, traz a promoção do bem estar das pessoas por meio da educação, colocada como solução para os problemas e as injustiças sociais.

Assim, a globalização é a expressão que melhor designa as mudanças nos campos econômico, político, social e cultural que refletem o momento e a fase do desenvolvimento do sistema capitalista no qual estamos situados. Diante das transformações e dos avanços da ciência e da tecnologia, há também exigências de uma nova compreensão das formas de produção e da sua repercussão no mercado de trabalho. Segundo Libâneo et al. (2012, p.61)

“há quem diga que a globalização é um conceito ou uma construção ideológica”, pois ela estabelece, através das práticas dos sujeitos, suas relações de produção, a manutenção desse sistema. É no fenômeno da globalização que está a ideologia neoliberal segundo a qual, para garantir o desenvolvimento de um país, é necessário liberalizar a economia e “suprimir formas superadas e degradadas de intervenção social, de modo que a economia por si mesma se defina e seja criado, assim, um sistema mundial autorregulado” conforme Touraine apud Libâneo et al. (2012, p. 62).

Nessa nova configuração, que alguns estudiosos, segundo Libâneo et al. (2012) chamam de “sociedade do conhecimento, sociedade técnico-informacional ou sociedade tecnológica”, a ciência e o saber ganham mais destaque do que em outro momento. Os discursos que formam a educação escolar exigem condutas afins aos interesses mercadológicos, o que ocasiona mudanças em suas práticas, em interesses, valores e necessidades que são construídos e atingem diretamente a formação do professor e seu trabalho. Dessa forma, é preciso entender que as transformações ocorridas e que estão ocorrendo representam:

[...] uma reavaliação que o sistema capitalista faz de seus objetivos. O capitalismo, para manter sua hegemonia, reorganiza suas formas de produção e consumo e elimina fronteiras comerciais para integrar a economia. Trata-se, portanto, de mudanças com o objetivo de fortalecê-lo, o que significa fortalecer as nações ricas e submeter os países mais pobres à dependência, como consumidores (LIBÂNEO, 2012, p. 64).

Para garantir o alinhamento com essa política do capital, as políticas que regem o ensino no Brasil são influenciadas por agências multilaterais, como o Banco Mundial, que fazem diagnóstico dos problemas educacionais e traçam metas para solucioná-los através de apoio financeiro, com objetivo de atender às exigências da globalização produzindo um discurso que articula a educação, a produção do conhecimento com o sistema produtivo em vigência, como vimos ao longo do primeiro capítulo.

Segundo Silva (1996, p. 167) citado por Cavalcante (2007, p. 56), “as categorias linguísticas, os conceitos, ao constranger e limitar a esfera do possível, ao permitir ou impedir que certas coisas sejam pensadas, são parte central de qualquer projeto político”. Assim, no processo de homogeneização política do discurso da formação de professores, há materialidades que tentam produzir sentidos restritos, não questionáveis, apagando o sentido outro que se pode ter. Está nesse ponto a relevância do nosso trabalho que busca compreender como esse discurso está funcionando a partir da relação com a memória e a ideologia.

Outro ponto que merece ser destacado são os recursos retóricos utilizados pelo discurso da ideologia neoliberal que, para consolidar sua hegemonia política faz uso das seguintes estratégias: “(1) deslocamento das causas; (2) culpabilização das vítimas; (3) despolitização e naturalização do social; (4) demonização do público e santificação do privado; (5) apagamento da memória e da história; (6) recontextualização” (2007, p. 56). O deslocamento das causas está relacionado às desigualdades sociais que, nessa ótica, não são resultados das relações de poder e exploração, mas do bom gerenciamento ou não dos recursos. Assim, a culpa das desigualdades é do próprio indivíduo que tem ampla “liberdade” para fazer suas escolhas que podem resultar no seu sucesso ou no seu fracasso. A despolitização é a ideia de que as relações de poder não têm vínculo com as relações sociais, as desigualdades sociais são naturalizadas e não há como evitá-las. O apagamento da memória é feito quando se procura “silenciar as histórias das lutas” e a recontextualização é a ressignificação dos discursos de FDs diferentes com objetivo de garantir discursos condizentes com a ideologia do capital.

Cavalcante (2007) também afirma que a questão das mudanças no campo da educação é colocada como uma necessidade para atender o capital, fruto da globalização após a Segunda Guerra Mundial que tem como característica a flexibilização dos processos de trabalho e dos mercados, cabendo ao Estado manter a ordem através da legislação.

Os recursos retóricos da ideologia neoliberal são explanados na nossa análise que, para uma melhor organização, está dividida em recortes discursivos de acordo com o que já explicamos na parte da metodologia.

3.1-DISCURSO INSTITUCIONAL/JURÍDICO

As *Diretrizes Curriculares Nacionais* para as Licenciaturas, definidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, foram publicadas e homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão consultivo e deliberativo que auxilia o Ministério da Educação (MEC) no desenvolvimento e avaliação de políticas públicas para área. Os membros do CNE são escolhidos e nomeados pelo Presidente da República. Percebemos inicialmente o caráter político/institucional que envolve o documento, o sujeito que fala nas novas DCN, o presidente do CNE, enuncia a partir de um lugar que lhe confere autoridade sendo o porta-voz do órgão da União responsável pela política nacional de educação e a partir dessa posição, da qual enuncia de um lugar institucional, transmite o discurso do científico, do verdadeiro.

Postas como “inadiáveis”, essas propostas, que orientam a formação do professor, são construções de sentido que entram na ordem do discurso para torná-las uma “verdade” que deve ser aceita como o melhor para a formação. Como afirma Foucault, “essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção”. (FOUCAULT, 1999, p. 18).

O discurso que está em funcionamento é o do saber institucionalizado e legalmente reconhecido, logo possui autoridade para determinar as diretrizes que regem a formação do professor no Brasil, estabelecendo uma carga horária mínima, um tempo mínimo de duração do curso, além de uma base nacional curricular comum.

Logo na primeira linha do texto da resolução temos o seguinte enunciado:

SD 1- “**O Presidente** do Conselho Nacional de Educação, **no uso de suas atribuições legais** e tendo em vista o disposto na Lei [...] **resolve** [...]” (BRASIL, 2015a, p. 1-2, grifos nossos).

Apesar da longa discussão feita em torno das novas propostas de formação e da participação de vários grupos e movimentos na sua elaboração, conforme o parecer da resolução, há, na materialidade linguística, uma marcação importante através do verbo **resolve** de quem detém o poder de escolher e instituir tais medidas porque é atribuída ao presidente do CNE a decisão de sua aprovação, é ele quem resolve, quem decide, pois sua posição garante legitimidade enquanto representante da União. Logo, o discurso institucional apoiado na legislação se configura como um discurso autoritário, o qual é caracterizado por Orlandi (2015, p. 85) como “aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor”. Percebemos o apagamento de todos os que participaram da discussão e também daqueles que são os destinatários das propostas não lhes restando outra saída a não ser acatá-las. E quem são os destinatários? As instituições que ministram curso de licenciatura que através de seu corpo docente tem (terá) a função de colocar essas propostas nos seus Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para que sejam materializadas nas instituições de ensino, como documento norteador para formação do professor e conseqüentemente refletidas em sua prática na educação básica.

Assim, o discurso da formação docente presente no documento é o discurso que propõe políticas públicas de formação e valorização docente, logo podemos dizer que é também um discurso político que necessita de afirmação e adesão pública. Corroboramos com o que diz Mascia (2002, p. 53): “Um documento curricular... não se refere somente à mudança de práticas pedagógicas, mas consiste em práticas políticas, em visões de mundo que por sua vez, têm o potencial de organizar e moldar o indivíduo”. Ou seja, o que se propõe é uma forma de manter o controle sobre as questões do ensino para continuar a manutenção do sistema como veremos adiante.

SD 2 - CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade (BRASIL, 2015a, p. 1, grifos nossos);

SD 3- CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais. (BRASIL, 2015a, p.1, grifos nossos).

Nessas sequências o funcionamento discursivo nos remete a uma anterioridade, o pré-construído, na expressão “consolidação das normas nacionais” que nos remete ao conjunto das leis que regulamentam a profissão docente: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei que institui o Plano Nacional de Educação e por último, o fortalecimento com essas novas Diretrizes Curriculares que, agrupadas e consolidadas, são colocadas como “indispensável para o projeto nacional da educação brasileira”. Essa legislação sobre o ensino foi construída em um momento de reestruturação da economia global (do fim da década de 1980 aos dias atuais), na qual o Brasil organizou seu sistema educacional ao discurso da ideologia neoliberal que colocava a educação como um meio de desenvolver o país e construir uma sociedade democrática e justa. Assim, percebemos no funcionamento da linguagem o caráter contínuo do discurso da formação, pois, como afirma Orlandi (2015, p.37) todo dizer se relaciona a outros “dizeres realizados, imaginados ou possíveis”. Isso não significa que os sentidos permanecem, eles se movem no curso da história apontando para os mesmos ou para outros. Porém, o termo consolidar além de reafirmar as políticas já adotadas para área, amplia seu campo de significação, pois acrescenta essas novas Diretrizes como uma forma de fortalecer esse sistema. O sujeito que enuncia afirma que essa “consolidação é indispensável”, mas por que indispensável? Para quem? A

partir do próprio verbo verificamos a posição do locutor que marca o lugar da União, do Ministério da Educação, de onde emanam as determinações, garantindo uma hierarquia em relação às instituições de ensino, sendo necessária para manter seu controle. Carvalho afirma que

[...] a organização hierarquizada da sociedade é fruto necessário de conflitos que dizem respeito a todo bojo social, refletindo-se, particularmente, nos processos comunicativos. Portanto, essa organização é dinâmica, nunca pacífica, com conflitos implícitos na própria linguagem, uma vez que nela se espelham relações de dominação, submissão, adaptação e resistência de indivíduos e grupos sociais, tornando ela um recurso da elite dominante para afirmar seu poder (CARVALHO, 2012, p.137).

Dessa forma, a consolidação das normas é indispensável para esse grupo que regulamenta o ensino para a construção do que é chamado de “o projeto nacional da educação brasileira”. Chama-nos atenção a definição do artigo, que antecede a palavra projeto, não se trata de qualquer projeto, é O PROJETO, que não está explícito no texto da resolução nem no seu parecer de aprovação. Mas um projeto nacional que produz um sentido de homogeneização, de unificação, em um país tão heterogêneo e diverso como o Brasil, o que é no mínimo questionável. No entanto, quando esse projeto se refere, em especial, à “educação escolar inscrita na sociedade” nos remete aos discursos que a constituem. A palavra escola vem do grego *scholé* e do latim *schola* e, entre os muitos sentidos, significava “lazer, tempo livre, ocupação do tempo com estudo livre e prazeroso”, e seus sentidos foram se modificando ao longo do tempo. Segundo Libâneo (2012), em latim também significava as pessoas que seguiam um mestre, uma instituição ou lugar de formação, de ensino e de aprendizagem. Apesar de a cultura greco-romana desvalorizar o trabalho manual, “foi o ideal grego de educação que forneceu as bases das instituições escolares ocidentais, à medida que a escola se ia constituindo como uma instituição de aprendizagem organizada, dirigida por um objetivo” (LIBÂNEO et al. , 2012, p. 233).

Na educação da Grécia antiga foram criadas instituições com fins educativos para treinar as pessoas para atividades práticas do cotidiano, na Idade Média, o ensino era voltado para a “formação religiosa dos clérigos e dos leigos” e acontecia geralmente nos mosteiros, já na Idade Moderna devido ao desenvolvimento do comércio e das cidades, havia a necessidade de

Aprender a ler, escrever e contar. A nova classe, a burguesia, propagou outro tipo de escola, com professores leigos nomeados pelo Estado e com o ensino voltado para as coisas práticas da vida, isto é, para os interesses da nova

classe que emergia – do que se conclui que a escola atende historicamente a interesses de quem a controla (LIBÂNEO, 2012, p. 233).

Percebemos que há várias concepções de educação escolar, mas podemos afirmar que no Brasil ela sempre esteve associada a interesses de quem detém o poder. Inicialmente aqui, ainda conforme Libâneo et al. (2012), as primeiras instituições criadas foram os colégios jesuíticos em 1549 que, além de preparar novos sacerdotes e catequizar os índios, formavam jovens para realizar estudos em nível superior na Europa e assim atendiam à educação das elites. Só no fim do século XIX, quando o Brasil começou o processo de industrialização, foi instituída a educação pública estatal, porém sem objetivo de “atender aos filhos dos trabalhadores”. Assim, as primeiras diretrizes da escolarização estavam voltadas às indústrias, ou seja, para atender aos interesses mercadológicos frutos do sistema capitalista e como vimos ao longo do primeiro capítulo o discurso das políticas educacionais continuam sendo atualizados na mesma perspectiva.

Assim a escola é uma construção histórica, socialmente organizada, sendo que “sua forma atual – controlada pelo Estado – foi construída pela conquista do ensino realizado no lar e do ensino promovido pela Igreja” (LIBÂNEO, 2012, p. 234). Sendo assim, a escola é uma instituição social e a suas concepções estão ligadas às

[...] necessidades e demandas do contexto econômico, político, social e cultural de uma sociedade e a interesses de grupos sociais. A dependência da escola em relação à dinâmica social leva a ressaltar, na formação de professores, a importância da determinação de seus objetivos e funções, pois disso decorrem as políticas educacionais, as formas de conceber o funcionamento da escola, as orientações para a formação de professores, as orientações curriculares e as formas de avaliação no âmbito tanto do sistema de ensino quanto da aprendizagem (LIBÂNEO, 2012, p. 239).

A educação escolar inscrita em nossa sociedade segue as concepções de desenvolvimento econômico aliadas às do desenvolvimento social, então as formações discursivas presentes nessa SD 2 - **consolidação das normas nacionais para a formação [...] é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, [...], em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;** nos leva a verificar, pelos acontecimentos e retomadas da memória coletiva historicamente construída que possibilitaram e inscrição no projeto nacional de educação dentro de uma formação ideológica de mercado.

Outrossim, também coloca a concepção sobre conhecimento, educação e ensino como fundamental, *basilar*, para garantir esse projeto da educação nacional. Ora, a que concepção de educação e ensino se refere? Sem dúvida à que consta no documento em questão, ou seja, o

artigo definido “a” presente no documento refere-se à concepção do governo federal sobre educação e conhecimento, porque há várias concepções sobre esses termos, mas, no funcionamento discursivo as outras concepções são apagadas. Como vimos, no primeiro capítulo, o discurso dessas concepções nos documentos sobre as questões do ensino está associado à realidade da sociedade contemporânea, na qual o desenvolvimento da ciência e avanços da tecnologia influenciam os processos educativos através associados aos novos meios de produção que exigem profissionais adequados aos mesmos.

Essas noções (de conhecimento, educação e ensino) são colocadas como basilares para garantirem o projeto da educação nacional, superando a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional, o que nos permite dizer que o enunciador reconhece que esse projeto ainda precisa ser consolidado para que haja a superação da forma “desarticulada” como acontece a formação docente. Está implícito no documento que é preciso que haja unificação desse projeto político através da instituição do Sistema Nacional de Educação; em que todos (entes federados e sistemas educacionais) cooperem e colaborem para instituir esse sistema nacional. Ao dizer que a consolidação do projeto é de responsabilidade de todos, há uma isenção e uma descentralização sobre a responsabilidade da formação, deixando de ser o governo federal o único a assumi-la e passando a obrigação para o estado, o município e as instituições de ensino.

SD 4- CONSIDERANDO que **as instituições de educação básica**, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos **cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas** (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2015a, p. 1, grifos nossos).

Na SD 4, verificamos uma linearidade ideológica, uma relação de antecedente x consequente com as sequências anteriores, pois se a educação escolar traz no seu funcionamento discursivo a concepção de ensino voltada para atender aos interesses mercadológicos, logo as escolas “cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico” na formação escolar dos indivíduos. Segundo Mainardes, Ferreira e Raposo (2011), o termo estratégia é muito utilizado na área de gestão empresarial, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, e representa um instrumento importante em meio a um mercado competitivo e turbulento para preparar a organização empresarial, de maneira sistemática e objetiva, a fim de que utilize os recursos disponíveis, competências e qualificações, para *enfrentar* as condições adversas da atualidade da melhor maneira possível e consiga bons resultados.

A origem grega, “*strategos*”, remete a palavra ao campo semântico de guerra, no qual há traduções como “general no comando de tropas; a arte do general; ou plano de destruição de inimigos através do efetivo uso de recursos”. Apesar dos vários sentidos historicizados ao longo do tempo e das diversas conceituações, permanece o sentido de conduzir, encaminhar ações, para atingir um objetivo e marcar uma relação de poder entre quem manda e quem obedece, empresários x trabalhadores, no sistema capitalista. Ou seja, a estratégia exposta na referida sequência produz o sentido de manter as relações de produção da força de trabalho, pois a escola como um AIE (aparelho ideológico do Estado) reproduz esse sistema. Conforme Althusser,

[...] Diferentemente do que se passava nas formações sociais escravagistas e feudais, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a ser assegurada não em «cima das coisas» (aprendizagem na própria produção), mas, e cada vez mais, fora da produção: através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições. [...] A Escola ensina também as «regras» dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (ALTHUSSER, 1998, p. 20-21).

Pêcheux, ao afirmar que “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes”, nos faz perceber que através da legislação que regulamenta o ensino há uma luta ideológica pela manutenção do poder que é materializada nas práticas dos sujeitos que compõem a instituição escolar.

Assim, o papel estratégico da escola está no controle do poder, pois como afirma Pêcheux, ela como aparelho ideológico do Estado “constitui simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção” (PÊCHEUX, 2014, p. 131). Reiteramos que mesmo sendo um lugar de reprodução dos meios de produção da nossa sociedade capitalista, a ideologia dominante não determina as condições de existência dos indivíduos no ambiente escolar, uma vez que podem resistir e lutar por outras condições, migrando para outras formações discursivas.

A formação dos professores envolve várias concepções de identidade, objetos de ensino, metodologias entre outras questões sendo palco de conflitos e lutas pela estabilização dos discursos sobre qualidade da educação, embora prevaleça na legislação a concepção do governo fortemente influenciada pela ideologia neoliberal, e por isso, se constitui um processo dinâmico e complexo, como descrito na sequência abaixo (SD 5), porque é

necessário utilizar vários recursos retóricos persuasivos e concretizá-los nas práticas das instituições escolares que para, manter a ordem através da legislação, devem ser devidamente credenciadas. Não estamos querendo dizer que as instituições de ensino não devam ter credenciamento, mas o funcionamento discursivo nos permite verificar que todo esse sistema regulatório garante a estabilidade do poder Estatal sobre o controle do mesmo.

SD 5- Art 3- § 3º “**A formação docente inicial e continuada** para a educação básica **constitui processo dinâmico e complexo**, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e **desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas**. (BRASIL, 2015a, p. 4, grifos nossos).

Desta maneira, a formação docente é vista como “processo dinâmico e complexo”, pois tende a acompanhar as mudanças em curso na sociedade que, diante da reestruturação global e dos modos de produzir para atender aos interesses do capital, exige uma formação constante posta como condição para melhorar a qualidade da educação. No entanto, esse discurso que ressalta a busca constante pelo conhecimento é uma característica da formação discursiva de mercado que busca “a construção de trabalhadores e cidadãos mais adequados ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do sistema produtivo” (SANTOS e LIMONTA, 2014, p.183).

Assim, para garantir a manutenção das condições desse sistema que opera pela lógica mercadológica, todo o processo discursivo que envolve a formação inicial e continuada dos professores, no documento em análise, homogeneiza toda a formação nas instituições através da jurisdição, não se atendo às particularidades dos indivíduos que estão se profissionalizando, como verificamos na sequência abaixo.

SD 6- Art. 6º **A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada**, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação e os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, **devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes**. (BRASIL, 2015a, p. 6, grifos nossos).

Isto posto, verificamos através do recorte do discurso institucional/jurídico um poder disciplinar nas instituições que determina o currículo e o tempo de duração das licenciaturas com objetivo de produzir indivíduos úteis aos interesses do capital. A utilização do verbo “dever” e o substantivo “estabelecido” em “**devem** observar o **estabelecido** na legislação e nas regulamentações em vigor” aponta para o uso de um discurso autoritário, uma vez que não há outras opções previstas, a não se a “estabelecida”.

Outro ponto importante no funcionamento discursivo das novas DCN é a pseudoautonomia dada às instituições formadoras. Vejamos a sequência abaixo:

SD 7 Art 9- § 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução. (BRASIL, 2015a, p. 9, grifos nossos).

A autonomia dada logo no início do período através da forma verbal *definirá* logo é anulada/apagada pelas formas “articuladas às [...] e à”, ou seja, irá colocar no projeto institucional aquilo que já foi previamente estabelecido, ou seja, instituído, posto em vigor.

Verificamos também, no funcionamento discursivo, a descentralização da responsabilidade pela garantia das políticas de valorização do professor, conforme a seguinte sequência:

SD 8 Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, **de acordo com a legislação vigente,** e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica (BRASIL, 2015a, p. 15, grifos nossos).

No parecer que regulamenta a resolução há a afirmação de que houve grande esforço governamental para elaborar propostas que atendessem as concepções de valorização do magistério que, como vimos no primeiro capítulo, implica melhores condições de trabalho e correção nos salários, mas pelo funcionamento discursivo o governo determina, mas o cumprimento dessas propostas cabe a todas as instâncias envolvidas na formação do professor. Na verdade, a garantia de todas as políticas de valorização do magistério é repassada para os sistemas de ensino, as redes e as instituições educativas, eximindo-se o

Estado, praticamente, de arcar com a responsabilidade, a não ser a de elaborar a legislação vigente. Assim, corroboramos com Libâneo et al. sobre as categorias centralização x descentralização ao afirmar que

Descentralização faz-se com espírito de colaboração, e a tradição política brasileira é de competição, de medição de forças. As categorias centralização/descentralização estão vinculadas à questão do exercício do poder político, mesmo porque, desde o final do século XX, a descentralização vem atrelada aos interesses neoliberais de diminuir gastos sociais do Estado. Isso ficou evidente após a promulgação de Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) -, que centraliza no âmbito federal as decisões sobre o currículo e avaliação e atribui à sociedade responsabilidades que deveriam ser do Estado, tal como ocorreu, por exemplo, com o trabalho voluntário na escola (LIBÂNEO et al., 2012, p. 162).

Assim, há no discurso da formação nas novas DCN a centralização das decisões sobre as propostas de formação e valorização da carreira docente por parte da União, ou seja, uma centralização do poder e uma descentralização das responsabilidades amparadas na legislação.

3.2- DISCURSO PEDAGÓGICO

O discurso pedagógico é caracterizado por Orlandi (2001) como um discurso autoritário também em que, como vimos, o enunciador se coloca como agente exclusivo e no qual há o apagamento do referente na linguagem. A autora também o especifica como

Um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do discurso pedagógico aquilo que ele é, e mostra (revela) em sua função (ORLANDI, 2001, p.28)

Como vimos ao longo da seção 3.1, a escola se constitui o espaço onde há a reprodução da ideologia dominante através da manutenção da estrutura das relações de classes e mascara, por meio da ideia de neutralidade, sua verdadeira função. Marilena Chauí citada por Orlandi (2001, p. 28) afirma que “mais que a reprodução da ideologia dominante, das estruturas de classe e das relações de poder, a educação agora é tomada pelo seu aspecto econômico mais imediato, sendo a função da escola reproduzir a força de trabalho”, sendo assim, a educação é considerada um investimento que deve resultar em um lucro social.

Do ponto de vista da comunicação pedagógica, Orlandi esquematiza as relações entre os interlocutores do discurso pedagógico na escola (colocada como um aparelho ideológico) e analisa as formações imaginárias (posições ocupadas pelos sujeitos no discurso) através da

função de ensinar que tem como referente, o objeto discursivo, aquilo que se deve saber. Trazemos essa contribuição de Orlandi para o nosso trabalho a partir do entendimento de que o que é exigido para o aluno é também exigido para a formação do professor, ou seja, as propostas para sua formação refletem na sua prática em sala de aula, ou pelo menos é o que se espera por parte do governo.

Dessa forma, percebemos que, pela avaliação do Banco Mundial sobre a política educacional brasileira nos últimos vinte anos, conforme Júnior e Maués (2014), o discurso da educação pautado nas reformas do Estado desde os anos 90 coloca como um dos pontos principais a consolidação da democracia liberal e a promoção da estabilidade política. Nessa perspectiva, a educação é vista como um meio de desenvolvimento social, de promover oportunidades melhores aos indivíduos e assim acabar com as desigualdades sociais. Isso se confirma na sequência abaixo que coloca a formação docente como compromisso com o projeto social, político e ético:

SD 9 – Art 3 § 5º- II – a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015a, p. 4, grifos nossos).

Através do funcionamento discursivo na sequência acima, percebemos que a formação deve garantir a consolidação da nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais e essas propostas trazem o interdiscurso da política neoliberal que já nos anos 1990 era apresentado pelo Banco Mundial como forma de garantir o apoio da população às reformas econômicas. Assim, a emancipação dos indivíduos se enquadra nesse projeto ideológico baseado em uma concepção de formação para um mercado de trabalho. O indivíduo, com tantas demandas e atribuições, deve ter “liberdade” para decidir dentre o que já está historicamente construído, reforçando a manutenção das relações de poder. Assim também corroboram Silva Sobrinho e Araújo que afirmam:

Contraditoriamente, a escola tida pelos ideólogos do mundo burguês como ‘universal’, ‘democrática’ e ‘inclusiva’ aparece no real da história, de maneira inversa. Em seu princípio, a sociedade capitalista encontra mecanismos que dificultam o acesso aos bens produzidos socialmente, ‘selecionando’ certos sujeitos que vão ter ‘direito’ à educação, direcionando alguns outros que darão continuidade aos estudos e produção de conhecimento, e, impiedosamente, descartando aqueles que ficarão pelo caminho e serão considerados ‘inúteis’, ou seja, ‘desvalorizados’ pelo

mercado. Dessa forma, a educação escolar configura-se como um espaço de lutas, de embates político-ideológicos fundados no antagonismo de classes (SILVA SOBRINHO; ARAÚJO, 2015, p.22).

Verificamos, na sequência em análise, a formação discursiva do mercado amparada no discurso pedagógico da formação de professores e concordamos com Pêcheux (2014, p.149) quando afirma: “[...] que o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal[...]”. Então, percebemos essas retomadas que já estão no domínio das formações ideológicas. Sendo assim, o compromisso da formação docente com o projeto de desenvolvimento de uma nação soberana, democrática está fundamentado nos “pré-construídos” do discurso das reformas do Estado, cujas orientações para as políticas educacionais são elaboradas por agências multilaterais de financiamento das reformas educacionais que colocam a educação como condição para o fim das desigualdades sociais e consolidação da nação.

As sequências que seguem reforçam nossa posição:

SD 10- Art 2- § 2º “No exercício da docência, **a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada** por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas **por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações**, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015a, p. 3, grifos nossos).

SD 11 Art 13 § 3º **Deverá ser garantida**, ao longo do processo, **efetiva e concomitante relação entre teoria e prática**, ambas **fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência** (BRASIL, 2015a, p. 12, grifos nossos).

SD 12 Art. 8º **O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:**

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; [...]

IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;

VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; [...]

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; (BRASIL, 2015a, p. 7-8, grifos nossos).

Na sequência discursiva 10 podemos verificar o uso de termos que retomam a formação discursiva do mercado como “sólida formação, domínio e manejo” (SD 10), remetendo ao discurso da formação tecnicista tão difundido no Brasil na década de 1960. O que seria uma sólida formação? Por que a caracterização (o adjetivo) vem antes do nome? Há uma marcação importante nessas palavras que nos possibilita relacionar aos novos contornos da pedagogia liberal a partir do início do século XXI, o chamado neotecnicismo, no qual há um deslocamento do controle do processo de trabalho para os resultados, com ênfase na subjetividade do trabalhador, pois “é nesse espaço que valores fundamentais serão transmitidos para que os alunos se sintam responsabilizados (exclusivamente) pela constituição de sua identidade profissional” (SANTOS; LIMONTA, 2014, p 184).

Essas colocações exigem do professor uma grande flexibilidade funcional em que a “consistente formação, sólida, cristalizada” pelas atuais propostas de formação o qualifique não só para o domínio dos conteúdos, das metodologias, das diversas linguagens, das tecnologias e inovações, mas também para ter o manejo desses itens, ou seja, saber utilizá-los nas suas práticas constitui um item fundamental no exercício da profissão. Assim, verificamos no funcionamento discursivo, a presença desse interdiscurso sob o argumento de ampliar a visão do profissional o que na atualidade é uma exigência na nossa conjuntura econômica e social, quanto mais preparado, qualificado (polivalente, flexível, dominar as novas tecnologias, capaz de resolver os problemas sociais) mais possibilidade tem o indivíduo de se manter atuante e de adaptar a nova realidade do mercado de trabalho.

Na sequência 11, a materialidade linguística aponta para garantia da relação teoria x prática no processo formativo do professor, porém há um deslize nos sentidos que apontam que essa associação deve fornecer “elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência”. Cabe aqui questionarmos: que elementos básicos são esses? Quais são os conhecimentos necessários? Quais são as habilidades necessárias? Maurice Tardif (2002, p. 301) explica que “a questão do saber dos professores está no centro das reformas atuais e suscita muitos problemas que estão longe de serem resolvidos. O que está em jogo com essa questão é a identidade profissional tanto dos professores quanto dos formadores universitários”. Uma questão muito discutida na área da

educação, mas ainda sem definição. Assim, esses conhecimentos podem ser entendidos ainda conforme o mesmo autor:

Os formadores universitários e os professores atuam em instituições – universidades e escolas – cuja missão central e oficial se define expressamente em função dos **saberes**, conceito esse entendido aqui num sentido amplo que engloba o **conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que nossa sociedade julga suficientemente úteis ou importantes para inseri-los em processos de formação institucionalizados** (TARDIF, 2002, p. 295).

Sendo assim, corroboramos com a afirmação acima, pois ao percebermos que o discurso dessa proposta, descrita na SD 11, se relaciona a outros discursos já difundidos anteriormente no discurso das práticas escolares, confirmamos que esses conhecimentos necessários nada mais são que julgamentos, decisões do grupo político dominante que institui as propostas de ensino para assim manter as relações de poder e produção.

O termo “habilidades” está sempre associado à noção de competências e é muito utilizado no campo da educação. Conforme Silva e Felicetti (2014, p. 18) são muitos os documentos brasileiros nos quais estão presentes, entre eles:

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), [...] os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000). Também são destacados em avaliações nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (BRASIL, 2008) e Provinha Brasil (BRASIL, 2011 apud SILVA; FELICETTI, 2014, p. 18).

Dessa forma, não é de se estranhar seu uso contínuo nos documentos oficiais relacionado ao discurso de desenvolvimento de competências. Como vimos na seção 1.2 do primeiro capítulo, nas DCN anteriores de 2002 a formação profissional de professores tinha como eixo fundamental a noção de competência, como podemos perceber no artigo que segue: “Art. 4º Na concepção, **no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental** que se busque: I - considerar o **conjunto das competências necessárias à atuação profissional;**” (BRASIL, DCN 2002, p. 2), o que foi amplamente criticado pelos educadores que viam nesse discurso a formação discursiva do mercado que exigia e ainda exige profissionais altamente qualificados, no qual se sobressaem apenas os “competentes” e se excluem os ineficientes. Dessa forma, há uma tentativa de apagamento da materialidade “competência” nas novas DCN¹³, porém ao utilizar a expressão “habilidades necessárias à docência” não há como não fazer menção à noção de competência.

¹³ Ver pág. 31, na qual falamos sobre isso, seção 1.2 do primeiro capítulo.

Não há como falar em habilidades sem falar em competência, segundo Silva e Felicetti (2014) e como também já vimos nos nossos estudos, o conceito de competência foi deslocado da área empresarial para a área educacional. O conceito de competência foi assim definido por Perrenoud “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (1999, p. 7 apud Silva e Felicetti ,2014, p. 18). Ainda conforme o autor, a habilidade é um procedimento mental que o indivíduo aciona para resolver um problema. Assim, habilidades e competências estão amplamente vinculadas, pois para ser competente em alguma coisa, o indivíduo precisa ter a habilidade de acionar os conhecimentos, os saberes apreendidos. O discurso pedagógico então, visa fornecer as habilidades necessárias à docência e está fortemente relacionado à formação ideológica neoliberal. A afirmação do BM sobre as novas habilidades do século XXI confirma nossa ideia. Percebe-se, nesta citação, como tal ideologia permeia o discurso:

Os dados do mercado de trabalho no Brasil estão assinalando que as “habilidades do Século 21” são importantes para a próxima geração de trabalhadores no Brasil, e a produção destes será um desafio crítico para o sistema educacional na próxima década: formandos com a capacidade de pensar analiticamente, fazer perguntas críticas, aprender novas habilidades, e operar com alto nível de habilidades interpessoais e de comunicação, inclusive com o domínio de idiomas estrangeiros e a capacidade de trabalhar eficazmente em equipes. Para o sistema de educação básica, a implicação principal é a da urgência de aumentar a aprendizagem estudantil (BANCO MUNDIAL, 2010 apud SANTOS; LIMONTA, 2014, p. 180).

Essa afirmação também confirma o exposto na SD 12 que preconiza que, mediante o domínio e manejo de conhecimentos e habilidades, o estudante “deverá estar apto” a desenvolver todas as inúmeras atribuições como podemos observar no texto. Todas as materialidades verbais são postas no infinitivo, como: atuar, dominar, relacionar, promover, identificar e utilizar, mas com sentido imperativo, indicam que se o licenciado não possuir tais habilidades na sua formação pedagógica, não será um bom profissional. É esse sentido outro que se produz a partir da injunção do verbo “deverá”. E o que seria atuar com ética? De qual ética está se falando? Como esse conceito é trabalhado em cada licenciatura? Sem orientação de um termo que abrange um amplo conceito filosófico e político, o termo fica vago e nos possibilita dizer que essa ética e compromisso só podem estar relacionados àquilo que o enunciador, o detentor do poder entende como tal.

Em relação a adequar os conteúdos e metodologias aos diversos estágios do desenvolvimento humano, podemos dizer que a educação escolar, assim como as diretrizes que a fundamentam, tem como objetivo a formação humana e, por isso, refletem as contradições e conflitos a partir do lugar que ocupam na sociedade. Desde a segunda metade

do século XX, as concepções de escola têm como eixo central o ensino comum a todos e, concomitantemente, têm procurado diferenciar as características individuais dos alunos, amparadas em seu ambiente social e cultural. A ligação com a psicologia e sociologia fez a educação destacar as particularidades em relação à linguagem, a origem social e as causas dos diferentes tipos de aprendizagem, o que segundo Libâneo et al. levou a

[...] integrar na escolarização exigências cognitivas e os processos sociointegrativos e individualizantes. Há indícios, no entanto, de que essa tendência não deu conta de conciliar tais demandas com a garantia de sólida formação cultural e científica por meio de formas eficientes de organização do processo de aprendizagem (LIBÂNEO et al. , 2012, p. 243).

O que significa dizer que a escola tem uma grande responsabilidade, uma vez que as questões de ordem social, podemos dizer psicossocial, se sobrepõem às questões pedagógicas e ainda há um grande debate sobre essa adequação. Claro que não se discute questões de ensino-aprendizagem com uma criança da mesma forma que para o adulto. Mas como isso se coloca na prática do professor é outra questão. Será que os professores recebem formação suficiente para isso? Percebemos um discurso pedagógico afinado com as propostas mercadológicas, nas quais é preciso que o profissional tenha um domínio total de suas ações, sem brechas para falhas e equívocos para que seja um profissional de excelência adequado à nova realidade de produção das condições de trabalho, às exigências dessa nova conjuntura. Assim, há uma dependência da escola em relação ao corpo social que leva a exigir da formação docente demandas do contexto político, econômico, cultural e de determinados grupos.

SD 13 - Art 8 - XIII - **estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais**, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério. (BRASIL, 2015a, p. 8, grifos nossos).

Todos os estudantes em formação para a docência devem estar a par das DCN e dos outros dispositivos legais como itens obrigatórios para seu exercício profissional, ou seja, faz parte do discurso pedagógico o conhecimento sobre a legislação que rege o ensino, porém a compreensão crítica implica o questionamento dessas propostas a fim de entender seus objetivos de fato, já que fundamentarão sua prática.

SD 14 Art 13 § 4º **Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares**, se expressam em **eixos** em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, **como previsto no artigo 12 desta Resolução**. (BRASIL, 2015a, p. 12, grifos nossos).

Na SD 14, há uma determinação da organização dos critérios do currículo conforme as seguintes materialidades “os critérios ... se expressam em eixos... como previsto no artigo 12”, ou seja, há no discurso um poder disciplinar que organiza o tempo e os conhecimentos dos estudantes. Essas formações discursivas sobre a alocação de tempos e espaços curriculares nos possibilita relacionar às ideias de Foucault¹⁴ sobre o controle do tempo e do corpo. Segundo o autor, para ser dócil, o corpo precisa ser manipulado, transformado e aperfeiçoado, assim a disciplina, conforme Foucault (2007, p 125) “individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações”. As propostas curriculares, distribuídas ao longo do tempo estipulado para a conclusão do curso de licenciatura deverão ser organizadas de forma que seja gerada uma ordem, uma forma de permitir a avaliação do curso, através do desempenho do estudante, em escala nacional por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)¹⁵ que diz no seu artigo 5º

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Assim, percebemos um controle dos indivíduos e dos seus saberes por meio dos exames que “aferem” seus conhecimentos e que permitem classificá-los e qualificá-los, como também a seus cursos.

3.3- DISCURSO CIENTÍFICO

A formação profissional do professor também é atravessada pelo discurso da ciência, a materialidade linguística aponta que todas as propostas de formação são construídas “em bases científicas e técnicas sólidas”, como exposto na sequência abaixo.

SD 15- Art 3- § 5º “São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - **a formação docente** para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, **construída em bases científicas e técnicas sólidas** em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; (BRASIL, 2015a, p. 4, grifos nossos).

¹⁴ Vistas na seção 1.4 do primeiro capítulo.

¹⁵ Instituído através da lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES e dá outras providências.

O discurso verdadeiro, conforme Foucault (1999), é uma construção histórica que tem origem na vontade de saber do homem e essa vontade vem se deslocando ao longo dos séculos. Segundo o filósofo,

[...] essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia [...]. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (FOUCAULT, 1999, p. 17).

Assim, essa vontade de verdade exerce sobre os outros discursos uma imposição na busca do discurso verdadeiro, é preciso uma fundamentação, um embasamento, algo que garanta o discurso como verdade. Foucault cita, a título de exemplo, como as áreas do conhecimento buscaram essa verdade, exemplificando as práticas econômicas que a começar do século XVI buscaram se justificar “a partir de uma teoria das riquezas e da produção”.

Como vimos na seção 2.7 do segundo capítulo, a ideia do discurso científico tido como discurso “verdadeiro”, a partir do qual há uma teoria comprovada nada mais é que uma construção histórica baseada nas relações socioeconômicas, pois “a história da produção de conhecimentos... está inscrita, com sua especificidade, na história da luta de classes” (PÊCHEUX, 2014, p. 172). Assim, essa produção do conhecimento científico é resultado de um processo histórico definido pela própria produção da economia e a maneira como são produzidas as relações de trabalho na nossa sociedade capitalista favorece o surgimento do “discurso da ciência”. Esse discurso representa as ideias científicas que nada mais são que representações ideológicas com suas formações discursivas correspondentes em algum momento da história.

Assim, o discurso científico é um discurso do sujeito, mesmo havendo um apagamento da sua presença na sua produção, porque “é absolutamente impossível encontrar um ‘puro discurso científico’ sem ligação com alguma ideologia” (PÊCHEUX, 2014, p. 182).

Verificamos que a ciência, no campo educacional, está relacionada ao movimento da qualidade total que procura atender às demandas da sociedade de uma forma eficaz, por meio do menor custo e melhor adequação ao serviço. Assim,

[...] a certeza, a exatidão e a utilidade do conhecimento são os critérios da cientificidade e da racionalidade instrumental positivista postos à disposição do novo paradigma produtivo e da forma sistêmica e eficiente de reorganizar a educação, de maneira que apontem o ideal de um progressivo

melhoramento das condições de vida e da harmonização social” (LIBÂNEO, 2012, p. 118).

Essas bases científicas e técnicas sólidas são construções discursivas que tentam garantir ao enunciado suas verdades e se transformam em um argumento para torná-las inquestionáveis e assegurar adesão de estudantes e formadores a suas propostas. Dessa forma, essa base científica está fundamentada nas construções históricas que garantem esses discursos como verdade através do discurso jurídico que o afirma.

3.4- DISCURSO DO CAPITAL

O discurso do capital vem assumindo diferentes facetas, conforme a fase de desenvolvimento em que se encontra. De acordo com Libâneo et al. (2012), há duas tendências que vêm se alternando no capitalismo/liberalismo, uma denominada de concorrencial e a outra de estatizante. Essas duas posições “vêm orientando historicamente os projetos de sociedade capitalista-liberal de educação e de seleção de indivíduos” (LIBÂNEO, 2012, p. 95). A expansão histórica dessas duas macrotendências, conforme o mesmo autor, revela a existência de dois paradigmas distintos que conduzem o projeto de modernização de tal sistema, a saber: “o paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade e o paradigma da igualdade”. O primeiro está associado ao concorrencial e o segundo ao momento em que há uma hegemonia mais “estatizante-democrática”.

Como vimos na parte introdutória deste capítulo, a ideologia neoliberal implantada pela globalização tem gerado mudanças não só nos meios de produção, mas também nos sistemas de ensino, na geração e propagação do conhecimento como na qualificação dos recursos humanos. O paradigma que prima pela liberdade econômica, eficiência e qualidade impõe um sistema de competitividade que deve existir em uma sociedade aberta, na qual se sobressai quem consegue se destacar da concorrência. O paradigma da igualdade salienta a igualdade a todos os indivíduos para que tenham as mesmas oportunidades e condições de acesso aos estudos, por exemplo, de modo que tenham chances iguais de se desenvolver. Esses modos ideológicos do liberalismo têm se mantido graças a sua capacidade de adaptação e de se resignificar em cada momento da história de expansão do capitalismo, “expressando sempre uma visão de mundo que ordene e mantenha a sociedade capitalista como uma realidade definitiva que se aperfeiçoa para o bem comum” (LIBÂNEO et al., 2012, p. 97).

Dessa forma, as demandas existentes pelo sistema de produção ao setor educacional “realçam a tensão entre esses dois paradigmas, sobretudo no que diz respeito à efetivação de

uma educação de qualidade para todos” (Ibidem, p.109) e também no padrão de qualidade dos serviços/produtos oferecidos. Vejamos a sequência abaixo:

SD 16- Art 3- §5º IV - **a garantia de padrão de qualidade** dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras; (BRASIL, 2015a, p. 4, grifos nossos).

O inciso acima faz parte do parágrafo que estabelece os princípios da formação dos professores da Educação Básica, ou seja, a materialidade linguística destacada na sequência em estudo nos faz questionar que princípio seria esse do padrão de qualidade. Por que deve-se garantir esse padrão?

A garantia do padrão de qualidade é um princípio constitucional, descrito no artigo 206, inciso VII, da Constituição Federal e também reinscrito na LDB. O artigo 4º da LDB define padrão de qualidade como “IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).

Apesar de a discussão ser antiga, não há um sentido específico consensual que designe qualidade de educação. No entanto, verificamos que essa palavra revela um antagonismo nos documentos oficiais do governo e na perspectiva dos educadores. Conforme Silva: “‘Qualidade’ é um desses termos que, por sua carga semântica, por sua capacidade para mobilizar investimentos afetivos, por sua irrecusável desejabilidade, ocupa um lugar central no léxico neoliberal, especialmente no capítulo dedicado à educação” (SILVA, 1996 apud CAVALCANTE, 2007, p. 81).

No século XIX, conforme Libâneo et al. (2012), no período de mudança do sistema imperialista para o republicano surgiram movimentos sociais que lutavam por uma melhor educação brasileira. O Otimismo Pedagógico era um desses movimentos que reivindicava mudanças nos aspectos qualitativos como melhores condições de ensino-aprendizagem nas escolas.

Na década de 1930, havia um debate político em torno de propostas diferentes de educação. Os liberais, impulsionados pelo desenvolvimento urbano e industrial, pregavam mudanças tanto qualitativas como quantitativas no ensino público e propunham uma escola unificada baseada em princípios como “laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação”. Os católicos alegavam que os liberais acabavam com a liberdade de ensino e tiravam das famílias o direito de educar os filhos. Durante a ditadura Vargas (1937-1945) “oficializou-se o

dualismo educacional: ensino secundário para as elites e ensino profissionalizante para as classes populares” (LIBÂNEO et al., 2012, p. 164). Segundo o autor, as leis desse período antidemocratizaram o ensino, pois dificultavam ou impediam o acesso das camadas populares ao nível médio e ao superior. Com o fim do período ditatorial e a volta do processo democrático na década de 1950, houve uma filiação a uma política de educação com vistas ao desenvolvimento, devido à industrialização crescente e com incentivo ao ensino técnico-profissional. Com o golpe de 1964, ficou entrecruzada a relação educação e mercado de trabalho, através do incentivo à profissionalização no nível médio, para conter o avanço nos estudos ao nível superior. Houve um aumento da escolaridade obrigatória que passou de quatro para oito anos, como também um aumento quantitativo de pessoas que atingiram essa escolaridade. Porém, o aumento das vagas comprometeu a qualidade dos serviços devido à “crescente degradação das condições de exercício do magistério e desvalorização do professor” (Ibidem, p. 164).

As reformas educacionais feitas a partir da década de 1990 até a primeira década do século XXI representam alguns avanços em relação à qualidade do ensino em todos os níveis, entretanto, como vimos no primeiro capítulo¹⁶, esses discursos ainda estão fortemente marcados pela política liberal que tentam promover um ensino de qualidade dentro de uma lógica de mercado que contradiz as propostas e dificulta sua implementação.

Mas o que seria esse padrão de qualidade? Verificamos que é uma questão política, pois segundo Lira “no discurso do neoliberalismo a qualidade está vinculada a outros conceitos como produtividade, otimização de recursos e redução de custos”. Como garantir qualidade na formação dos professores com contingenciamento de gastos nas instituições públicas de ensino? Percebemos, então, nessa materialidade retomada e repetida a partir da Constituição Federal um retorno ao mesmo dizer, no qual a educação está associada aos processos econômicos. Assim, o termo “padrão de qualidade” está associado às novas formas de produção da indústria, pois na ótica liberalista está vinculada a termos empresariais de qualidade e produção.

Como vimos, uma mesma palavra pode significar de maneira diferente em distintas formações discursivas. Os educadores que se recusam a defender a educação dentro de uma lógica de mercado acrescentam à palavra qualidade os adjetivos “social e cidadã”, na qual

¹⁶ Universalização da Escola Básica e expansão do Ensino Superior são exemplos.

Qualidade social significa não apenas diminuição da evasão e da repetência ... e precisa considerar tantos os fatores externos...quanto os fatores intraescolares, que afetam o processo de ensino-aprendizagem, articulados em função da universalização de uma educação básica de qualidade para todos (LIBÂNEO et al., 2012, p. 166).

Assim, essa qualidade garantiria uma educação escolar cidadã, emancipatória, em que as pessoas pudessem exercer sua cidadania e participar da vida política do país sem se subordinar à ideologia de exploração.

Nas sequências que seguem podemos verificar a forma subliminar como o sistema capitalista tenta manter sua hegemonia.

SD 17 Art 3 - § 5º - VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; (BRASIL, 2015a, p. 4, grifos nossos).

SD 18 Art 3 - § 5º- XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais. (BRASIL, 2015a, p. 5, grifos nossos).

SD 19 Art. 5- I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2015a, p. 6, grifos nossos).

SD 20- Art. 7- I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania; (BRASIL, 2015a, p. 7, grifos nossos).

SD 21 Art. 5- VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes; (BRASIL, 2015a, p. 6, grifos nossos).

Na sequência 17, chamamos atenção para o termo equidade como condição para redução das desigualdades sociais, regionais e locais. No discurso do capital, a igualdade do acesso garante também igualdade de oportunidades, a potencialização do desempenho individual e a adaptação do indivíduo à sociedade de acordo com sua capacidade e inteligência. Conforme Libâneo et al. (2012, p. 103), “havendo uma base social que tornasse a sociedade mais homogênea e democratizasse igualmente todas as oportunidades, a seleção dos indivíduos e seu julgamento social ocorreriam naturalmente”. Dessa forma

[...] a relação de classes é dissimulada no funcionamento do aparelho do Estado pelo próprio mecanismo que a realiza, de modo que a sociedade, o Estado e os sujeitos de direito (livres e iguais em direito no modo de

produção capitalista) são produzidos-reproduzidos como ‘evidências naturais’ (PÊCHEUX, 2014, p. 134).

De acordo com o que já vimos ao longo deste capítulo, é uma característica da ideologia neoliberal naturalizar as relações sociais, sem vínculo com as questões políticas que as decidem e as dominam. Se todos têm acesso às mesmas oportunidades, só não consegue sucesso aquele que não se esforçar, afinal nessa ideologia o indivíduo é o responsável pelo seu êxito ou pelo seu fracasso, pelas desigualdades. Assim, numa sociedade hegemônica, não há conflitos, nem resistência a mudanças, pois todos estão satisfeitos com suas condições reais de existência. É esse sentido que podemos verificar nesse funcionamento discursivo.

Na sequência 18, percebemos o discurso do capital atravessando a identidade profissional do professor, o colocando como “agente formativo de cultura”. A extensa carga semântica do termo cultura não nos permite explorá-lo aqui, mas de uma forma geral entendemos cultura como uma palavra polissêmica que designa entre outras coisas, tudo aquilo que é produzido por um povo, seja material ou imaterial como dança, música, etc. O conhecimento também é cultura, é o que medeia o trabalho do professor, mas formar cultura requer outra percepção diante das condições de nossas escolas públicas e da pouca valorização financeira atribuída a esse profissional. Se não há investimento do governo para que se criem condições de concretizar esses dizeres, esse discurso é marcadamente antagônico. Nesse contexto, as exigências são potencializadas e o profissional deve buscar a constante atualização para se manter apto ao mercado de trabalho.

Na sequência 19, podemos também verificar o discurso do capital. Vamos trazer para a discussão um artigo da LDB/1996 que foi reproduzido parcialmente nessa SD em estudo: **Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores** (BRASIL, 1996). Percebemos o funcionamento discursivo desse artigo da LDB afinado com a SD que associa a educação como condição para desenvolvimento social “progredir no trabalho” e prepara para o mercado de trabalho “qualificação para o trabalho”. Mas de que cidadania está se falando?

Conforme Cavalcante (2007, p. 145), cidadania e seu exercício é vista como

[...] sinônimo de luta política desenvolvida por cidadãos, conscientes e organizados coletivamente, tendo em vista a conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais e a posse dos bens materiais e culturais,

contrapondo-se às estruturas que produzem e reproduzem a desigualdade entre as classes sociais.

Em nossa sociedade capitalista, nem todos participam da vida política e social e muito menos se apossam dos bens materiais e culturais. Muitas vezes, o direito à cidadania é confundido com direito ao voto, porém, apesar de a eleição ser democrática para escolha dos representantes, apenas uma pequena parcela da população decide os rumos do país e tem posse de suas riquezas, excluindo essa grande parcela desse usufruto. Ainda conforme a autora, “falar em participação social e política ou é uma ficção ou já está estabelecido que essa participação restringe-se a um pequeno grupo” (Ibidem, p.125).

Dessa forma, observamos na sequência 20, a escola como um aparelho ideológico do Estado cuja função é manter essas relações sociais de desigualdade naturalizadas pela ideologia neoliberal através da reprodução dessas práticas já instituídas, colocadas como promoção à educação para e na cidadania. É esse sentido que percebemos na materialidade linguística.

Na sequência 21, a expressão “uso competente” retoma o discurso das competências das DCN anteriores que as tinha como eixo central da formação e que também foi retomada através de outra materialidade, conforme vimos na análise da sequência 11 neste capítulo. As mudanças tecnológicas e científicas são uma característica do mundo contemporâneo e com reflexos também na formação docente, modificando o perfil do profissional que deve se adequar a essa nova realidade de produção, ou seja, os avanços tecnológicos na informática e comunicação e as transformações no sistema produtivo requerem novas qualificações desses profissionais, o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Assim,

A nova economia da educação, em boa parte sustentada na inovação tecnológica, estaria supondo bases mínimas de escolarização que o capital precisaria para fazer frente a novas necessidades de qualificação e requalificação profissional, o que implicaria uma acentuação da formação geral (LIBÁNEO et al., 2012, p.61).

Entendemos a importância dos avanços das tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento social dos indivíduos, mas sabemos que grande parte da população ainda não tem acesso a esses meios, é excluída dessas novas produções do mercado devido a desigual distribuição de renda em nosso país. Outra questão a salientar é como as instituições públicas formadoras podem garantir esse “uso competente” das TICs, sem acesso aos recursos financeiros para manter seus laboratórios uma vez que, no cenário atual, o governo federal

anuncia cortes nos gastos públicos na área educacional, inclusive no desenvolvimento de pesquisas. Verificamos mais uma vez o antagonismo na marcação desse discurso.

Percebemos também como as questões do currículo que orientam a formação dos professores está marcado pelo discurso do capital. Vejamos as próximas sequências:

SD 22- CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, **dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia**, às práticas educativas formais e não formais e à **orientação para o trabalho**. (BRASIL, 2015a, p. 2, grifos nossos).

SD 23- CONSIDERANDO os princípios que norteiam a **base comum nacional** para a formação inicial e continuada, tais como: a) **sólida formação teórica e interdisciplinar**; b) **unidade teoria-prática**; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015a, p. 1, grifos nossos).

SD 24- Art 13- § 1º Os cursos de que trata o caput **terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico**, em cursos com **duração** de, no **mínimo**, 8 (oito) semestres ou **4 (quatro) anos, compreendendo:**

I - **400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular**, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - **400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado**, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - **pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas** estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - **200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas** de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015a, p. 11-12, grifos nossos).

O currículo é definido com base em demandas políticas, sociais e econômicas da sociedade à educação escolar. Libâneo et al. (2012) também o considera como um direito social, “pois todo cidadão tem de ser educado e apropriar-se dos saberes sistematizados produzidos socialmente” (Ibidem, p.253).

Como vimos no primeiro capítulo, as mudanças sociais e dos meios de produção vêm alterando o papel e a atuação do Estado, o que também ocasiona reformas curriculares. Sendo assim,

[...] observa-se que, em lugar dos currículos rígidos e mínimos para um mercado de trabalho mais estável, se tornou necessário instituir currículos mais flexíveis e com eixos temáticos mais amplos e diversificados, tendo em vista um mercado de trabalho cambiante e instável, que demanda alterações permanentes na formação dos trabalhadores e consumidores” (Ibidem, p. 254).

Desta maneira, o currículo tem sido flexível, ressaltando a diversidade nacional e exige da formação profissional um amplo conhecimento e pesquisa com foco nas “problemáticas centrais da sociedade contemporânea” com objetivo de preparar o profissional para atender essas demandas e ajudar a resolver esses problemas. Conforme Cavalcante (2007, p. 130), “nessa perspectiva, a função da educação contemporânea é ‘formar’ um indivíduo capaz de constantemente readaptar-se ao mercado de trabalho em constante mutação” e a cabe ao professor preparar esses indivíduos. Nesse contexto, só consegue sucesso quem melhor atender e se adaptar às demandas do mercado.

E que “valores” seriam esses materializados na sequência 22? Os valores estabelecidos pela ideologia neoliberal que despolitizam e naturalizam as relações sociais e culpam os indivíduos pelo seu insucesso. Afinal, todos têm acesso ao conhecimento em igualdade de acordo com o discurso do capital, mas como já verificamos, isso não corresponde a nossa realidade brasileira. Notamos também, no funcionamento discursivo, o currículo como meio de contribuir para construir a “identidade sociocultural do educando, **dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia**, às práticas educativas formais e não formais e à **orientação para o trabalho**”. E como se dá essa construção de identidade? Através da manutenção da ideologia neoliberal que determina as práticas dos indivíduos e apaga as relações de classe, pois não há processo discursivo fora da relação ideológica de classes, conforme Pêcheux (2014). Assim, os direitos e deveres se inscrevem nessa naturalização da condição de existência do indivíduo. Ainda conforme Cavalcante,

[...] para ‘exercitar’ direitos é necessário, antes de mais nada, conquistar sua posse. Como poderão ‘exercitar os direitos civis sociais e políticos’ os despossuídos da terra, do emprego, da saúde da educação, da moradia? Para esses restará apenas o exercício dos deveres, pois embora lhes faltem as condições reais de exercer os direitos constitucionalmente declarados, não estão liberados dos deveres. Para eles os dispositivos constitucionais têm relevância quase exclusivamente em seus efeitos restritivos (CAVALCANTE, 2007, p. 125).

Assim, os direitos e deveres estão discursivamente demarcados pela hegemonia governamental, mantendo a relação de subordinação da maioria da população, conforme percebemos na expressão “respeito ao bem comum e à democracia”. Todos devem respeitar o que historicamente já foi construído como bem comum e também o sistema político em vigência, sem questionar, garantindo a manutenção do mesmo. Segundo Amarante apud Mascia (2002), a política educacional até os dias de hoje é fundamentada no neoliberalismo que se apóia na globalização do capitalismo, que enfatiza a autonomia individual e salienta as obrigações públicas de todos os cidadãos.

Percebemos como o discurso capitalista atravessa o texto das DCN focando no indivíduo para que ele seja o responsável pelas suas ações através de seus direitos e deveres direcionados para o mercado de trabalho. É por isso que se tornam urgentes essas mudanças no currículo, para atender a necessidade do capital, como afirma Cavalcante (2007):

Não é por acaso que a “reforma da educação” encontra-se no centro dos discursos atuais. É urgente redefini-la para atender às necessidades do capital. Para tanto, redefine-se o sistema educacional de ensino -da pré-escola à pós-graduação- e, no centro dessa redefinição, um dos alvos principais é o currículo, pois, sendo o lugar onde se processa, se produz e se transmite conhecimento, aí também se produzem subjetividades. É preciso, pois, ajustá-lo à ideologia de mercado, à ideologia da desregulamentação, da flexibilização e da privatização (CAVALCANTE, 2007, p. 61).

A definição de uma base nacional comum, conforme Libâneo, tem suas origens na Europa durante os séculos XIV e XIX, período em que aparece a necessidade da instituição da instrução pública devido ao processo de formação dos Estados nacionais. A criação de um currículo nacional era uma forma de garantir a unificação da nação através da “instrução dos trabalhadores, da aprendizagem da mesma língua, da formação de valores patrióticos, de modo a atender a demandas sociais e produtivas da sociedade” (LIBÂNEO et al. , 2012, p.252). Desta forma, é notório como a implantação de currículos está associada ao poder, pois sempre foi uma forma de garantir a soberania em relação à nação. É por isso que periodicamente os países fazem reformas curriculares e mudanças nas questões de ensino, com base nas transformações em curso na sociedade e nos objetivos estabelecidos para a área educacional que, como vimos na primeira parte deste trabalho, são definidos com apoio e diagnóstico de agências multilaterais, como o Banco Mundial.

Entre os princípios que orientam a base nacional comum, conforme a sequência 23, estão a “sólida” formação teórica e interdisciplinar e a unidade teoria-prática. Como vimos nas análises das sequências 10 e 11, o termo “sólida formação” retoma o discurso da

formação tecnicista tão criticada pelos educadores pelo fato de estar voltada apenas para o mercado do trabalho e não para desenvolver o pensamento crítico dos indivíduos. A esse termo (sólida formação) é acrescentado teórica e interdisciplinar, porém, logo em seguida ao termo formação teórica é colocado o termo prática, como se fosse uma palavra composta. Isso nos permite dizer que a formação profissional dos professores não pode dissociar teoria da prática, mas verificamos no funcionamento discursivo um deslize de sentidos, pois ambas (teoria e prática) estão voltadas para atender às necessidades de atualização e adequação para atender a demanda do capital.

Na sequência 24, há a distribuição da nova carga horária para as licenciaturas conforme a divisão por núcleos descrita no artigo 12 da resolução, já vista no primeiro capítulo. A carga horária estabelecida de, no mínimo, 3.200 horas deve ser de “efetivo trabalho”. Isso está significando o controle total do tempo das atividades, que deverá ser real, sem desperdícios; e organiza as rotinas das instituições de ensino.

Na sequência em análise, podemos verificar o poder disciplinar do discurso capitalista. Como afirma Foucault (2007), a disciplina também consiste em delimitar o controle do tempo, pois “o poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização” (Ibidem, p.136). A delimitação do tempo tem sido um grande problema para as instituições, pois pelo que está determinado, nenhuma licenciatura poderá ser cursada em menos de quatro anos.

Percebemos, no primeiro parágrafo, incisos I, II, III e IV do capítulo quinto da resolução em questão, o tempo de formação cuidadosamente delimitado para que os indivíduos sejam controlados a interesse do governo. Por que há tanta ênfase na prática? Das 3.200h estabelecidas, pelo menos 1000h remetem diretamente à prática. Os professores em formação terão que logo no início do curso “exercitarem” a teoria, colocá-la em “prática”. Podemos perceber um deslize nos sentidos se analisarmos a situação econômica do país. A quem interessa levar os licenciandos ao *locus* do trabalho desde o início do curso, no momento em que há cortes nas verbas da educação, estabelecimento de teto de gastos e a consequente redução de concursos públicos? Quem irá à escola sob o argumento de “praticar” o conhecimento adquirido no curso de licenciatura e fazer o papel do professor? É esse sentido que podemos notar no funcionamento discursivo que está sendo produzido nessa sequência.

É interessante para a economia capitalista manter a máquina administrativa funcionando pelo melhor (menor) preço, e nesse contexto o “licenciando”, o estagiário é a opção mais barata do mercado. Há um aumento da carga horária e principalmente da carga horária prática sob o discurso simulado do aperfeiçoamento que deixa transparecer o objetivo que realmente está sendo proposto. Isso tudo sem falar que a proposta de uma base nacional comum perpassa a ideia de uma padronização na formação docente e mostra mais uma vez a imagem do professor que deve ter domínio teórico e prático, através de um processo intencional e metódico atualizando o discurso da pedagogia liberal.¹⁷

É o discurso do capital sendo ressignificado a todo o momento no documento das DCN o que nos faz remeter novamente a Foucault:

O crescimento de uma economia capitalista fez apelo à modalidade específica de poder disciplinar, cujas fórmulas gerais, cujos processos de submissão das forças e dos corpos, cuja “anatomia política”, em uma palavra, podem ser postos em funcionamento através de regimes políticos, de aparelhos ou de instituições muito diversas (FOUCAULT, 2007, p.182).

Podemos verificar que através da legislação educacional o governo mantém a ideologia do capitalismo vigente e a manutenção do poder, pois determina a disciplina que controla o tempo, espaço e o conhecimento dos indivíduos.

É justamente a Formação Discursiva do mercado que está presente no documento em análise, estabelecendo um currículo e uma carga horária mínima a partir de uma construção de sentido que os coloca como o caminho possível para alcançar a tão almeja “educação de qualidade”. Termo ainda muito em voga em documentos que regem o ensino e que se repete em todo texto numa tentativa de reatualização dos sentidos. É a memória discursiva operando nas novas DCN que nos possibilita remeter ao discurso do mesmo, através do interdiscurso do padrão de qualidade, da educação (por meio da qualificação do magistério) como forma de desenvolver a sociedade e acabar com as injustiças sociais, com outros textos oficiais que regulamentam a educação no Brasil.

¹⁷ A pedagogia liberal é caracterizada por Libâneo como meio de justificativa da produção capitalista e sustenta a ideia que o desenvolvimento do homem resulta da sua capacidade de adaptação ao ambiente, na qual a sociedade é toda orgânica e harmoniosa e os indivíduos assumem papéis conforme suas diferenças individuais e aptidão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho pudemos verificar os efeitos de sentido produzidos a partir do estudo das sequências discursivas retiradas das novas Diretrizes Curriculares para a formação do professor com base na Análise do Discurso de linha francesa.

No primeiro capítulo, trouxemos a discussão sobre a proposta de formação docente presente nas DCN e sua contextualização a partir das DCN anteriores, explanamos os aspectos legais da formação e os discursos que fundamentaram a produção das mesmas, revelando as condições históricas, a memória e os acontecimentos que contribuíram para seu surgimento. Ainda relacionamos as contribuições foucaultianas em relação às questões da “disciplina” que normatizam o ensino. Vimos que as mudanças que ocorreram na regulamentação do ensino no Brasil, a partir da década de 90 do século XX, foram e ainda são fortemente arraigadas ao discurso de reestruturação do sistema capitalista que busca novas formas de recompor a economia e, conseqüentemente, traz o discurso da educação como solução para os problemas e as injustiças sociais e coloca o professor como agente principal para promover essas mudanças através da qualificação profissional.

No capítulo dois, fizemos o percurso teórico e metodológico da Análise do Discurso de linha francesa cuja teoria fundamentou o nosso trabalho. Para tanto, reunimos os principais conceitos dessa disciplina a partir de um breve percurso histórico e do estudo das noções de ideologia, sujeito, memória e formação discursiva; além de refletirmos sobre a metodologia utilizada para fazer as análises. Trouxemos as contribuições de Pêcheux, Althusser e Orlandi que fundamentam a base da AD francesa, entre outros autores. Vimos que a língua é compreendida como estrutura e acontecimento, desta maneira ela reúne “estrutura e acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história” (ORLANDI, 2015, p. 17) e é por meio da língua que o discurso se realiza, através de sua inscrição na história, para que os sentidos sejam produzidos. Sabemos que a língua, assim como os sujeitos, são suscetíveis ao equívoco, a falhas e desta maneira, reiteramos que não pretendíamos chegar ao sentido verdadeiro das formas materiais aqui analisadas, mas buscamos compreender como o discurso da formação docente está funcionando no documento que determina a proposta das novas diretrizes para a formação do professor da Educação Básica no Brasil. Acreditamos que não nos cabe fazer o julgamento de valor da proposta, pois ao analista cabe mostrar como o discurso funciona, o sentido outro que se pode ter, apenas

buscamos ultrapassar as evidências dos sentidos que são determinados pela história e o sujeito enquanto constituído pela formação ideológica e pela memória discursiva.

Percebemos que as posições-sujeito ocupadas pelos interlocutores são antagônicas. O sujeito que enuncia a partir das diretrizes é o sujeito institucional, o porta-voz do governo federal que determina através da legislação como deve ser executada a proposta pedagógica da formação do professor. O sujeito para o qual é destinado o texto é o sujeito “dócil” que deverá cumprir o que está posto na resolução para que possa certificar/obter a licenciatura. Acreditamos que não há “assujeitamento”, pois os sentidos que tentam produzir a materialidade linguística presente do documento são postos de uma forma a convencer os indivíduos de que as ideias ali expostas são o que há de melhor para a formação de qualidade com base em estudos e discussões realizadas Brasil afora, pois como afirma Foucault “não há poder sem resistência” e porque os sujeitos resistem é preciso criar discursos simulados como esses a fim de que os mesmos possam corroborar e aderir.

Vimos ainda que a proposta de formação de professor posta nas novas DCN ainda segue à lógica do mercado, pois predomina o discurso do capital em que é necessária a busca constante por novos conhecimentos, a formação continuada, como forma de servir e acompanhar as mudanças impostas pela economia globalizada.

A partir das sequências analisadas identificamos os deslizos desses sentidos que revelam o discurso capitalista fortemente arraigado na proposta a partir de um aumento da carga horária dos cursos, da grande relevância dada à carga horária prática, além de verificarmos a disciplina imposta através de uma base curricular nacional comum e do interdiscurso da educação de qualidade como forma de combater as injustiças sociais.

Notamos o discurso autoritário que direciona a concepção de educação como algo que deve ser padronizado (dentro de um discurso de respeito à diversidade regional e diversidade individual como questões de etnia, gênero, religião, direitos humanos, inclusão), para garantir o poder e o controle do Estado sobre as políticas de ensino, determinado pelo órgão que delibera e normatiza as questões de ensino. O texto do parecer das novas diretrizes enfatiza que houve várias plenárias em diversos fóruns de educação pelo país que construíram as propostas, mas não foram todos os formadores que participaram das discussões, apenas um grupo representativo que no texto equivale pelo todo. Logo, notamos que há várias vozes silenciadas na construção dessa proposta.

Para finalizar nosso trabalho respondemos às questões norteadoras que o orientaram:

a) Como se apresenta a proposta de formação de professores nas novas diretrizes?

A proposta se apresenta como um compromisso do Estado com a educação de qualidade de forma a garantir uma maior organicidade nas políticas de formação e valorização do magistério para a Educação Básica por meio da articulação com a Educação Superior. Além da importância da formação inicial, há uma ênfase na formação continuada como componente indispensável à profissionalização docente.

b) Quais efeitos de sentido presentes nas propostas/políticas da concepção atual de docente?

Os efeitos de sentido produzidos a partir das sequências analisadas, retiradas da proposta, apontam para o interdiscurso com outros textos oficiais que regulamentam o ensino e colocam a educação como solução para resolver os problemas sociais, manter a soberania da nação, a democracia e promover a emancipação dos indivíduos. Para isso, o enunciador utiliza os recursos retóricos da ideologia neoliberal que tem como característica, entre outras, a naturalização das relações sociais sem ligação com a política. A formação do professor, nessa configuração, se apresenta como um item político fundamental para manter o poder hegemônico do Estado.

c) Em que contexto essas DCN foram/estão sendo apresentadas?

Em um contexto contraditório para sua implantação, visto que foram/estão sendo apresentadas em um momento de crise política e econômica, no qual há contingenciamento de gastos e cortes nos orçamentos das instituições públicas de ensino, dificultando, sobretudo a valorização do magistério que enfrenta congelamento de salário e más condições de trabalho, o que dificulta a garantia de um “padrão de qualidade”, expressão constantemente retomada na legislação educacional.

d) Quais são as posições-sujeito imaginárias ocupadas pelos interlocutores?

O locutor ocupa a posição de representante da União que detém o poder para instituir as diretrizes sobre a formação do magistério para a Educação Básica e por isso tem legitimidade institucional/jurídica. Logo, o discurso institucional apoiado na legislação se configura como um discurso autoritário. Os interlocutores são as instituições que ministram curso de

licenciatura que através de seu corpo docente tem, (terá) a função de colocar essas propostas nos seus Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para que sejam materializadas nas instituições de ensino, como documento norteador para formação do professor e conseqüentemente refletidas em sua prática na educação básica.

e) Que formações discursivas estão envolvidas nessa proposta?

Verificamos, no funcionamento discursivo das sequências aqui analisadas, que a educação está associada aos interesses mercadológicos como forma de acompanhar as transformações políticas, sociais, econômicas, tecnológicas e científicas em meio à crise do sistema capitalista. Assim, a ideologia neoliberal atravessa os discursos da formação docente, predominando a formação discursiva do mercado.

A partir desse estudo concluímos que é preciso que estejamos atentos a essas propostas que estão por se operacionalizar; compreender os recursos discursivos que estão sendo utilizados é desvelar quais estratégias estão sendo utilizadas para garantir que se concretizem nas práticas dos sujeitos. Não devemos nos opor a mudanças que visem à melhoria da qualidade da educação, mas como estudiosos da linguagem temos que analisar os discursos que circulam em nossa sociedade, e compreender que a qualidade de educação que queremos é aliada ao desenvolvimento social, na qual os cidadãos possuam direitos garantidos e concretizados, e não apenas deveres. Não queremos que uma grande parcela da população fique excluída do usufruto das riquezas do país e na qual essas desigualdades são naturalizadas, apagando as relações de classes. Queremos uma educação que desperte o senso crítico para a emancipação dos indivíduos e participação social nas decisões políticas do país.

Esperamos ter contribuído para a reflexão da formação do profissional docente por meio deste trabalho, no qual constatamos, o discurso do mesmo através de propostas que se colocam como solução para atender às novas demandas sociais da profissão docente, e se relacionam a outros discursos “já ditos” nos documentos oficiais que regulamentam o ensino e que são retomados através de outras, e até as mesmas algumas vezes como verificamos na expressão “padrão de qualidade”, materialidades linguísticas ressignificadas como novas formas de propostas de qualificação profissional voltadas para atender à demanda da globalização e manter o poder Estatal através do controle ideológico das instituições e conseqüentemente dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2 de 1º 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. Brasília-DF. 2015a.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015b.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de agosto de 2017, Seção 1, p. 26. **Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2017.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 2001.
- _____. **Lei 9.394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Notas Estatísticas. INEP-MEC. Fevereiro de 2017.
- CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Caderno Texto Contexto Enferm**. Florianópolis, 2006.
- CARVALHO, Maria Leônia Garcia Costa. **A construção de uma discursividade feminista em Sergipe**: a Revista Renovação na década de 1930. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira:** o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: EDUFAL, 2007.

COURTINE, Jean Jaques. **Análise do discurso político:** o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação e Educação**, ano XXI, Nº I jan./jun., 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

_____. **A ordem do discurso.** Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

JUNIOR, William; MAUÉS, Olgaíses. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** : novas exigências educacionais e profissão docente. 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas estrutura e organização. 10. ed.– São Paulo: Cortez, 2012.

MALDIDIER, Denise. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, Eni. **Gestos de leitura.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

MASCIA, Maria Aparecida Amador. **Investigações discursivas na pós-modernidade:** uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2002.

MAINARDES, Emerson; FERREIRA, João; RAPOSO, Mário. Conceitos de estratégia e gestão estratégica: qual é o nível de conhecimento adquirido pelos estudantes de gestão? **FACEF Pesquisa**, Franca, v.14, n.3, p. 278-298, set./out./nov./dez. 2011. ISSN 1516-6503.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso:** Princípios e Procedimentos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015.

_____. “Segmentar ou recortar?”. In: **Linguística:** questões e controvérsias. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

_____. **O discurso, estrutura ou acontecimento** Tradução de Eni Orlandi. Campinas, SP, Pontes, 2015.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre (et al). **Papel da memória.** Tradução e introdução: José Horta Nunes – 3. Ed. Campinas, SP, Pontes Editores, 2010.

. _____. “Análise do discurso: três épocas” (1983). In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Edunicamp, 1997, p. 311-318.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. -5. Ed.- São Paulo: Cortez Editora, 2007. (p. 15 a 34)

SANTOS, Willian; LIMONTA, Sandra. Perspectivas do Banco Mundial para a formação de professores no Brasil: análise crítica. **Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ v. 24, n.47, p. 176-194, Set-Dez. 2014.**

SILVA SOBRINHO, Helson; ARAÚJO, Juliana. Os interesses ideológicos no discurso sobre a “valorização” dos professores. In: BERNARDO-SANTOS, Wilton J.; LIMA, Geralda O.S.; CARDOSO, Ana. M. L. (Organizadores). **Discurso, literatura e ensino:** análise e reflexão. Aracaju: Criação, 2015.

SILVA, Gabriele; FELICETTI, Vera. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan.-jun. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS. Augusto Nivaldo Silva, **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 18ª reimp. São Paulo: Atlas, 2009.