



## O DISCURSO DE MAIS PRÁTICA PARA MELHOR FORMAR O PROFESSOR

**Giselle da Conceição<sup>1</sup>**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

**Veronica Borges<sup>2</sup>**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

### RESUMO

Este artigo tem a pretensão de discutir como a prática tem sido significada, no cenário brasileiro, em meio a disputas no campo da formação de professores. Adotamos como estratégia teórico-prática a perspectiva discursiva a partir da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. O foco está na discursividade dos Pareceres e das Resoluções das três últimas Diretrizes Curriculares Nacionais brasileiras voltadas para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior dos anos de 2002, de 2015 e de 2019. Argumentamos sobre os pontos nodais discursivos que têm sustentado a manutenção do discurso de mais prática para melhor formar o professor em três políticas curriculares elaboradas e promulgadas durante governos de tendências político-partidárias distintas. São eles: cursos de licenciatura com identidade própria; formação em nível superior para todos os professores; aproximar as Instituições de Ensino Superior e os Sistemas de Ensino da Educação Básica; e associação adequada entre teoria e prática. As considerações finais ressaltam que os textos políticos que compuseram o corpus de análise foram pensados como parte de um meio social que é todo ele *político* e, portanto, foram considerados como resultantes da grande arena de disputas que é o social. A aposta em investigar tais disputas implica criar uma gramática própria com a pretensão de discutir as relações entre discurso e produção de discursos de maneira não dicotômica e não essencialista, considerando o social não como um todo que está fragmentado, mas como uma pluralidade de elementos discursivos que se constituem na ação política.

**Palavras-chave:** Prática; Formação de Professores; Diretrizes Curriculares Nacionais; Perspectiva Discursiva; Teoria do Discurso.

### THE DISCOURSE OF MORE PRACTICE FOR A BETTER TEACHER EDUCATION

#### ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss how practice has been signified in the disputes in the field of teacher education in the Brazilian scenario. We adopted as theoretical and practical strategy the discursive perspective, based on Ernesto Laclau and Chantal Mouffe's Discourse Theory. The focus is on the discursivity of Educational Laws and legal Resolutions of the last three Brazilian National Curricular Guidelines aimed at the training of Basic Education's teachers at a higher level, enacted in the years 2002, 2015 and 2019. We argue about the nodal points that have sustained the maintenance of the discourse of more practice for a better teacher education in three curricular policies elaborated and promulgated during governments of distinct political-party tendencies. These nodal points are: teachers' graduation courses

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo ProPEd/ UERJ. Atua como Pedagoga na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Suas pesquisas se inserem no campo curricular, focalizando políticas curriculares para a formação de professores em uma perspectiva discursiva. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8097-155X>. E-mail: [giselleuerj@gmail.com](mailto:giselleuerj@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pelo ProPEd/ UERJ com pós-doutorado na Universidade de Lisboa. É Professora Associada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e também é professora na Pós-graduação em Educação (ProPEd) da UERJ. Suas investigações no campo currículo focalizam políticas curriculares para formação de professores em uma perspectiva discursiva. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0011-1769>. E-mail: [borges.veronica@gmail.com](mailto:borges.veronica@gmail.com)

with their own identity; higher level education for all teachers; bringing together Higher Education Institutions and Basic Education Systems; and proper association between theory and practice. The final considerations highlight that the policy texts that composed the corpus of analysis were discussed thought as part of a social milieu that is all political and, therefore, such texts were considered as resulting from the great arena of disputes that is the social. The bet on investigating such disputes implies creating a grammar of its own with the claim of discussing the relations between discourse and discourse production in a non-dichotomous and non-essentialist way, considering the social not as a whole that is fragmented, but as a plurality of discursive elements that constitute themselves in political action.

**Keywords:** Practice; Teacher Education; National Curricular Guidelines; Discursive Perspective; Theory of Discourse.

## EL DISCURSO DE MÁS PRÁCTICA PARA FORMAR MEJOR AL PROFESOR

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir cómo la práctica se ha significado en las disputas de/en el campo de la formación de profesores en el escenario brasileño. Adoptamos como estrategia teórica y práctica la perspectiva discursiva (retirei vírgula) desde la Teoría del Discurso de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Se centra en El foco está em la discursividad de los Dictámenes y Resoluciones de las tres últimas Directrices Curriculares Nacionales brasileñas centradas en la Formación de Profesores de Educación Básica en el nivel superior - DCNs-FP -, promulgadas en los años 2002, 2015 y 2019. Argumentamos sobre los puntos nodales discursivos que han sustentado sostenido el su mantenimiento del discurso de más práctica para formar mejor al profesor en tres políticas curriculares elaboradas y promulgadas durante gobiernos de distintas tendencias político-partidistas. Los puntos nodales son: carreras de grado para docentes con identidad propia; formación de nivel superior para todos los docentes; acercar las Instituciones de Educación Superior y los Sistemas de Enseñanza de la Educación Básica; y una adecuada asociación entre la teoría y la práctica. Las consideraciones finales destacan que el trabajo con los textos políticos que componían el corpus de análisis se discutía fueron pensados como parte de un medio social que es todo político y, por lo tanto, se consideraba que tales textos eran el resultado de la gran arena de las disputas que es el social. La apuesta por investigar tales disputas implica en crear una gramática propia con la pretensión de discutir las relaciones entre el discurso y la producción discursiva de forma manera no dicotómica y no esencialista, considerando lo social no como un todo fragmentado, sino como una pluralidad de elementos discursivos que se constituyen en la acción política.

**Palabras clave:** Práctica; Formación de Profesores; DCNs-FP Directrices Curriculares Nacionales; Perspectiva Discursiva; Teoría del Discurso.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho desdobra-se dos estudos, pesquisas e análises realizadas para a produção de uma dissertação de Mestrado. Sendo assim, objetiva entender como a prática tem sido significada nas disputas do/no campo da formação de professores de maneira que a sua importância, mesmo sendo questionada e até mesmo negada no processo, permanece em ascensão nas políticas do século XXI voltadas para a formação de professores no cenário brasileiro.

Temos como estratégia teórico-prática a perspectiva discursiva a partir da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Argumentamos que o discurso de mais

prática para melhor formar o professor tem circulado nos textos de políticas curriculares voltadas para estabelecer como se deve dar a formação do professor.

O foco dessa produção discursiva foram os Pareceres e as Resoluções das três últimas Diretrizes Curriculares Nacionais brasileiras voltadas para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior<sup>3</sup> - doravante DCNs-FP -, promulgadas nos anos de 2002, de 2015 e de 2019. Em tais políticas, foi possível ver que ora parece haver em seus textos a compreensão de que o professor ainda não se constituiu enquanto profissional, porque por vezes nem mesmo sabe como e o quê ensinar, ora o entendimento de que o professor tem se comportado como um profissional ultrapassado, antiquado, já que não tem atendido às demandas do mundo moderno/da modernidade/da contemporaneidade/da atualidade/dos dias atuais/dos tempos atuais e/ou às demandas de uma sociedade vindoura mais democrática, justa, equânime e igualitária, necessitando dessa forma se tornar urgentemente um profissional melhor, mais qualificado e/ou mais bem preparado. Diante disso, tais políticas expressam que há nelas as respostas ou, ao menos, que há nelas os caminhos que levarão às soluções para formarmos melhor o professor.

Cabe destacar a recorrência com que alguns discursos se reverberam: a defesa da licenciatura com identidade própria, implicando no entendimento de que o bacharelado e a licenciatura precisam dispor de currículos distintos; a defesa de que a garantia da profissionalização do professor, assim como da sua valorização profissional, é uma questão de currículo; e o aumento e a manutenção da carga horária prática como exigência curricular para os currículos das licenciaturas. Tais discursos figuram como apostas das três últimas DCNs-FP, que demandam mudanças nos currículos praticados pelas Instituições que formam professores.

Faz-se necessário, então, conforme o que se pode depreender das referidas políticas, profissionalizar o professor garantindo que isso se dê em cursos pensados especificamente para uma formação que tenha como foco a docência, ou seja, é preciso

---

<sup>3</sup> Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001); Resolução CNE/CP N° 001, de 18 de Fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a); Resolução CNE/CP N° 002, de 19 de Fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b); Resolução CNE/CP N° 002, de 1° de Julho de 2015 (BRASIL, 2015b); Parecer CNE/CP 022/2019, aprovado em 07 de Novembro de 2019 (BRASIL, 2019a); Resolução CNE/CP N° 002, de 20 de Dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b).

que o formando esteja desde o início do curso se projetando enquanto professor. Para isso, de acordo com tais políticas, é preciso garantir ao futuro professor uma formação com centralidade na prática ainda que tal formação não tenha que ser apenas e necessariamente de predomínio prático.

Em relação à LDBEN de 1996<sup>4</sup>, as DCNs-FP aumentaram em 500 (quinhentas) horas a exigência de formação prática para os currículos das licenciaturas e esse aumento foi mantido nas Diretrizes subsequentes. Cabe ressaltar que atualmente a exigência de carga horária total mínima para os cursos de licenciatura está em 3.200 (três mil e duzentas) horas<sup>5</sup>, sendo assim as 800 (oitocentas) horas de carga horária mínima para os componentes curriculares de caráter prático equivale a  $\frac{1}{4}$  (um quarto) ou 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária total exigida.

Salta aos olhos que essa é uma prescrição curricular que tem recebido um lugar de destaque no que se tem estabelecido como necessário para formar adequadamente o professor. E para além disso, tal constatação instiga-nos a pensar sobre os discursos que têm sustentado a manutenção dessa prescrição em três políticas curriculares elaboradas e promulgadas durante governos de tendências político-partidárias distintas.

Consideramos estratégico para o campo de formação de professores apresentar e discutir como compreendemos a circulação e a sustentação do discurso de mais prática para melhor formar o professor. E como já foi anunciado, também defendemos que cabe fazer tal discussão em diálogo com a teoria política de Laclau e Mouffe, nomeada pelos referidos autores de Teoria do Discurso, visto que abordamos os textos de tais políticas considerando-os inseridos em uma arena de disputas pela significação ou, mais especificamente nesse caso, em uma arena de disputas por significar o que é formar professores profissionais.

Em tal arena, as fixações de sentido são possíveis, sendo essa a razão de ser da política em seu sentido estrito, considerando aqui a distinção feita por Mouffe (2001) entre político - “*the political*” – e política - “*politics*” (p. 417). Todavia tais fixações são

---

<sup>4</sup> Conforme texto da referida Lei: “Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

<sup>5</sup> De acordo com o Art. 3º da Resolução CNE/CES nº 3, de 2 de Julho de 2007, “a carga horária mínima dos cursos superiores é mensurada em horas (60 minutos), de atividades acadêmicas e de trabalho discente efetivo”. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_07.pdf)

vistas considerando a ausência de um sentido original; também é considerada a inexistência de um centro capaz de estabelecer as regras de produção de sentido e mesmo de um sentido que possa se constituir como pleno e definitivo. Dessa maneira, a literalidade aparece no escopo da teorização de Laclau e Mouffe como um acordo conjuntural e bastante precário.

É pensando nos sentidos que vão sendo engendrados nas disputas e que articuladamente vão constituindo totalidades, estas fadadas à precariedade e à contingência, que apresentaremos algumas demandas que consideramos “pontos discursivos privilegiados” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 187) do discurso de mais prática para melhor formar o professor, tendo por base análises de textos políticos. Para os referidos cientistas políticos, esses pontos discursivos privilegiados ou pontos nodais<sup>6</sup> possibilitam fixações parciais de sentido, mas ainda assim não garantem literalidade (*ib.*, p. 187).

Nossa aposta teórico-estratégica empreendeu investigar as interpenetrações, entre esses pontos nodais discursivos e algumas disputas que puderam ser consideradas durante as análises mencionadas, chamando a atenção para a maneira como essas disputas e conseqüentemente os sentidos e discursos que vão sendo mobilizados/engendrados no jogo pela significação podem estar contribuindo para sustentar o lugar de destaque que a prática tem ocupado nas políticas voltadas para a formação de professores da educação básica em nível superior.

### **APOSTAS TEÓRICO-ESTRATÉGICAS: PONTOS NODAIS DISCURSIVOS DO DISCURSO DE MAIS PRÁTICA PARA MELHOR FORMAR O PROFESSOR**

Para dar consequência à investigação do jogo pela significação, o corpus de análise compreendeu os textos legais das DCNs-FP e os Documentos dos Encontros Finais da

---

<sup>6</sup> Conforme esclarecem Laclau e Mouffe (2015): “[...] a categoria point de capiton (ponto nodal, em nossa terminologia) ou significante-mestre, implica a noção de um elemento particular assumindo uma função estruturadora ‘universal’ dentro de um certo campo discursivo – na verdade, qualquer organização que este campo venha a ter é apenas o resultado daquela função -, sem que a particularidade do elemento per se determine tal função” (p. 38, grifos dos autores).

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação<sup>7</sup> – ANFOPE, que doravante serão referidos como Documentos Finais ENANFOPE.

Desse modo, a análise empreendida esteve pautada em colocar em primeiro plano a circulação do discurso de mais prática para melhor formar o professor por espaços políticos<sup>8</sup> nos quais questões relativas à formação de professores fossem relevantes. Os Documentos Finais ENANFOPE se mostraram muito apropriados para o propósito em questão, considerando principalmente a cobertura de tempo necessária para dar conta de abranger os períodos mais intensos de discussões sobre as três DCNs-FP das duas primeiras décadas do século XXI.

Os pontos nodais discursivos destacados mais adiante foram operados durante a análise como demandas, entendendo demanda como uma noção da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. Para Laclau, de acordo com Lopes (2019), cabe considerar a demanda como “unidade mínima de análise de um fenômeno social” (p. 8). Compreendemos, ainda conforme Lopes, que a escolha por operar com a noção de demanda é feita tendo como propósitos a não essencialização dos sujeitos e a ampliação das possibilidades de articulação que são feitas no próprio jogo da significação (*ib.*, p. 8), pensando, dessa maneira, a circulação de uma demanda por diferentes espaços políticos.

Ainda sobre a noção de demanda, cabe dizer que as mesmas diferem de um interesse ou de uma vontade particular por se tratarem, de acordo com Lopes (2019), de uma elaboração coletiva, de uma articulação contextual e provisória de diferentes “interesses e vontades, afetos, linguagens e práticas políticas” (*ib.*, p. 8).

Entendemos, conforme Mendonça (informação verbal)<sup>9</sup>, que “ponto nodal, discurso hegemônico, significante vazio são sinônimos dentro da perspectiva

---

<sup>7</sup> Foram analisados 20 documentos dos Encontros Finais da ANFOPE, que datam de 1983 a 2021, incluindo, portanto, aqueles que fazem referência à Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE. A decisão de transformar a CONARCFE em ANFOPE foi tomada no V Encontro Nacional CONARCFE, em Julho de 1990. No Encontro Nacional seguinte, ocorrido em Julho de 1992, a ANFOPE já figura como a entidade responsável pelos eventos.

<sup>8</sup> Laclau e Mouffe (2015) propõem “considerar a estruturação de espaços políticos do ponto de vista das lógicas da equivalência e da diferença” (p. 207). Ainda de acordo com os teóricos, “a lógica de equivalência é uma lógica da simplificação do espaço político, enquanto a lógica da diferença é uma lógica de sua expansão e complexidade crescente” (*ib.*, p. 209). Dessa forma, compreendemos que o espaço político é, na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, o próprio espaço da constituição de discursos.

<sup>9</sup> Transcrição de trecho de palestra proferida pelo Prof. Dr. Daniel de Mendonça em 22/10/2015, na UFPEL – Universidade Federal de Pelotas. Disponível na Internet em: <https://www.youtube.com/watch?v=LoYkEFeloPo>. Último acesso: 02/09/2021.

laclauniana”, e acrescentamos que operar com essas diferentes noções, incluindo a noção de demanda, depende de como determinada estrutura discursiva sobre a qual se decidiu investigar está sendo reelaborada pelo interlocutor, ou seja, quais são os elementos e os momentos discursivos para os quais se confere destaque e como estão sendo estabelecidas as relações entre eles.

A seguir, apresentamos em cada tópico quatro pontos nodais discursivos do discurso de mais prática para melhor formar o professor, caracterizados a partir do corpus de análise mencionado anteriormente. São eles: cursos de licenciatura com identidade própria; formação em nível superior para todos os professores; aproximar as Instituições de Ensino Superior e os Sistemas de Ensino da Educação Básica; e associação adequada entre teoria e prática.

### **CURSOS DE LICENCIATURA COM IDENTIDADE PRÓPRIA**

A demanda pelo curso de licenciatura com identidade própria emerge como orientação política oficial nas DCNs-FP 2002, mas atravessa as duas Diretrizes subsequentes.

Nas DCNs-FP 2002, a referida demanda está muito articulada à ideia de constituir o professor enquanto um profissional, em um movimento de rechaçar imaginários em torno das ideias de vocação e de improviso, enquanto que nas DCNs-FP 2015 a sua articulação se dá com uma ideia de formação unitária e de esforço articulado de planejamento. Nas Diretrizes de 2019, tal demanda é articulada à disputa bacharelado versus licenciatura, chegando a constar no seu Parecer a afirmação de que “em muitos casos, os cursos de licenciaturas são constituídos por um conjunto de disciplinas do bacharelado correspondente, que se junta a um pequeno conjunto de disciplinas teóricas da área da Educação, (...)” (BRASIL, 2019a, p. 13). Também há a defesa nas DCNs-FP 2019 de que tanto as disciplinas correspondentes ao bacharelado quanto as correspondentes à área da Educação não se articulam com a prática escolar.

Defendemos com base nas análises empreendidas que a demanda pela licenciatura com identidade própria atravessa as três DCNs-FP transitando de uma forte articulação com a ideia de profissionalização nas Diretrizes de 2002, passando pela associação com uma ideia de formação unitária que deve se dar a partir de uma

construção coletiva, para se encontrar nas DCNs-FP 2019 mais fortemente articulada à ideia de garantir no currículo um espaço para a prática que se realiza nas escolas.

A partir dos Documentos Finais ENANFOPE, consideramos estratégico observar as interpenetrações entre a demanda pelo curso de licenciatura com identidade própria e as discussões sobre integração ou separação do bacharelado e da licenciatura. Ressaltamos ainda como o espaço político das disputas pela formação do(a) pedagogo(a) impacta a demanda em questão e como a disputa pelo sentido de pedagógico também se relaciona com a mesma.

Em relação às discussões da dita dicotomia bacharelado e licenciatura, ao mesmo tempo em que nos Documentos Finais ENANFOPE se expressa o entendimento de que as licenciaturas não podem ser complementações do bacharelado, também figura a preocupação de que uma possível separação entre essas formações implique cursos de licenciatura que estarão dissociados da “pesquisa e [da] produção do conhecimento específico da área” (ANFOPE, 2002, p. 23).

Por outro lado, argumenta-se nos Documentos Finais ENANFOPE que se os Institutos/Faculdades de áreas disciplinares específicas fossem os responsáveis pelos cursos de licenciatura focariam, no que diz respeito à formação pedagógica, em metodologias de ensino, “(...) contribuindo para um exame do fenômeno educacional desgarrado de seus determinantes históricos e sociais” (ANFOPE, 1992, p. 31), enquanto que se tais cursos fossem apenas da alçada das Faculdades/Centros de Educação ficariam devendo em termos epistemológicos no que diz respeito às áreas de formação específica, porém não em relação aos estudos da área da educação.

Propôs-se, então, a “escola única de formação do profissional da educação” (ANFOPE, 1992, p. 34) que, em linhas gerais, pretendia transferir o protagonismo nos currículos dos cursos de licenciatura dos Institutos/Faculdades de áreas disciplinares específicas para as Faculdades/Centros de Educação, estes defendidos nos Documentos Finais ENANFOPE como espaços que reúnem “(...) condições de produção de conhecimento interdisciplinar (...)” (ANFOPE, 1992, p. 31). O que se propunha com a escola única era amalgamar bacharelado e licenciatura, formando um professor com

domínio epistemológico tanto de uma área disciplinar específica quanto da área educacional e capaz de exercer a docência.

Cabe chamar a atenção para as articulações de sentido que são feitas: bacharelado/epistemologia e licenciatura/metodologias de ensino. Contudo também é relevante destacar o esforço feito para associar a licenciatura à ideia de estudos epistemológicos voltados para a área educacional, para além da ideia de domínio de recursos metodológicos voltados para a docência, trazendo para as Faculdades/Centros de Educação um protagonismo como *loci* principais de produção de conhecimento na área educacional, principalmente aquelas/aqueles vinculados a Universidades.

Argumentamos em diálogo com o aporte discursivo que há uma associação/ressignificação entre domínio epistemológico, domínio teórico, domínio metodológico e domínio prático e, por deslizamento - por contaminação discursiva -, há o fortalecimento da associação bacharelado/teoria e licenciatura/prática. Sendo assim, enunciar a formação do professor em cursos de licenciatura com identidade própria é enunciar a necessidade de um domínio teórico e de um domínio prático cujo balanço tem sido disputado e cujo equilíbrio tem sido almejado.

Essas articulações discursivas também parecem se fazer presentes quando se analisa o espaço político das disputas pela formação do(a) pedagogo(a) narradas nos Documentos Finais ENANFOPE. Os sentidos que vão sendo engendrados nessas disputas estão atualmente deslocados na discursividade referente à formação de professores para todas as áreas disciplinares da Educação Básica. Isso pode ser afirmado considerando principalmente a história das discussões sobre o perfil profissional do Pedagogo.

Nas análises foi possível observar que a definição sobre a formação de Pedagogo se situa, em linhas gerais, em determinar esse profissional como um bacharel ou como um licenciado. Dessa forma, ou o Pedagogo seria um especialista em educação e, portanto, um bacharel em estudos da educação, ou o Pedagogo seria um professor especializado na docência para a educação infantil e para ao primeiro segmento do ensino fundamental. A defesa expressa nos Documentos Finais ENANFOPE é de que o Pedagogo tanto é bacharel quanto é licenciado, ao dizer que “(...) tendo como base os estudos teórico-investigativos da educação, [o Pedagogo] é capacitado para a docência e

conseqüentemente [sic] para outras funções técnico-educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional” (ANFOPE, 2002, p. 27, *acréscimos nossos*). Isso se desdobra na defesa, que atualmente figura como um dos princípios da Base Comum Nacional da ANFOPE – BCN-ANFOPE -, de que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (ANFOPE, 1992, p. 11) e, como discutimos até aqui, um dos efeitos desse entendimento é a emergência de um campo de discursividade no qual as propostas curriculares para as licenciaturas se consolidam, considerando as propostas postas em circulação nas duas primeiras décadas deste século.

As análises dessas disputas que se colocam em torno da formação do Pedagogo suscitam algumas articulações de sentido que são engendradas e/ou reforçadas nesse jogo por significar essa formação e, conseqüentemente, o perfil desse profissional. Destacamos as seguintes articulações: pedagógico como prática, aparecendo como uma associação bastante tensionada nos Documentos Finais ENANFOPE; novamente o bacharelado como o aspecto acadêmico do currículo e, portanto, como expressão da parte referente à teoria; a articulação da ideia de formação de base científica e a ideia de formação técnica, opondo-se a uma formação dita de caráter técnico-prático; além da junção de uma ideia de docência imbricada com o trabalho de pesquisa, figurando a pesquisa como um princípio formativo e mesmo profissional.

Mais uma vez, todas essas articulações discursivas e a maneira como têm sido engendradas nas disputas tendem a reforçar a demanda pela licenciatura com identidade própria, isto é, a demanda por formar um profissional que seja ao mesmo tempo bacharel e licenciado, que domine aspectos teóricos específicos e mais gerais relacionados à área educacional, mas que, sobretudo, tenha a docência como base da sua formação inicial.

A tensão em relação ao sentido de pedagógico, principalmente no que diz respeito a pensar o pedagógico enquanto aspecto formativo, parece ter se tornado mais intensa diante das demandas trazidas nos textos das DCNs-FP 2002, incluindo a que reivindica o curso de licenciatura com identidade própria, visto que está em aberto, e sempre estará, que “identidade própria” deve ser essa.

Importa destacar que nesse movimento discursivo vai sendo constituído um cenário em que é cada vez mais requerido deixar claro que o pedagógico no currículo também inclui os estudos/ciências da educação, ensejando, assim, a defesa por uma formação técnico-científica em oposição, como foi dito mais acima, a uma formação de caráter técnico-prático ou técnico-instrumental, sendo este último outro sentido reiterado nos documentos. E como desdobramento, intensifica-se nos Documentos Finais ENANFOPE o entendimento de que não cabe mais pensar, no que diz respeito a currículo, que é próprio e exclusivo do bacharelado conhecer como se produz ciência e também produzi-la. Com base na discursividade apresentada acima, isso reverbera a ideia de que o professor precisa ter esses domínios e, mais do que isso, eleva a importância da pesquisa enquanto aspecto formativo, aspecto esse que cabe, por que não, ser considerado como de caráter prático, mesmo que não estritamente.

Considerando as análises empreendidas, apesar dos espaços tanto da teoria quanto da prática nas propostas curriculares voltadas para a formação de professores estarem em constante tensão nas últimas três décadas, incluindo como parte desse conflito movimentos por significar teoria e prática, argumentamos que atualmente na discursividade do campo da formação de professores não tem sido possível enunciar a defesa de um currículo apenas teórico ou de um currículo predominantemente prático. Ainda que determinadas propostas sejam caracterizadas, na disputa, como exclusivamente/excessivamente teóricas ou predominantemente práticas, vê-se que significantes como articulação/integração/unidade/indissociabilidade teoria e prática têm preponderado nos textos das DCNs-FP e mesmo nos Documentos Finais ENANFOPE, e se encontram, inclusive, como poderá ser visto mais adiante, articulados como uma demanda persistente para a formação de professores.

### **FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR PARA TODOS OS PROFESSORES**

O entendimento de que todos os professores para a educação básica devem ser formados em nível superior é trazido no texto das DCNs-FP 2002 como uma exigência da LDBEN de 1996. Dessa maneira, enuncia-se no texto dessas Diretrizes o caráter de urgência por se tratar de uma meta a ser cumprida em prazo estabelecido em lei.

Ainda que seja apresentada como exigência legal, no Parecer das DCNs-FP 2002 também se argumenta a favor de tal demanda com base em algumas justificativas: necessidade de eliminar a diferença entre o nível de exigência da formação de “professores polivalentes” e a de “professores especialistas por área de conhecimento ou disciplina” (BRASIL, 2001, p. 17); a universalização da escolaridade considerada básica, o que, subentende-se, demandaria professores com grau de escolaridade mais elevado; e a necessidade de se garantir uma formação que “tenha como base uma proposta integrada” (BRASIL, 2001, p. 17), com vistas a promover uma Educação Básica cujas etapas estejam articuladas, sugerindo um possível impacto favorável de tal articulação na qualidade da educação oferecida.

Nas DCNs-FP de 2015, a demanda pela formação em nível superior de todos os professores é trazida como nevrálgica e chama-se a atenção para um cenário que é apresentado como desafiador não só no que diz respeito à necessidade do aumento de escolaridade desses profissionais, mas também no que concerne à aderência à área de conhecimento em que atuam, isto é, às áreas disciplinares específicas.

Também se menciona no Parecer das DCNs-FP 2015, assim como no Parecer das DCNs-FP 2002, a necessidade de se garantir “efetivo padrão de qualidade para a formação dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2015a, p. 4), tendo em vista a demanda pela universalização progressiva da Educação Básica, agora com prazo estabelecido em lei<sup>10</sup>, e a ampliação da duração da educação básica obrigatória e gratuita.

Apesar de destacar que é necessário e urgente superar os desafios mencionados e cumprir as metas estipuladas, depreende-se que nas Diretrizes de 2015 a demanda pela formação em nível superior está mais fortemente articulada com práticas discursivas em prol da valorização dos profissionais do magistério, principalmente quando por diversas vezes aparece no seu Parecer a menção às metas 15 a 18 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Emenda Constitucional nº 059/2007, que ampliou a educação básica obrigatória a partir dos 04 anos de idade e passou a prever que a sua universalização se desse até o ano de 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)

<sup>11</sup> Tais metas são ditas no texto do Parecer das DCNs-FP 2015 como diretamente incidentes “na valorização, formação inicial e continuada dos profissionais da educação e, em seu bojo, dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2015a, p. 12). A meta 15, em especial, fala em “garantir, [...], política nacional de formação de profissionais da educação [...],

A demanda em questão figura nas DCNs-FP 2019 associada à apresentação de um cenário em que muitos professores “[...] não possuem formação compatível para ensinar as disciplinas sob sua regência; [...]” (BRASIL, 2019a, p. 6) e de alta taxa de desistência nos cursos de licenciatura.

Nessas Diretrizes, foi possível observar que garantir uma formação adequada em termos de especificidade e a conclusão dessa formação pelos estudantes é tão ou mais importante do que estimular a formação de professores em nível superior. E chamou a atenção também que dentre os desafios elencados para a formação inicial de professores no Brasil consta a menção ao “pouco preparo de docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) para atuar na formação de professores” (BRASIL, 2019a, p. 5-6). Com tal afirmação, forma-se a convicção de que a formação dos professores em nível superior que é oferecida pelas IES brasileiras está mais claramente sendo posta em xeque nas DCNs-FP 2019 do que nas anteriores.

Nos Documentos Finais ENANFOPE, a demanda pela formação em nível superior de professores para a educação básica vai se fortalecendo ao longo de cada publicação. Além disso, foi possível notar que a tensão que antes se concentrava em estabelecer ou não a formação dos professores da educação básica em nível superior, desloca-se nos Documentos mais recentes para o debate sobre qual deve ser esse espaço de formação em nível superior.

A Universidade passa a ser defendida como *lócus* privilegiado para a formação de professores e essa defesa recrudesce, conforme investigado, à medida que ameaças às Instituições Universitárias, especialmente às públicas, foram sendo consideradas cada vez maiores.

Dentre as ameaças observadas nos Documentos Finais ENANFOPE, figuram: flexibilização cada vez maior do *lócus* de formação e das exigências formativas com a criação dos Institutos Superiores de Educação, além de autorização para a oferta de licenciaturas em outros espaços não universitários; permissão para que graduados não licenciados de qualquer área possam obter a licença para exercer a docência após

---

assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (ib., p. 12).

formação pedagógica; crescimento desordenado das Instituições de Ensino Superior privadas, tendo em vista principalmente a destinação de recursos públicos para a educação através de programas como Prouni e FIES; cortes orçamentários que impactam as áreas da educação, da ciência e tecnologia com desdobramentos nos programas de pós-graduação, de formação de professores, de extensão universitária e de apoio à assistência estudantil; e crescimento descontrolado da EaD no Ensino Superior.

A intensificação da defesa das Universidades como *locus* privilegiado para a formação dos professores vai sendo sustentada com base em momentos discursivos que se estabelecem, precária e contingencialmente, a partir de elementos discursivos que se colocam em oposição àqueles que passam a definir características das formações oferecidas pelas IES não universitárias como, por exemplo: curso de curta duração/formação aligeirada/formação simplificada *versus* curso de longa duração/curso com formação mais exigente; compromisso com uma sólida formação teórica e multidisciplinar/rigor de métodos e conceitos *versus* formação simplificada e praticista/formação rebaixada; formação que propicia o contato com a universalidade dos conhecimentos científicos, humanísticos, das artes, da cultura *versus* formação simplificada e focada na prática imediata; formação para a pesquisa *versus* formação que simplifica o trabalho pedagógico; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão *versus* foco no ensino; profissionalização e valorização do professor *versus* desprofissionalização e desprestígio.

Todas essas articulações discursivas vão se constituindo nesse cenário em que as Universidades vão sendo interpeladas também por críticas, nada recentes, porém recorrentes, que colocam em dúvida se estas são os *loci* ideais para formar professores.

Considerando críticas trazidas nos próprios Documentos Finais ENANFOPE, sejam as apresentadas enquanto fruto das reflexões intramovimento ou como ilustrações da não unanimidade das Universidades no que diz respeito à formação de professores e também levando em consideração críticas presentes em textos de apoio ao desenvolvimento das análises, viu-se que as Universidades são significadas pelos seus críticos como espaços em que a teoria tem primazia sobre a prática, como um local de discussões muito lucubrativas e pouco objetivas em termos de aplicabilidade imediata e,

por isso, não seriam os espaços mais apropriados para formar profissionais, e sim acadêmicos e pesquisadores. Além disso, são instituições reconhecidas como de alto custeio<sup>12</sup>.

Por outro lado, destacamos a relevância da demanda pela necessidade de formação de profissionais cada vez mais qualificados como parte dos discursos que sobredeterminam sujeitos/discursos envolvidos com a demanda por formação de professores em nível superior. Nos Documentos Finais ENANFOPE, há a caracterização de um contexto em que se vai estabelecendo a tendência de colocar em níveis cada vez mais elevados a formação inicial de todos os profissionais especialmente daqueles pertencentes aos quadros do magistério, visto que esses são os agentes formadores dessa mão de obra cada vez mais qualificada. Esse discurso parece fazer com que a disputa pelo *locus* ideal para a formação do professor, considerando as oscilações produzidas nas disputas, penda novamente para o lado da formação em nível superior e mesmo da formação universitária.

Diante da aposta discursiva que defendemos neste trabalho, consideramos que o interesse na formação de professores para a educação básica em nível superior articulado às críticas à formação oferecida nesse nível de ensino contribuiu substantivamente para possibilitar que a prática ganhasse espaço e, mais do que isso, passasse a figurar como exigência em texto oficial. Ainda que tal exigência venha sendo confrontada, a manutenção do interesse nessa formação superior, sustentada por diferentes articulações discursivas – articulações políticas -, tem impedido que se defenda explicitamente a redução ou mesmo a eliminação da exigência dessa carga horária prática majorada<sup>13</sup>, tendo em vista as disputas que se fazem em torno da demanda pela formação em nível superior para todos os professores.

Ao nosso ver, as IES, em especial as Universidades, criticadas com base no argumento de que são espaços dedicados à produção teórica/acadêmica e à pesquisa, não encontrariam no momento, mesmo que quisessem, condições discursivas para

---

<sup>12</sup> Tendo em vista a exigência, prevista em lei - LDBEN de 1996 – Incisos II e III do art. 52-, de que, no mínimo 1/3 do corpo docente de cada Universidade seja composto por mestres e doutores e que também 1/3 dos seus professores trabalhe em regime integral.

<sup>13</sup> Conforme argumentado na p. 4 do presente artigo, no parágrafo relacionado à nota 4.

promoverem uma ampla articulação em defesa de uma redução da carga horária prática já instituída e, muito menos, em defesa de um currículo puramente teórico. Por outro lado, os críticos das IES/Universidades também não têm encontrado condições discursivas para sustentarem amplamente a diminuição de exigência do nível de escolaridade dos professores ou mesmo para excluírem de vez as Universidades como *loci* de formação de professores.

Com o aporte teórico-estratégico que empreendemos nessa investigação, consideramos que há uma escalada da disputa teoria versus prática com base nas análises que tiveram como foco a demanda pela formação de professores em nível superior, assim como ocorreu nas análises da demanda anterior.

### **APROXIMAÇÕES ENTRE AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E OS SISTEMAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A demanda pela aproximação entre IES e Sistemas de Ensino da Educação Básica e mais propriamente entre tais instituições e as escolas de educação básica, parece-nos estar associada à ideia de que essa relação contribui para constituir o futuro professor enquanto profissional qualificado e competente, não sendo, dessa maneira, suficiente manter a relação do licenciando estritamente com a instituição formadora.

A própria noção de competência recuperada das DCNs-FP 2002 sugere que estar em contato com as escolas é condição importante para o desenvolvimento de competências próprias do trabalho do professor: “a aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (BRASIL, 2001, p. 29).

Ainda que nas Diretrizes de 2002, associem de maneira sobressalente essa demanda com a necessidade de que os futuros professores conheçam as normatizações dos Sistemas de Ensino, incluindo as muitas Diretrizes, Parâmetros e Referenciais Curriculares já publicados naquela época, vê-se que a aproximação propriamente entre IES e escolas da Educação Básica também recebe destaque, estando sustentada nas ideias de desenvolvimento de competências e de aumento da carga horária prática, conforme explicitado no parágrafo anterior.

A demanda pela aproximação IES - Sistema de Ensino/Escola básica aparece nas DCNs-FP 2015 muito associada à ideia de planejamento conjunto, de gestão conjunta, de promoção de um sistema orgânico para pensar, dentre outras questões relacionadas à área educacional, a formação de professores, figurando com insistência no texto do seu Parecer o significante “organicidade”. No entanto a referida demanda também é apresentada nessas Diretrizes associada às ideias de desenvolvimento de “atividades práticas”, de favorecimento de vivências e experiências (BRASIL, 2015a, p. 30) entendidas como de grande importância para a formação inicial do professor, apresentando, inclusive, as “instituições de educação básica da rede pública de ensino, [como] espaço privilegiado da práxis docente; [...]” (BRASIL, 2015a, p. 23).

Nas DCNs-FP 2019, retoma-se a articulação da demanda em questão com a ideia de que os licenciandos precisam conhecer os Sistemas de Ensino, destacando a importância de que conheçam “a estrutura e a governança dos sistemas educacionais” (BRASIL, 2019a, p. 18). É retomada também a ideia de trabalho conjunto entre IES e Sistema de Ensino/Escola básica, mas a mesma é apresentada com foco no “[...] planejamento, execução e avaliação conjunta *das atividades práticas* previstas na formação do licenciando” (BRASIL, 2019a, p. 14, grifos nossos), diferentemente das Diretrizes de 2015 onde a ênfase foi colocada no compartilhamento da propositura e da gestão de cursos de formação de professores, como já apontado mais acima.

Outra articulação relevante de ser mencionada, vista nas Diretrizes de 2019, é a estabelecida entre a demanda pela aproximação IES - Sistema de Ensino/Escola básica e a defesa pela superação de dicotomias na formação de professores, elemento discursivo que atravessa de maneira persistente os discursos das três últimas DCNs-FP. Pode ser lido no texto do seu Parecer que é preciso superar as dicotomias “(...) que permeiam a escola de Educação Básica e as Instituições de Educação Superior (IES)” (BRASIL, 2019a, p. 13). Cabe também destacar que nessas Diretrizes as horas de estágio são mantidas conforme as DCNs-FP anteriores, persistindo a defesa de que o licenciando passe mais tempo em contato com a escola sob a supervisão de docentes da instituição formadora.

No que concerne aos Documentos Finais ENANFOPE, cabe destacar que há um acordo em torno da ideia de que a profissionalização do futuro professor também

depende da aproximação IES - Sistema de Ensino/Escola básica. Por sua vez, nas críticas às IES, que também aparece em seus textos, conforme mencionado no tópico anterior, ressalta-se “a problemática epistemológica envolvendo a produção do conhecimento no interior das Instituições de Ensino Superior *afastada* de quem deve reconstruir (aprender, organizar, transmitir, avaliar) a produção do conhecimento na escola; [...]” (ANFOPE, 1992, p. 27, grifo nosso).

Tendo em tela essa e outras afirmações contidas nos referidos Documentos e nos textos de apoio, acaba por ser reforçada a denúncia de que instituições formadoras em nível superior, em especial as Universidades, são produtoras de uma realidade que não só não parte das escolas, como também não se dirige a elas. Tal denúncia parece estar articulada com um elemento discursivo do imaginário da profissionalização: o pleno domínio de um conjunto de conhecimentos específicos – teoria – e também de técnicas – prática – necessárias à realização de um trabalho para, dessa forma, mas não somente por isso, o professor ser considerado um profissional.

Vê-se também deslizamentos de sentido, considerando toda a textualidade do corpus de análise, a partir dos quais a instituição formadora e a escola básica passam a ser respectivamente a representação do aspecto formativo teórico e do aspecto formativo prático. Isso considerado, cabe dizer que os discursos favoráveis à aproximação entre IES e Sistema de Ensino/Escola básica têm significado, dentre outros sentidos, estabelecer a aproximação entre teoria e prática.

Há, no entanto, nos Documentos Finais ENANFOPE, a preocupação de ampliar os sentidos dessa aproximação, buscando se distanciar cada vez mais de propostas formativas, caracterizadas nos mesmos documentos, de viés tecnocrático/tecnicista. Dessa forma, articula-se estar na escola durante a formação inicial com a possibilidade de, a partir desse contato, encontrar maneiras de construir uma escola que possibilite outro modo de vida.

Essa ampliação, em termos de um espriamento das articulações, busca se constituir em oposição às propostas caracterizadas como praticistas, mas também em oposição a uma formação que se dê fora de espaços que não sejam considerados como produtores de conhecimento, visto que nos referidos documentos se argumenta que

para se construir outra escola é preciso produzir conhecimento sobre ela. Dessa maneira, responder “aos desafios atuais da escola pública” tem sido nos Documentos Finais ENANFOPE responder a tudo aquilo que não permite que a escola seja o que deve ser, tendo ao mesmo tempo por referência uma realidade que se considera existente e imperiosa e outra pela qual se anseia, mas que está presente apenas como um horizonte de possibilidades.

Cabe considerar das análises empreendidas que ao mesmo tempo em que nos Documentos Finais ENANFOPE se expressa o entendimento de que a Universidade deve se aproximar da Escola Básica, a defesa da Universidade como *locus* prioritário, quiçá exclusivo, da formação de professores para essa escola é tida como desafiada por essa reivindicação de aproximação, considerando as críticas direcionadas às IES, em especial às Universidades, onde fica patente a sugestão de que são espaços dedicados ao domínio teórico e não ao domínio prático. Desse modo, observa-se, ao longo dos Documentos Finais ENANFOPE, o reforço da defesa por uma sólida formação teórica que se dê nos espaços reconhecidos como produtores de conhecimento.

A aproximação das IES com as escolas de educação básica também se articula muito frequentemente nos Documentos Finais ENANFOPE com a ideia de constituir um todo orgânico que garanta princípios comuns e ações articuladas acerca da formação de professores, assim como foi possível observar na discursividade das Diretrizes de 2015. Instituições formadoras e escolas de educação básica seriam, com base nessa visão, partes necessárias de um sistema maior.

A esse movimento se articula, nos textos ENANFOPE, a defesa pela constituição de uma “Política Global de Formação dos Profissionais da Educação”<sup>14</sup>, que acabou por ser sintetizada, diante das resistências a fechamentos mais abrangentes, na própria formulação de uma Base Comum Nacional – BCN-ANFOPE. Contudo, como pôde ser visto ainda nos referidos documentos, a ANFOPE persiste na luta pelo estabelecimento de um Sistema Nacional de Educação e de um Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos profissionais da educação. Essa persistência é trazida nesses Documentos como uma

---

<sup>14</sup> Sobre isso, ver Documentos Finais ENANFOPE 1994 e posteriores.

estratégia para responder a várias ameaças, em especial àquelas consideradas dirigidas à educação pública, e, ao mesmo tempo, para concretizar a educação escolar almejada.

Ainda que a conexão entre as discussões sobre um SNE e o discurso de mais prática para melhor formar o professor não pareça inequívoca, consideramos tal associação tendo em vista que as articulações discursivas são precárias, contingentes e sobredeterminadas<sup>15</sup>. Sendo “a não-fixação ou abertura do sistema de diferenças discursivas [...] o que torna possível [...] efeitos de analogia e interpenetração” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 192) - efeitos esses que permeiam todo o campo da discursividade<sup>16</sup> -, temos chamado a atenção para discursos que se reforçam mutuamente e que agem uns sobre os outros, ainda que, cabe reiterar, as conexões não pareçam explícitas, manifestas, evidentes.

Como temos afirmado insistentemente neste artigo, tendo por base uma Teoria que pensa o social como “um campo atravessado por antagonismos” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 236), essas relações precisam ser vistas no próprio fluxo do jogo pela significação, no próprio fluxo da disputa pela constituição do social.

### **ASSOCIAÇÃO ADEQUADA ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Essa é a demanda, dentre as já destacadas, que provavelmente mais facilmente se associa ao discurso de mais prática para melhor formar o professor. Ainda assim, cabe trazer de que maneira ela tem mobilizado/engendrado disputas e sentidos que têm contribuído para sustentar o referido discurso.

Nas DCNs-FP 2002, é colocada a problemática da oferta de cursos de formação de professores em que há o predomínio ou do que denominam de “pedagogismo” ou do que nomeiam como “conteudismo” (BRASIL, 2001, p. 21). O “pedagogismo” é

---

<sup>15</sup> A noção de sobredeterminação, no escopo da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, é pensada a partir de Althusser, e este, por sua parte, diz ter tomado esse termo de empréstimo “da linguística e da psicanálise” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 168). Compreendemos que sobredeterminação, no escopo da referida Teoria, é uma noção associada à ideia de simbólico, como única instância em que se dá a constituição do social, e à ideia de produção de efeitos de interpenetração. Além disso, compreendemos que apesar de ser incompatível, como afirmam Laclau e Mouffe (2015), com a ideia de “determinação em última instância” (ib., p. 169), são os efeitos de interpenetração que possibilitam a percepção de que há algo comum sendo partilhado.

<sup>16</sup> Considerando “[...] ‘discurso’ como um sistema de entidades diferenciais, isto é, de momentos”, e que “[...] tal sistema só existe como limitação parcial de um ‘excesso de sentido’ que o subverte [...]”, o campo da discursividade é esse “excesso”, “o terreno necessário à constituição de toda prática social” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 186).

apresentado como o foco demasiado na transposição didática e o “conteudismo”, o foco demasiado no conteúdo sem preocupação com o ensino (*ib.*, p. 21).

Vê-se que no intuito de equilibrar o currículo da formação de professores, foram estabelecidas nas referidas Diretrizes de 2022 as seguintes prescrições curriculares: currículo baseado no desenvolvimento de competências; determinação de uma fração da carga horária total do curso de licenciatura para a formação pedagógica; determinação de carga horária mínima para componentes curriculares de caráter prático distintos do estágio; ampliação da carga horária prática, em comparação com o que está estabelecido na LDBEN de 1996.

A noção de competência é apresentada no Parecer das DCNs-FP 2002 como uma solução para se atingir o equilíbrio teoria/prática pelo qual se anseia, e a essa ideia se articula quatro outros elementos discursivos: a ideia de transposição didática, de aprendizagem significativa, de professor-reflexivo e de prática reflexiva. Apresenta-se também, ainda no seu Parecer, uma concepção para a prática que deve compor o currículo das licenciaturas que acabou por ser nomeada como Prática como Componente Curricular - doravante PCC. Conforme foi possível inferir, essa definição intenciona demarcar uma distinção em relação aos estágios e também estabelecê-la como uma prática especificamente pensada para a docência, ou seja, uma prática voltada para a dita formação pedagógica do professor, buscando, assim, mais uma vez distingui-la, só que agora de uma prática que seja considerada específica da formação do bacharel.

As determinações que compõem as DCNs-FP 2002 buscam trazer força para o que o nos seus textos é chamado de “dimensão prática” (BRASIL, 2001, p. 57). Apesar dessa força que se coloca na prática vir associada às ideias de articulação com a teoria e de interdisciplinaridade, a mesma parece contribuir também para marcar com muita intensidade, e provavelmente de modo contrário ao que se diz pretender, uma distinção entre o que seriam essas duas dimensões do currículo, ou seja, entre a prática e a teoria.

Nas DCNs-FP 2015, a demanda pela associação adequada entre teoria e prática aparece como um dos princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica. É dito que essa articulação precisa estar “fundada no

domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015a, p. 23).

A discussão sobre a articulação entre teoria e prática não aparece no Parecer das Diretrizes de 2015 na mesma intensidade com a qual apareceu no Parecer das Diretrizes de 2002. Contudo, no seu texto, é trazido um termo que não aparece no Parecer das DCNs-FP 2002, mas que se conecta a essa ideia de articulação entre teoria e prática, qual seja, práxis. Não obstante, a concepção de PCC e a sua distinção em relação ao estágio persistem, aparecendo novamente como uma prescrição curricular, agora da matriz curricular proposta nessas Diretrizes.

No Parecer das DCNs-FP 2019, é mencionado o que chamam de “velha dicotomia entre conhecimento e prática” (BRASIL, 2019a, p. 12), e é dito que tal dicotomia é passível de ser superada considerando uma proposta de base curricular sustentada na ideia de desenvolvimento de competências e habilidades. Ainda nessas Diretrizes, esse entendimento é associado a uma ideia de “desenvolvimento integral dos estudantes” (*ib.*, p. 12). Outra proposta presente nas Diretrizes de 2019 para superar a dita dicotomia teoria/prática, além da descrição detalhada de competências e habilidades dispostas num referencial comum, se associa com a demanda pela aproximação entre as IES e as escolas da educação básica.

Em tais Diretrizes, conhecimento e prática são, todavia, apresentados como dimensões distintas do que chamam de “competências profissionais docentes” (BRASIL, 2019a, p. 15). Nesse escopo, fala-se, então, em três dimensões: da prática profissional, do conhecimento profissional e do engajamento profissional.

O aspecto formativo prático ganha bastante destaque nas DCNs-FP 2019, ainda que estejam mantidas nas prescrições curriculares a mesma carga horária prática exigida nas DCNs-FP anteriores. Além disso, podemos afirmar que nessas Diretrizes a prática aparece bastante associada a uma ideia de prática escolar.

Também chamou a atenção na discursividade das Diretrizes de 2019 a articulação do conhecimento prático com o conhecimento epistemológico, sugerindo para a prática um status de conhecimento, o de conhecimento prático. A ideia de conhecimento prático parece pretender englobar o conhecimento e o engajamento profissionais, colocando a

prática em um patamar mais elevado de importância, principalmente no que diz respeito à constituição profissional.

No que diz respeito às competências específicas relacionadas à dimensão do conhecimento e à dimensão da prática, há nas Diretrizes de 2019 bastante foco no processo de ensino-aprendizagem, tanto em relação à dimensão do conhecimento profissional quanto à dimensão da prática profissional. Isso parece enunciar que a articulação teoria e prática está, nesse caso, contemplada na ideia, referida mais acima, de conhecimento prático, esta representada pelo domínio de conhecer como se ensina os conteúdos escolares e de saber ensiná-los, separando, dessa maneira, o *saber como* do *saber fazer*. Além disso, com relação à aprendizagem e com base nessa discursividade, defende-se que cabe manter o foco nos alunos tanto para saber como eles aprendem quanto para garantir que aprendam.

Desde os primeiros Documentos Finais ENANFOPE, a associação entre teoria e prática figura como demanda, sendo dito que “a teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro (ANFOPE, 1983, p. 4). Além disso, há nesses Documentos a ideia da necessidade de uma base comum nacional voltada para a formação dos profissionais da educação, enunciando que tal base deve se caracterizar, dentre outras coisas, “[...] pela efetiva articulação entre a teoria e a prática desde o começo do seu curso” (ANFOPE, 1986, p. 6).

Mais uma vez, defendemos que há deslocamento de efeitos dos debates relacionados ao perfil profissional do Pedagogo em direção aos discursos erigidos em torno das disputas por significar a formação de professores. São disputas que possibilitam deslizamentos de sentido, como, por exemplo: bacharelado enquanto aspecto formativo teórico – licenciatura enquanto aspecto formativo prático; prática/metodologia enquanto dimensão pedagógica do currículo; dimensão pedagógica do currículo como articulação/integração/unidade entre teoria e prática, entre epistemologia e metodologia, entre estudos e aprendizado científico e estudos e aprendizado de técnicas. Além dos deslizamentos, a produção e/ou reforço de sentidos

por oposição também são desdobramentos dessas disputas: ciência prática *versus* ciência não prática; especialista em educação *versus* especialista em ensinar; docência como base da formação *versus* conhecimentos de uma área disciplinar específica como base da formação.

Durante a análise dos Documentos Finais ENANFOPE, foi possível observar o entendimento trazido de que a Pedagogia congrega todos os aspectos formativos considerados dicotômicos. A veiculação de tal discurso parece ter deslocado efeitos em direção aos discursos das DCNs-FP, tendo em vista que ideias de articulação, de integração, de unidade indissolúvel, de superação de dicotomias, de organicidade e de interdisciplinaridade circulam amplamente na discursividade de cada uma dessas políticas. É como se as propostas curriculares atuais precisassem dar conta de resolver - de uma vez por todas - uma formação de professores que tem sempre se constituído fragmentada, incompleta.

Nos Documentos Finais ENANFOPE produzidos nas décadas de 80 e 90 do século passado, se destaca de maneira diferenciada a defesa de que a integração teoria/prática se faça com ênfase na pesquisa, já sugerindo, como caminho para promover essa articulação, programas de iniciação científica, que acabaram sendo criados anos depois. Junto dessa defesa estava a preocupação de que a insistência em se falar na “necessidade da prática nos cursos de formação do educador” (ANFOPE, 1990, p. 14), desdobrada na demanda pela associação entre teoria e prática, pudesse ensejar uma ênfase, considerada indesejável, no dito aspecto prático do currículo. Consideramos que, apesar do investimento na defesa da indissolubilidade entre teoria e prática, mantém-se um *rationale* de que são elementos distintos e que, portanto, podem se superpor.

O uso do significante *trabalho* nos Documentos Finais ENANFOPE, em especial nos Documentos dos anos 2000, já na vigência das DCNs-FP 2002, assim como do significante *práxis*, passa a figurar com cada vez mais constância na discursividade desses textos. Pode-se dizer que estão sendo utilizados no lugar do significante *prática*; ainda assim, parece não se tratar apenas de um deslizamento de sentido, mas de tentativas de, em articulação com outros sentidos, conferir à prática um sentido que possa ser considerado mais abrangente do que aqueles tidos como apresentados, por exemplo, nos discursos

das Diretrizes dos anos de 2002 e de 2019. Dessa forma, fala-se em: centralidade do trabalho, e não em centralidade da prática; trabalho como princípio pedagógico; e práxis humana/docente/pedagógica/educativa, associando esse significante à ideia de prática reflexiva, crítica, emancipadora, transformadora do meio social, de unidade orgânica entre prática e teoria, e opondo-o à noção de competências<sup>17</sup>.

Ao reforço, nos Documentos Finais ENANFOPE, da afirmação em prol da unidade/inseparabilidade entre teoria/prática, articula-se a defesa cada vez mais intensa por uma “sólida formação teórica”, resultando, nos Documentos mais recentes, na defesa de uma “sólida formação teórico-prática”. Cabe chamar a atenção de que isso acontece em um momento onde a ANFOPE se manifesta afrontada pelas seguintes ameaças: pela aprovação da BNCC para a Educação Básica cujo debate público se deu em um curto período de tempo e sob a crítica, presente nos Documentos Finais ENANFOPE, de que poucos foram os espaços de discussão promovidos para discuti-la antes da sua homologação e de que a condução do seu trâmite oficial se deu a partir de um governo ilegítimo; pela revogação das DCNs-FP 2015, consideradas, nos mesmos Documentos, como resultantes de longos debates ocorridos em diferentes espaços de discussão, como Fóruns e Conferências, e com a participação de entidades consideradas representantes dos profissionais da educação, como associações e sindicatos; pela construção e homologação de uma BCN-FP, também criticada nos Documentos Finais ENANFOPE por ter se dado sem ampla discussão e por ser muito prescritiva/tecnicista/pragmática/praticista.

Tudo isso é assumido pela ANFOPE como ameaças ao projeto de formação construído com a condução da entidade, estabelecendo uma disputa em que a entidade se vê instada, no próprio movimento da luta pela significação, a ter que fazer uma defesa da sua própria proposta de Base, buscando marcar e ressaltar as distinções entre as propostas, isto é, significando de novo e mais uma vez. E nesse processo de

---

<sup>17</sup> Cabe dizer que a proposta não é desconsiderar as inscrições discursivas de muitos desses significantes. Todavia, como vimos afirmando, não temos a preocupação de determinar origens, tendo em vista que não partimos do entendimento de que essa é uma possibilidade viável, considerando a perspectiva teórico-prática que adotamos para proceder com as análises. Trata-se, então, de falar sobre como os documentos mobilizam tais significantes/significados, entendendo que, ao fazerem isso, fica-se diante do mesmo e do diferente ao mesmo tempo.

ressignificação, como cremos ter sido possível ver, também está incluído o significante *prática*.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um primeiro ponto a ser defendido: abordar o discurso de mais prática para formar o professor a partir da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe implica considerar tal estrutura inserida em um movimento ininterrupto de produção discursiva. Igualmente relevante é abordar essa estrutura enquanto ausência; enquanto ausência de um centro, de plenitude, de estabilidade e de fixidez. Portanto buscamos enfatizar que não há um centro determinando regras de produção de sentido, garantindo coerência e literalidade, definindo o que pertence ou não àquela discursividade e impedindo a sua mutabilidade.

Entendemos hegemonia simplesmente como “[...] um tipo de relação política, uma forma, por assim dizer, de política, mas não um lugar determinável na topografia social” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 219). Dessa forma, cabe pensar o social a partir de múltiplas determinações, cabe pensar em uma variedade de pontos nodais discursivos e, portanto, cabe pensar em discursos sobredeterminados, ainda que alguns discursos possam ser considerados “[...] pontos de condensação de um número de relações sociais e, assim, [se tornam] [...] o ponto focal de uma multiplicidade de efeitos de totalização” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 219), conforme vimos entendendo o que temos denominado como discurso de mais prática para melhor formar o professor.

A abordagem pela Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe também implica, considerando que se trata de uma teoria política, dar relevo às disputas ou, como dito pelos referidos autores, operar com o antagonismo que se apresenta *em cena*. E por ser uma teoria cuja concepção de realidade está intimamente constituída na e pela linguagem, a disputa por significar o mundo implica constituir essa realidade, em constituir o social, não em uma dimensão que paira sobre a sua materialidade, mas que considera a impossibilidade de que a materialidade possa se constituir como objeto “[...] fora de qualquer condição discursiva de emergência” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 181).

Trazer esses pressupostos teóricos nas considerações finais é reiterar que a maneira como o corpus de análise foi abordado tem estreita relação com a perspectiva discursiva com a qual operamos. O trabalho com os textos políticos que compuseram o

corpus de análise foi realizado considerando-os como parte de um meio social que é todo ele *político* e, portanto, tais textos foram considerados como resultantes da grande arena de disputas que pode ser o social. A aposta em investigar as disputas implica criar uma gramática própria com a pretensão de discutir as relações entre discurso e produção de discursos de maneira não dicotômica e não essencialista, considerando o social não como um todo que está fragmentado, mas como uma pluralidade de elementos discursivos que, por vezes, através da ação política, compõe um todo. Além disso, o esforço também é feito no sentido de operar com essa composição sem que nada a ordene *a priori* e/ou de uma vez por todas.

As análises empreendidas nos possibilitam defender: que as demandas nas três DCNs-FP equivalem, muitas vezes, ao mesmo e ao diferente simultaneamente, ao se considerar as articulações com outros sentidos/discursos; algumas disputas, sentidos e discursos que têm contribuído para sustentar tais demandas; que a persistência das demandas analisadas está relacionada, em parte, a outras demandas e espaços políticos que não necessariamente se compatibilizam - ou seja, esse reforço acontece não apenas quando certos discursos vão ao encontro de tais demandas, mas também e principalmente quando estes as tensionam; interpenetrações entre as demandas, as disputas e a sustentação do discurso de mais prática para melhor formar o professor; e o reforço da disputa teoria *versus* prática nas análises de todas as demandas destacadas.

Neste trabalho assumimos que as demandas se constituem em pontos nodais discursivos do discurso de mais prática para melhor formar o professor. Tem-se, então, nesse caso, particularidades assumindo “[...] a representação de uma universalidade que lhe[s] é inteiramente incomensurável [...]” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 40-41). Trata-se, todavia, de “[...] uma universalidade contaminada: (1) ela vive nesta tensão irresolúvel entre universalidade e particularidade; (2) sua função de universalidade hegemônica não é uma conquista definitiva, mas, ao contrário, é sempre reversível” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 41).

Sendo assim, cabe reforçar que tais pontos nodais não instituem um cenário pacificado e nem mesmo representam *ipsis litteris* as demandas articuladas em torno deles. Não obstante, tais discursos ensejam um cenário propício para que a prática se

sustente enquanto prescrição curricular de impacto na estruturação dos currículos das licenciaturas e enquanto mote de políticas voltadas para a formação de professores. Convém lembrar, à guisa de exemplo, que a própria demanda pelas Universidades enquanto *locus* prioritário da formação de professores, caracterizada como articulada aos quatro pontos nodais mencionados, ainda que tensione esse lugar ocupado pela prática, acaba por, ao mesmo tempo, contribuir para garantir a sua importância.

Este trabalho é um esforço teórico-estratégico marcado por dissimetrias discursivas através das quais novos sentidos sempre vão sendo engendrados. Mais do que por em causa o discurso de “mais prática para melhor formar o professor”, o que se pretende é questionar racionalidades - teóricas ou práticas - que se arvoram em afirmar “o que” e “como” o professor deve ser ou deve fazer.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Documento Final do I Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação**. Belo Horizonte, Novembro de 1983. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Último acesso: Novembro de 2021.

ANFOPE. **Documento Final do II Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores**. Goiânia, Agosto de 1986. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Último acesso: Novembro de 2021.

ANFOPE. **Documento Final do V Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador**. Belo Horizonte, Julho de 1990. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Último acesso: Novembro de 2021.

ANFOPE. **Documento Final do VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Belo Horizonte, Julho de 1992. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Último acesso: Novembro de 2021.

ANFOPE. **Documento Final do XI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Último acesso: Novembro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 8 maio 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Último acesso: Fevereiro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 02/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 9 jun. 2015a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Último acesso: Fevereiro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 22/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 7 nov. 2019a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Último acesso em: Fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 01/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 18 fev. 2002a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192)>. Último acesso em: Fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 19 fev. 2002b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192)>. Último acesso em: Fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 01/2015**. 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: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 01 jul. 2015b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Último acesso em: Fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 20 dez. 2019b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Último acesso em: Fevereiro de 2021.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr e Aécio Amaral – São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPQ, 2015. (Coleção Contrassensos).

LOPES, A. C. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural.”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 109, p. 1-21, jul./ago., 2019. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/4881/2303/19895>>. Acesso em: Março de 2022.

MOUFFE, C. Identidade Democrática e Política Pluralista. In: MENDES, Candido (coordenador); SOARES, Luiz Eduardo (editor). **Pluralismo Cultural, identidades e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 410-430.

#### HISTÓRICO

Submetido: 05 de Out. de 2022.

Aprovado: 19 de Mai. de 2023.

Publicado: 02 de Jun de 2023.

#### COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

DA CONCEIÇÃO, G.; BORGES, V. O discurso de mais prática para melhor formar o professor. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v.27, n.54. 2023, eISSN: 2526-8449.