



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**BANDEIRA DE LUTA NO CHÃO DA RESISTÊNCIA:
*explicitando sentidos do discurso político dos educadores no
processo de construção da BASE COMUM NACIONAL.***

FERNANDA GRIZ DE GÓES CAVALCANTI

RECIFE / 2007

FERNANDA GRIZ DE GÓES CAVALCANTI

**BANDEIRA DE LUTA NO CHÃO DA RESISTÊNCIA:
*explicitando sentidos do discurso político dos educadores no
processo de construção da BASE COMUM NACIONAL.***

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Área de conhecimento: ciências humanas
Orientador: Prof. Dr. Junot Cornélio Matos.

RECIFE / 2007

Griz, Fernanda Góes Cavalcanti de

Bandeira de Luta no Chão da Resistência: *explicitando sentidos do discurso político dos educadores no processo de construção da Base Comum Nacional*/ Fernanda Griz de Góes Cavalcanti. 2007. - f

Orientador: Junot Cornélio de Matos.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)
Universidade Católica de Pernambuco, 2007.

1. Análise do Discurso, -----Título.

CDU

FERNANDA GRIZ DE GÓES CAVALCANTI

BANDEIRA DE LUTA NO CHÃO DA RESISTÊNCIA: *explicitando sentidos do discurso político dos educadores no processo de construção da BASE COMUM NACIONAL*

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Junot Cornélio de Matos
Doutor em Educação

Profa. Marígia Ana de Moura Aguiar
Doutora em Linguística

Profa. Maria Eliete Santiago
Doutora em Educação

RECIFE / 2007

À memória dos meus pais, **Joanita e Jaime Griz** e aos meus filhos, **Fabiana, Carolina e Luiz José**, pelo sentido que trazem a minha vida, dedico este estudo.

AGRADECIMENTOS

À **Universidade Católica de Pernambuco**, que proporcionou condições objetivas e de apoio material para a realização deste estudo.

Ao **Prof. Dr. Junot Cornélio Matos**, orientador, amigo e grande incentivador, que despertou em mim a crença e a possibilidade desta dissertação e, sobretudo, procedeu a orientações seguras, presentes ao longo deste estudo, ajudando-me a conjugar freireanamente o verbo “esperançar”.

À **coordenação, aos corpos docente e administrativo** do Programa do Mestrado em Ciências da Linguagem, pelos saberes partilhados, pelo acolhimento e incentivo.

Aos **colegas de turma**, por terem compartilhado comigo diversos momentos dessa trajetória.

Aos **amigos e amigas do curso de Pedagogia, da Católica**, companheiros de muitas jornadas e também grandes estimuladores, por terem acreditado que este estudo ainda aconteceria.

Aos **meus alunos e alunas**, parceiros constantes e sempre presentes no centro das minhas preocupações, razão pela qual despertei para o debate que procuro explicar nesta dissertação, por me terem instigado na busca de novas perguntas para compartilhar com eles.

Aos **amigos e amigas** de todos os tempos e lugares, que acompanharam as diversas etapas da minha caminhada na direção deste estudo, por terem fortalecido a expectativa deste momento.

A **Marcelle**, minha nora, mãe de **Lucca**, meu neto, que esperamos com a chegada da primavera, pela sua dedicação no trabalho de tradução dos originais.

A **Zaidiana**, pelo cuidadoso trabalho de formatação do texto.

Aos professores e companheiros de trabalho na Católica, **Albanio Paulino e Jorge Cândido**, pela disponibilidade para revisarem os originais desta dissertação na parte gramatical e na parte da língua inglesa, respectivamente.

Aos **companheiros e companheiras do Movimento Nacional dos Educadores**, que, em diferentes momentos, vivemos juntos o sonho de construir outra Política de Formação dos Educadores no Brasil, por me terem acolhido como parte de um projeto sobre o qual hoje me debruço, para tentar explicitar seu sentido no contexto das lutas por novo cenário educacional no país.

Ao contrário do que em geral se crê sentidos e significados nunca foram à mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é directo, literal e explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer: ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferve de sentidos, segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projetar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.

José Saramago

RESUMO

Este estudo trata da análise do discurso, manifesto pelos educadores brasileiros no contexto do Movimento Nacional pela Formação do Educador, que se desencadeou no cenário político educacional do país, no clima dos movimentos pró-abertura política ao final do período de 1970. A compreensão do papel histórico que o movimento ocupa no atual cenário da educação brasileira despertou o interesse de procurar explicar e avaliar criticamente os processos de produção, circulação e consumo dos sentidos vinculados àqueles debates, por meio da *análise do discurso* dos seus protagonistas. Numa primeira aproximação, analisamos o discurso dos educadores, abordando-o como parte da prática social inserida no contexto do movimento e da sociedade brasileira mais ampla, quando os seus participantes assumem o papel de “*sujeitos*” no duplo sentido de *assujeitados* às determinações do contexto e de agentes das ações de produção, circulação e consumo dos textos. Tomamos, como *corpus* da análise, uma das principais bandeiras do movimento – a Base *Comum Nacional* –, que atravessa toda a trajetória da discussão no período investigado – 1983 a 2004. A pesquisa foi realizada mediante a coleta e análise de dados sobre a questão, nos documentos finais dos Encontros Nacionais promovidos pelo Movimento dos Educadores. Para concretização da análise, apoiamo-nos, principalmente, nos estudos sobre a análise do discurso (AD) da escola francesa e na perspectiva crítica da análise do discurso (ACD), com a concepção dialógica da linguagem, conforme formulação de Bakhtin, como ponto de convergência e expressão de alguns estudos sobre essa riquíssima área no campo da linguagem. O estudo revela que as manifestações discursivas examinadas indicavam a emergência de novo discurso cujo componente ideológico visava à transformação social. Apresenta uma natureza técnica e, sobretudo, política, quando anuncia a concepção de educador comprometido com mudanças no âmbito da educação/sociedade, explicitando, sobretudo, a valorização da formação e profissionalização dos professores e professoras, o que significa romper com as políticas educacionais advindas do discurso político governamental, por isso, produz sentidos.

Palavras - chave: análise do discurso; formação dos educadores; discurso político.

ABSTRACT

This study cares about the analysis of the speech, manifest by the Brazilian educators, in the context of the National Movement by the educator's Formation which is unchained in educational political scenery of the country, into the climate of the political pro opening actions, at the end of 70's. Comprehending the historical paper that the action occupies in the current scenery of the Brazilian education, it arouse the interest of trying to explain and evaluate critically, the production processes, circulation and consumption of the senses bound to those debates, through the analysis of the speech of their protagonists. In a first approach, we analyzed educators' speech boarding them as part of the social practice, inserted in the context of the Action and the wider Brazilian society, when its participants start to act at the double sense of submitting themselves to determinations of context and agents of the production actions, circulation and consumptions of the texts. We took as corpus of the analysis one of the main flags of the movement – the matter of the national common base that crosses the entire trajectory of the discussion in the investigated period – 1983 to 2004. The research was accomplished through the referring data collection to the content expressed on the matter, in the final documents from the National Encounters promoted by the Movement, in their different phases. For materialization of the analysis, we were supported, principally, in the studies on the analysis of the speech – AD, from the French school on the critical perspective of the analysis of speech – ACD, with the dialogic conception of the language, according the formulation of Bakhtin, as convergence and expression dot of some studies about this area in the field of the language. The study, reveals that the examined discursive manifestations denote a new speech emergence of which ideological component of aims at the social transformation they present a technical nature and overall a political one, when they announce an educator conception as he – education – is compromised on changes in education/society field of action, expliciting, overall, teacher's and professor's formation and professionalization evaluation, which means rupturing the educational politics arisen from official political speech and, this, producing means.

Key words: analysis of the speech; formation of educators; political speech

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 SEMENTES DO OLHAR | 19 |
| 1.1 Dos novos cenários sociais da contemporaneidade à definição de políticas públicas educacionais brasileiras | 19 |
| 1.2 Do discurso oficial ao movimento docente: construindo um ponto de partida para o debate sobre a formação de professores | 20 |
| 1.2.1 O Estado brasileiro e as políticas de formação de professores | 21 |
| 1.2.2 A construção de uma política de formação de professores | 23 |
| 1.2.3 A base comum nacional: uma concepção de política curricular | 25 |
| 1.2.4 A LDB/96 e formação de professores: a emergência de um novo discurso | 28 |
| 1.3 Linguagem, sujeito e ideologia: nos caminhos da análise do discurso | 31 |
| 1.3.1 Sujeito, sentidos e formação discursiva | 32 |
| 1.3.2 A multiplicidade discursiva do social | 34 |
| 1.3.3 Discurso, relações de poder e ideologias | 36 |
| 1.3.4 Discurso político e disseminação de sentidos | 38 |
| 2 FERRAMENTAS DO FAZER | 40 |
| 2.1 Para analisar o discurso: pontos de partida | 41 |
| 2.2 A travessia: organização e análise dos dados | 43 |
| 2.3 Pontos de chegada: sentidos e significados do discurso | 45 |
| 3 TRILHAS DO ENTENDER | 47 |
| 3.1 A Base Comum Nacional: em defesa da afirmação da identidade do profissional da educação | 48 |
| 3.1.1 Os princípios gerais defendidos pelo movimento e a construção da base comum nacional | 50 |
| 3.1.2 Por uma política global de formação dos profissionais da educação | 54 |
| 3.2 A Base Comum Nacional: garantia de uma prática comum nacional | 54 |
| 3.2.1 A emergência de um discurso de ruptura | 56 |
| 3.2.2 Ideologia e interpelação: marcas do discurso | 58 |
| 3.2.3 Articulando diversas vozes: o interdiscurso | 60 |

| | | |
|-------|---|-----------|
| 3.3 | A Base Comum Nacional: uma prática discursiva de produção de sentidos | 62 |
| 3.3.1 | A linguagem em ação dando visibilidade aos sentidos | 63 |
| 3.3.2 | A explicitação de sentidos revela o discurso | 64 |
| | FLORADAS: EMERGÊNCIA DO SABER | 66 |
| | REFERÊNCIAS..... | 69 |

INTRODUÇÃO

Este estudo trata da análise do discurso, manifesto pelos educadores brasileiros, no contexto do Movimento Nacional pela Formação do Educador que se desencadeia no cenário político educacional do país, no clima dos movimentos pró-abertura política do final da década de 1970. Pensadores críticos¹ não alinhados com o golpe militar de 1964, fortalecidos pelas contradições sociais com avanços e recuos, construíram espaços de luta, fazendo surgir movimentos sociais em defesa do ensino público, universal e gratuito, num processo crítico de discussão, na perspectiva da formação do educador.

É importante salientar que a articulação do movimento nacional vai desenvolver-se, de forma evidente, em 1980, durante a I Conferência Brasileira de Educação (I CBE), que retoma o espaço de discussão ocupado no passado pelas Conferências Nacionais de Educação, as quais tratavam, em vários dos seus painéis, da política educacional brasileira e tinham como pano de fundo, a formação do educador. Evidenciou-se, naquele encontro, não só a grande mobilização dos educadores em torno da questão mas também a manifesta intenção de estes não mais permitirem que as decisões a respeito da sua formação e de seu trabalho se fizessem a sua revelia (SILVA, 1981).

Desse posicionamento decorreu, então, a instalação, naquele encontro, do Comitê Pró-Formação do Educador, que assumiu como meta a articulação, em âmbito nacional, das atividades de educadores e educandos voltadas para a reformulação do curso de Pedagogia e licenciaturas diversas. Assim, pôs-se a questão, em debate nacional, na tentativa de influenciar

¹ Referimo-nos aos intelectuais, cientistas, professores e professoras de diferentes graus de qualificação acadêmica que trabalhavam em sistemas de ensino de diversos níveis e natureza jurídica e construíram, na militância política, um movimento de resistência e defesa em prol da formação do educador no país. De tal processo, foi emergindo, progressivamente, o que hoje conhecemos como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

diretamente o encaminhamento das discussões, formulando-se propostas, até então, sob a liderança da Secretaria de Ensino Superior, do Ministério da Educação - SESU/MEC.

Pode-se registrar que a trajetória percorrida pelo movimento dos educadores permite destacar, no que concerne a sua articulação e organização, três períodos: o primeiro sob forma de um Comitê Pró-Formação do Educador, entre 1980 e 1983; outro como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), entre 1983 e 1990, e o atual período como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que surgiu a partir de 1990.

A fase inicial do Comitê Nacional foi marcada por ações políticas e combativas ao autoritarismo. Na segunda fase, já como Comissão Nacional, a essas ações acresceram-se com mais vigor, a produção e a socialização do conhecimento sobre a formação dos profissionais da educação, o que até hoje perdura e demarca as finalidades da ANFOPE (BRZEZINSKI, 1996).

O caminho percorrido pelo movimento nacional foi dando novo contorno ao propósito inicial. Os estudos e pesquisas desenvolvidos conduziram os educadores à proposição de uma política para formação dos profissionais da educação que não se restringe à consistente preparação profissional, estende-se à garantia de condições de trabalho adequadas, à remuneração condigna e à possibilidade de formação continuada como direito profissional e dever da agência contratante. Ao longo do percurso, emergiu diversidade de idéias, de posições ideológicas, de propostas, de práticas pedagógicas e contribuição de outros movimentos e de experiências pontuadas pelas características regionais e locais. São tendências que anunciavam várias possibilidades de formação dos profissionais da educação como expressão, inclusive, de especificidades próprias das agências formadoras.

O esforço coletivo dos educadores durante o processo evidencia concepções avançadas sobre a formação dos profissionais da educação, não apenas por destacar seu caráter sociohistórico, mas, principalmente, por contribuir com a construção de propostas de

superação das dicotomias presentes na formação dos professores e dos especialistas, entre bacharelados e licenciaturas, entre pedagogia e demais licenciaturas (FREITAS, 1999).

A explicitação da dimensão social da educação e da escola na sociedade capitalista e a formação do educador – colocando em oposição os projetos conservadores ainda dominantes, em face de um projeto histórico que busca a superação do capitalismo e anuncia a concepção de outro futuro para a humanidade – se constituem uma temática de estudo que emerge da luta dos educadores, sem se perderem de vista as principais bandeiras, como a questão da *Base Comum Nacional*, entre outras relevantes.

A Base Comum Nacional é temática recorrente que se expressa desde o Primeiro Encontro Nacional, em Belo Horizonte, no ano de 1983: pontuava-se a idéia advinda dos educadores de se contraporem à concepção de pedagogo e demais licenciados que não tinham na sua formação, sólida preparação para a docência. No documento final do referido evento, a idéia já começava a ser discutida, como pode ser observado no recorte abaixo.

A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental... Todas as licenciaturas (pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador (CONARCFE, 1983, p. 4).

As discussões em torno da Base Comum Nacional foram ampliadas ao longo do tempo e durante os encontros nacionais que vêm ocorrendo de forma constante, por mais de duas décadas, tornando-se um espaço profícuo para o debate das idéias e aprofundando as discussões em torno das questões centrais advindas do movimento, expressas no discurso dos educadores brasileiros.

Compreendendo o papel histórico que o movimento ocupa no atual cenário da educação brasileira, surgiu o interesse de procurar entender/explicar os processos de produção, circulação e consumo dos sentidos inerentes àqueles discursos, construídos nos diferentes

debates, por meio da *análise do discurso* dos seus protagonistas, na medida em que, segundo Pinto (1999), a partir de *corpora* dos produtos culturais empíricos, criados por eventos comunicacionais diversos, estes são entendidos como *textos*, como formas empíricas do uso da linguagem verbal, oral ou escrita, e ou outros sistemas semióticos, no interior das práticas sociais contextualizadas, histórica e socialmente.

É fácil constatar hoje vasta produção acadêmica nacional que focaliza temas advindo do movimento, porém não se identificam estudos voltados para interpretação do discurso sobre a *Base Comum Nacional*, segundo os seus sujeitos históricos – os educadores. Acreditamos que tal perspectiva de focalização da questão vem possibilitar novas perguntas e novas respostas possíveis de revelar sentidos do discurso político dos educadores, relacionando-os às forças sociais que o moldaram e, também, explicando as determinações ideológicas e o papel político do movimento dos educadores. Essa é a tarefa que se propõe esta dissertação; para tanto, recorreremos ao campo de estudo da linguagem, que está sempre a nossa volta, pronta para envolver nossos pensamentos e ações, e que nos acompanha por toda vida. Nesse sentido, encontramos justificativa para vinculá-la à linha de pesquisa “Educação, Linguagem e Organização Social”, do Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem, na Universidade Católica de Pernambuco.

Numa primeira aproximação, analisamos o discurso dos educadores, abordando-o como parte da prática social inserida no contexto do movimento e da sociedade brasileira mais ampla, “quando os seus participantes assumem o papel de “sujeitos”” no duplo sentido de *assujeitados* às determinações do contexto e de agentes das ações de produção, circulação e consumo dos textos. Nessa direção, o estudo da linguagem é relevante para compreendermos menos o que falamos do que o que somos e como pensamos. E tal relação, entre pensar e dizer, se complexifica quando percebemos que o pensamento – conseqüentemente o que expressamos – está diretamente relacionado aos modos e possibilidades de existência. Assim, a

linguagem não se constitui como material formal da língua, mas como matéria do jogo de significado e significância, de sentido e expressão de sentido, expressões que estão na base das práticas, das ações e da formação dos sujeitos.

Compreender os meandros que compõem a semântica dos discursos, os lugares de formação dos discursos e seus materiais simbólicos e ideológicos tornam-se fundamental para uma percepção da linguagem formadora e mantenedora de ideologias, significados e práticas. Não obstante, ao vivermos, ao nos constituirmos como sujeitos falantes, estamos fadados a sermos sujeitos que interpretam. Assim, abre-se, nas relações que se firmam sobre dada estrutura simbólica, a possibilidade do instituído e do diferente, do jogo de poder entre o que se firma como verdade e o que se coloca na resistência. Esse jogo para acontecer, não precisa do choque, da adversidade; pode ocorrer na complexidade do enunciado de um discurso, da sobrevivência de diferentes formações ideológicas.

Portanto, a questão central desta dissertação é o entendimento dos *sentidos explicitados no discurso político dos educadores*, tomando, como foco da análise, a discussão sobre *a Base Comum Nacional*. Para respondê-la, procuramos explicar como percebemos sua presença, sempre como temática de fundo, no encaminhamento das questões presentes no movimento nacional, sobretudo pela idéia de formação docente que daí pode ser compreendida como seu rebatimento nas atuais políticas educacionais, para formação dos profissionais da educação no nosso país.

Para tal empreendimento, apoiamo-nos, principalmente, nos estudos sobre a análise do discurso (AD) da escola francesa, direcionando a análise para a crítica do discurso (ACD), com a concepção dialógica da linguagem conforme formulação de alguns autores, a exemplo de Bakhtin (1995), como ponto de convergência e expressão de alguns estudos sobre essa riquíssima área no campo da linguagem. Para tanto, tomamos, como *corpus* da análise, o discurso dos atores sociais do movimento nacional, presente nos relatórios finais dos seus

encontros, desde 1983 até 2004, com ênfase no processo de construção da *Base Comum Nacional*, como preconizado pelo movimento.

Salientamos que, a respeito da idéia de base comum, os rumos da discussão ao longo do período foram ampliados e expressos como discurso político por excelência, ou seja, o discurso do sujeito² cujo lugar de enunciação é a luta política e cujo propósito é vencer mediante o jogo de desconstrução e reconstrução de significados (PINTO, 1989). Podemos ainda destacar que fica evidenciado, neste estudo, o sentido da *Base Comum Nacional*, que “[...] expressou o posicionamento dos educadores contra a formação dicotomizada nos cursos de licenciatura” (ANFOPE, 2004, p. 10). Importa reconhecer que os diversos posicionamentos assumidos pelos educadores, em diversas instâncias e lugares, foram, de certo modo, contemplados tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº. 9.394/96, de 24/12/1996, quanto no atual Plano Nacional de Educação (PNE), sobretudo no tocante a uma política global de formação dos profissionais da educação, segundo os princípios, mesmo que parcialmente, defendidos na idéia de *Base Comum Nacional*.

Para tanto, procuramos, inicialmente, contextualizar a questão, resgatando a trajetória do Movimento Nacional dos Educadores, e, desse modo, evidenciar o cerne das discussões travadas, desde então, em luta política expressa em discurso que pretende instaurar nova hegemonia e diz respeito ao projeto histórico de formação humana defendido pelo movimento.

Apresentamos, em seguida, como fundamentação teórica, a perspectiva sob a qual abordamos a idéia de discurso e os caminhos para sua análise. Procuramos destacar o sujeito e os sentidos para o entendimento sobre formação discursiva como lugar simbólico de onde fala o sujeito. Sublinhamos a multiplicidade discursiva do social como lugar onde é possível identificar um conjunto articulado de discursos, procurando evidenciar as relações de poder,

² Educadores e educandos, profissionais da educação.

ideologias e seus efeitos constitutivos nas diversas formações discursivas. Discutimos ainda sobre o discurso político e a disseminação de sentidos, a fim de ressaltar sua capacidade de interpelar, construindo identidades. Na descrição do percurso metodológico, traçamos a trajetória do estudo e justificamos o aporte teórico que lhe deu sustentação para realizar a interpretação e análise dos dados. No capítulo reservado à análise, apontamos a *Base Comum Nacional* como um discurso em defesa da afirmação da identidade do profissional da educação e ressaltamos os princípios gerais defendidos pelo movimento na direção de uma política global de formação dos profissionais da educação no país. Discutimos o sentido apreendido do discurso dos educadores e, para as conclusões preliminares, encaminhamos a nossa compreensão do papel político que o discurso dos educadores brasileiros tem no contexto das lutas para a construção de nova sociedade.

Convém destacar que não pretendemos, aqui, fechar a discussão a respeito do tema em estudo, mas, sim, abrir nova perspectiva para o exame das questões advindas do Movimento Nacional dos Educadores e seus protagonistas, identificando-o como espaço político para instalação de nova identidade profissional dos educadores brasileiros. Tal esforço ampara-se na consciência da pertinência da presente temática nos cenários atuais, pois, cada vez mais, convencemo-nos de que a excelência na educação passa, necessariamente, pela formação dos seus profissionais-professores e professoras. Daí entendemos ser essa a contribuição do nosso trabalho.

1 SEMENTES DO OLHAR

1.1 *Dos novos cenários sociais da contemporaneidade à definição de políticas públicas educacionais brasileiras*

O contexto mundial tem sofrido, nas últimas décadas, sobretudo desde o ano de 1990, profundas transformações. Entre essas, uma das mais marcantes é o processo de transnacionalização político-econômica, que traz consigo a alteração da configuração geopolítica internacional, instituindo novo cenário social em que as políticas públicas devem responder às novas demandas socioeducativas advindas da competitividade internacional como consequência da globalização que inclui a adoção de novas tecnologias, de atitudes mais flexíveis em face de refuncionalização do capitalismo, a fim de torná-lo mais dinâmico. Vale ressaltar que, em tal contexto, o conhecimento passa a se constituir uma das grandes forças da produção.

Segundo Tollfler (1995), as mudanças ocorridas nas sociedades que vivenciam a revolução tecnológica requerem a formação de um novo homem que se situe na nova civilização, com características determinadas pela modernidade tecnológica definida como sociedade do conhecimento.

Alguns pesquisadores contemporâneos procuram pontuar as relações desse fenômeno com a educação, discutindo a questão na perspectiva das teses centrais do neoliberalismo, embora este nada apresente de novo, conforme destaca Sanfelice (2001). Para tanto, o conceito de mercado como eixo das relações sociais e a defesa do estado mínimo contra o estado benfeitor têm sido orientadores das políticas sociais e, muito especialmente, das políticas educacionais.

Nesse cenário, a globalização é saudada, prioritariamente, como sinal inquestionável de progresso e de modernidade; os aspectos negativos são subestimados pelos que engrossam o caldo em sua defesa incontestes os quais constituem os principais beneficiários.

Para contrapor-se a tal estado de coisas e caminhar em defesa das conquistas históricas da cidadania, faz-se necessária ampla compreensão dos determinantes das políticas provenientes do projeto neoliberal que orienta também o atual governo brasileiro. Um dos caminhos é, sem dúvida, desvelar as contradições presentes na política educacional e apresentar soluções para formulação, difusão e defesa de alternativas pedagógicas diretamente articuladas com projetos de sociedade que tenham o ser humano como centralidade dessas políticas (ANFOPE, 1996, p.11).

Nessa perspectiva, portanto, é necessário retomar com senso crítico a análise da trajetória de luta dos educadores em prol de sua formação profissional para o novo século. Daí “é necessário compreendê-la, inserida no atual momento político, social e econômico.” (MATOS, 2005, p. 25).

1.2 *Do discurso governamental ao movimento docente: construindo um ponto de partida para o debate sobre a formação de professores.*

A política educacional brasileira vem passando por mudanças significativas em todos os níveis e modalidades de ensino, sobretudo nas últimas décadas. De igual modo, a formação de professores tem ocupado lugar central na agenda governamental. Ela tem sido alvo de muita discussão e pesquisas desde 1980. Constata-se que os debates ampliaram-se, consideravelmente, sobretudo ao longo dos últimos anos, quando da redefinição do papel do

Estado brasileiro bem como da eclosão do movimento dos educadores em defesa da educação pública de qualidade, o que tem colocado, na atualidade do debate educacional, o confronto entre projetos diferenciados para a formação de professores no Brasil.

No processo de mobilização dos educadores em torno da problemática de sua formação, parece possível identificar avanços e retrocessos, frutos do embate entre diferentes projetos de sociedade e de educação, presentes numa sociedade contraditória e marcada por interesses divergentes.

Historicamente a política educacional se revela centralizadora e as decisões que remetem ao ensino e à formação do magistério no Brasil são tomadas, segundo Aguiar (1988, p. 421), por “pequenos grupos, à revelia daqueles segmentos diretamente envolvidos”. Entretanto, a reversão dessa tendência vai manifestar-se na contradição expressa nas políticas sociais do país, haja vista que, de um lado, se inscrevem na lógica do processo de acumulação do capital e, de outro, têm, no avanço das forças sociais, nas lutas pela participação nas decisões políticas que afetam as suas áreas de interesse, o começo de uma trajetória que a história vai revelar, em seu devir, na reafirmação da democracia como condição soberana.

1.2.1 O Estado brasileiro e as políticas de formação de professores

As políticas educacionais brasileiras – no caso específico da política de formação dos professores traçada nas instâncias governamentais– evidenciam o caráter autoritário do Estado brasileiro, em particular, no conjunto de diretrizes e normas que se anunciam nos planos e nos projetos oficiais, entre os quais a Reforma Universitária introduzida pela Lei n.5. 540/68, que mudou, radicalmente, o retrato da universidade brasileira: trouxe em seu bojo “[...] um imperativo da modernização, até mesmo da democratização do ensino superior no país...” (CUNHA, 1988, p. 22).

Expressivas mudanças também foram introduzidas com a Lei da Reforma do Ensino do 1º e 2º Graus (1971), nº. 5692/71, as quais em conjunto com a reforma universitária, são indicativos das políticas educacionais do período e revelam o

[...] evidente interesse de servir ao mercado, definiram um modelo de formação de professores compartimentado em dois loci da universidade: de um lado, a faculdade de educação ou unidade acadêmica equivalente, responsável pelo curso de pedagogia e a formação pedagógica dos licenciandos, e, de outro, os institutos de conteúdos específicos, onde se formavam bacharéis e licenciados (AGUIAR et al, 2006, p. 820).

As diretrizes, a fundamentação doutrinária e técnica das leis já mencionadas serviram de base para que o Conselho Federal de Educação (CFE) ³ passasse a elaborar indicações voltadas para definir "o papel e os campos de estudos próprios da Faculdade de Educação ou unidade equivalente" (CHAGAS, 1976, p. 9).

Sobre a questão, Brzezinski (1996) sublinha tratar-se de prática autoritária, inculcadora de uma ideologia alienante que procurou transportar para a organização escolar, cuja natureza exige trabalho coletivo, as relações fragmentadoras, particularizadas, inerentes às organizações do trabalho produtivo. Tal perspectiva, pontua a autora, dominou o sistema educacional brasileiro por duas décadas, com a "capacitação de recursos humanos para a educação", incluindo a formação de professores e especialistas, tomando como base a Teoria do Capital Humano⁴.

Provocar mudanças estruturais nas licenciaturas e extinguir o curso de Pedagogia era um dos encaminhamentos de Chagas (1976), quando obteve aprovação, no CFE, das *Indicações n.º 67/68/1975 e n.º 70/71/1976*, as quais tratavam sobre Estudos Superiores de Educação, Formação Pedagógica das Licenciaturas, Preparo de Especialistas em Educação e Formação de Professores de Educação Especial. Havia, ainda no período, outra *Indicação*,

³ Órgão deliberativo ligado ao MEC e extinto pela Medida Provisória (MP)661, de 18/10/94.

⁴ Entende-se importante ressaltar que no "discurso do capital humano, as pessoas são vistas como mercadorias que detêm valor, o qual pode ser aumentado pela ação da educação sistemática" (FREITAS, 1995, p. 99).

também no mesmo trabalho, sob nº. 69/1976, que versava sobre Formação do Professor para os Anos Iniciais da Escolarização, em Nível Superior, a qual não foi homologada pelo CFE.

As decisões sobre o conjunto de medidas advindas do CFE foram recebidas pelos educadores como mais uma arbitrariedade do poder, que desconhecia práticas, pesquisas e estudos desenvolvidos por estudiosos que se debruçavam sobre as questões da formação dos profissionais da educação em seu cotidiano. Rapidamente, a mobilização nacional para a reformulação dos cursos de Pedagogia tomou impulso à medida que foram suscitados debates acerca do *corpus* doutrinário e técnico das indicações do CFE.

Assim, em razão da resistência dos educadores mobilizados nacionalmente, esse conjunto de medidas não se consolidou como sistema que articularia todas as políticas de formação de professores no país.

1.2.2 A construção de uma política de formação de professores

A realização do I Seminário de Educação Brasileira (1978) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), organizado com o objetivo de divulgar estudos e pesquisas, com foco no currículo e conteúdo programático dos cursos de Pedagogia, visava, também, à elaboração de propostas alternativas para sua reformulação. Esse foi o ponto de partida da mobilização dos educadores, no sentido de discutir novas perspectivas para enfrentamento das propostas oficiais e, finalmente, de subverter a tradicional ordem de "cima para baixo" nas decisões sobre as questões educacionais. O evento se transformou em marco histórico no Movimento dos Educadores brasileiros, que tomou vulto e demonstrou sua força e resistência ao poder instituído durante toda a década de 1980, por meio de debates, embates e manifestações públicas.

É importante evidenciar que, do ponto de vista político, em face do processo de "abertura democrática" no qual vivia a sociedade brasileira da época, os educadores lutavam por uma transformação político-social do país. No dizer de Brzezinski (2006, p. 13), “[...] movidos pela consciência coletiva, deflagraram a luta pela valorização do magistério, assim como por um profissionalismo que fora entorpecido pelo utilitarismo cego das políticas educacionais”. Parece importante, contudo, situar que tal evento ocorreu no cenário em que vários atores sociais estavam mobilizados em torno da redemocratização do país.

Quanto à perspectiva didático-pedagógica, os educadores encaminhavam uma proposta nacional de mudanças estruturais no curso de pedagogia, que rompesse com a “camisa-de-força” imposta pelo currículo mínimo. Perspectiva logo redimensionada, visto que as mudanças deveriam abranger todo o "sistema de formação de professores", ao se considerar que a formação pedagógica do professor, mantém sua base teórico-epistemológica no campo educacional e a base da identidade do profissional da educação encontra-se na docência: todos são professores (CONARCFE, 1983, p. 5).

Com certeza o já referido processo de abertura política, vivido pela sociedade brasileira nos anos 80, foi o espaço no qual os educadores organizados, a partir da criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador⁵, mobilizaram-se pela democratização da educação e valorização do magistério, segundo Cunha, expressando a

participação dos educadores na elaboração da política educacional do Estado, configurando um movimento da periferia para o núcleo. As conferências de educação (ou de educadores) foram os mecanismos que propiciaram essa participação (CUNHA, 1981 *apud* CURY 1988, p. 78).

É possível identificar, na literatura produzida no período, inclusive nos documentos finais dos Encontros Nacionais dos Educadores⁶, que a discussão havia sido insuficiente em extensão e profundidade e não conseguira envolver a totalidade dos

⁵ Instalado em 1980, durante a I Conferência Brasileira de Educação, o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (com sede em Goiânia) foi criado em face da necessidade de mobilização de professores e alunos em torno da reformulação do curso de Pedagogia, então colocado em debate nacional. Naquele momento, o comitê apontava a importância de se ampliar o debate em direção a todas as licenciaturas, para além do curso de Pedagogia, incorporando as lutas específicas que vinham sendo travadas em outras instâncias e por outras entidades.

⁶ Entre agosto e setembro de 1981, são realizados sete seminários regionais sobre a reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação. Tais eventos foram agilizados pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação – SESU, MEC.

interessados na formação do educador. Em função disso, novas etapas para tais discussões que deveriam convergir para um encontro nacional começaram a se concretizar, culminando com a realização do pretendido evento, que ocorreu entre os dias 21 e 25 de novembro de 1983, em Belo Horizonte. Nele, os educadores destacaram a importância e as dificuldades para implementarem as propostas aprovadas e manifestaram o entendimento da necessidade de criarem uma Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, a fim de acompanhar a continuidade do processo e mobilizar o debate sobre a questão.

1.2.3 A base comum nacional: uma concepção de política curricular.

É fundamental registrar que o documento de Belo Horizonte representou um afastamento em relação ao projeto do governo, que conduzira o debate até aquele momento, em âmbito nacional. Assim o trabalho da comissão – que se seguiu ao Encontro Nacional de 1983 – foi marcado pelo distanciamento em relação aos órgãos oficiais. Desse encontro, o conceito de *Base Comum Nacional* já começou a ser discutido e vamos observar a sua recorrência ao longo dos debates, tanto aqueles promovidos pelos educadores nos diversos momentos de sua organização, quanto os nas diferentes instâncias de discussões e de interlocutores que se vão ampliando desde o evento em questão.

No período entre 1983 a 1986, realizou-se o segundo encontro nacional, no qual ficaram caracterizadas as três dimensões da formação que deveriam estar expressas na *Base Comum Nacional*: epistemológica, política e profissional. Nele outro tema relevante, que dividiu o movimento, foi objeto de discussão e de diferentes posicionamentos, a questão das habilitações do curso de Pedagogia. As divergências foram superadas, uma vez que ficou definida pelos educadores a importância de se admitir a vivência de propostas formativas e as experiências locais e regionais pelas diversas instituições de Ensino Superior no país. Ainda,

segundo os relatórios do período, essa foi uma questão de fundo ligada à discussão da *Base Comum Nacional*, considerando que a formação do professor tem na docência a sua identidade primeira.

É importante perceber que

A evolução dos estudos sobre base comum nacional, com polêmicas e impasses entre as questões conceituais e as operacionais, permitiu que ela fosse tomando conotações diferenciadas, reflexo de um trabalho de construção coletiva. Então, ora ela era concepção, ora princípio, ora diretriz, ora instrumento de luta pela valorização do profissional da educação. Em certo momento, propunha-se que ela se desdobrasse nas dimensões: epistemológica, política e profissional (BRZEZINSKI, 1996, p.176).

À medida que se aprofundavam os estudos sobre os princípios norteadores do movimento, explicitava-se o conceito de *Base Comum Nacional*, que passou a ser entendida como referência para o processo de elaboração e desenvolvimento dos currículos, ou seja, como sustentação epistemológica das propostas curriculares em cada instituição. Consolidou-se, com isso, nova concepção de currículo para além do sentido convencional de elenco de disciplinas ou de conjunto seqüencial de conteúdos, o que lhe fortaleceu os pressupostos teórico-epistemológicos, que também

mostra [m] a resistência do Movimento Nacional, ao currículo mínimo fixado pelo CFE e negava a idéia de um elenco de disciplinas, que poderia restringir essa definição a um rol de matérias que se agrupariam num núcleo comum de conhecimentos básicos de formação do educador (BRZEZINSKI, 1996, p.173).

Portanto, podemos registrar, desde 1980 e no início de 1990, no cenário nacional, evidenciou-se o grande esforço dos educadores brasileiros, nos vários níveis de formação e instâncias de atuação, em prol da construção de uma política de formação do educador que buscasse superar as práticas orientadas pelas políticas governamentais. Afirmam os educadores, nos diversos documentos produzidos até então, que tais políticas não respondiam suficientemente aos imperativos da nova ordem – socioeconômica e cultural – sobretudo quanto ao crescente processo de mudanças que se iam instituindo com a globalização da sociedade e a

democratização da educação, com conquistas sociais efetivas, para o pleno exercício da cidadania.

Assistimos, na década de 1990, ao discurso oficial na perspectiva da melhoria da educação, acompanhado do reconhecimento da importância da profissionalização do magistério, tendo em vista o papel relevante atribuído aos professores na consecução das mudanças educacionais que demandavam os novos cenários. Contudo, a conjuntura política do Brasil no período demarcou a presença de ideário neoliberal assumido como referência fundamental para a definição da agenda das políticas públicas nacionais, dentre as quais a política educacional.

Diante dessa conjuntura, o discurso da qualidade emergiu como forte ingrediente do projeto de formação governamental e assumiu um conteúdo diferenciado em face dos defendidos pelos educadores. Vinculou-se a conceitos como produtividade, otimização de recursos e redução dos custos, conceitos bastante enfatizados no campo empresarial e apontados como alternativa para a promoção da modernização das empresas. Medidas voltadas para essa profissionalização, com o privilégio quase exclusivo, da formação de professores via desenvolvimento de competências, em detrimento dos outros aspectos que definem tal profissionalização, como, por exemplo, condições apropriadas de trabalho, carreira do magistério e remuneração adequada, não foram privilegiadas na agenda política da educação brasileira do período.

1.2.4 A LDB/96 e a formação de professores: a emergência de um novo discurso.

No limiar do século XXI, conforme Freitas (1995, p. 91), com o esgotamento do velho padrão taylorista/fordista, que vigorou durante o século passado, estamos “frente a uma mudança substancial no padrão de exploração da classe trabalhadora, em escala mundial”.

Esse autor nos convida a refletir sobre os desdobramentos da questão no mundo do trabalho: estamos, provavelmente, diante da III Revolução Industrial e, por conseqüência, na emergência de novo estilo de trabalhador, com habilidades próprias de serem aprendidas no espaço escolar, ao longo do processo formativo de instrução regular. Portanto, mudanças nas políticas educativas e, sobretudo na formação de professores estão em curso, com fortes traços neoliberais, “permeados por um amálgama de crenças⁷”.

Apesar da política de formação implementada pelo Ministério da Educação (MEC) - segundo a nova LDB, Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), sucedida por resoluções e diretrizes para a formação dos professores das diversas licenciaturas e, mais recentemente, para o curso de Pedagogia, podemos observar que existe, no cenário político educacional brasileiro, rica trajetória de embates e enfrentamento ao poder instituído produzidos pelo movimento dos educadores. Todavia, apesar dos interesses dominantes no jogo político, os educadores, por intermédio da sua representação – a ANFOPE –, não deixam de reconhecer a necessidade de repensar a própria formação, considerando as exigências que se colocam para a humanidade no século XXI.

Os educadores defendem a necessidade de uma educação que passa pela revisão de sua formação e tenha como foco a aludida *Base Comum Nacional*, a atenção à formação continuada, ensejando seu desenvolvimento profissional no chão da escola e sua valorização não somente consignada em planos de cargos e salários. Essa qualidade defendida pelos educadores se diferencia da concepção de qualidade que norteia o discurso governamental, pois tal entidade defende a qualidade social da educação voltada para a garantia da universalização e gratuidade da escola básica como direito do cidadão e dever do Estado.

⁷ O neocorporativismo do Estado, racionalismo econômico, gerenciamento e teoria do capital humano representam um amálgama de crenças dominantes no processo de reforma microeconômica (FREITAS, 1995).

As reformas educacionais mais recentes demonstram que alterações foram introduzidas na formação dos professores. A LDB/96 amplia as modalidades de formação, prevê a formação em serviço (educação continuada); desse modo coloca a escola, local de trabalho dos professores, como espaço de formação docente, o que pode trazer nova identidade ao professor, na medida em que a formação em serviço e continuada se faz no ambiente coletivo do trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases estabelece, também, prazos para se admitirem professores no exercício do magistério, no Ensino Fundamental e Médio, apenas aqueles que realizarem sua formação em nível superior; ela admite ainda a formação em nível médio (cursos normais), para a atuação de professores na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Alguns avanços se fizeram notar na atual política de formação de professores, entre os quais o artigo 64, da LDB (BRASIL, 1996), que institui a base comum nacional e, segundo Brzezinski (1997, p. 153), “parece ser bastante flexível o espírito da lei, assumindo a expressão *Base Comum Nacional*, cunhada pelos educadores nos Encontros da ANFOPE e incluída no primeiro artigo do capítulo XVII que trata dos profissionais da educação”.

Contudo, de forma geral, tais mudanças apresentam certo aligeiramento da formação docente, a exemplo do mesmo artigo 64, no qual a garantia da *Base Comum* está assegurada apenas para a formação em Pedagogia, mas descartada para as demais licenciaturas. Credita-se ao novo contexto político da época, marcado por forte tendência neoliberal, que, apesar dos embates desenvolvidos pelos educadores organizados por intermédio da ANFOPE, ainda assim, as políticas públicas educacionais não resistem aos interesses corporativos hegemônicos que se manifestam no interior do Estado.

Em breve análise da nova Lei da Educação, entendida como materialidade das políticas públicas educacionais do Estado brasileiro, observamos que fica evidenciada a

contradição da importância assumida pela educação na contemporaneidade no país, em face de evidente necessidade de colocar a educação brasileira na direção dos patamares proclamados pelo discurso governamental.

Ainda assim, a literatura da área evidencia avanços e conquistas que advieram dos embates enfrentados pelos educadores desde a década da "abertura democrática". No conjunto dessas conquistas, pode-se destacar, em especial, a aceitação da *Base Comum Nacional*, que, organizada em eixos curriculares, foi tomando a dimensão de "(...) princípios norteadores (...) e expressam a concepção sócio-histórica da educação, construída na práxis educacional" (ANFOPE, 2004, p. 10).

Cabe acentuar que as reformulações curriculares feitas nos últimos anos, pela maioria das universidades públicas e particulares brasileiras adotaram a docência como base da identidade do curso de Pedagogia e também extinguiram as suas antigas habilitações. A intensa produção científica dos educadores, socializada em periódicos e livros, e a permanente participação da ANFOPE no Fórum em Defesa da Escola Pública colocam, no contexto político educacional brasileiro, novo discurso – o dos educadores. É significativo, portanto, apreender e explicar seu sentido.

1.3 *Linguagem, sujeito e ideologia: nos caminhos da análise do discurso.*

Trataremos, nesta seção do estudo, de pensar a análise do discurso. Isso leva-nos a refletir sobre o Marxismo, o campo político-social que nos envolve e nos marca, sobre a história, a luta de classes e sobre a subjetividade, tendo a linguagem como meio para abordagem desse campo.

As noções de sujeito e de linguagem que estão na base das Ciências Humanas e Sociais no século XIX já não têm atualidade após a contribuição da Lingüística e da Psicanálise. Por outro lado, tampouco a noção de língua (como sistema abstrato) pode ser a mesma com a contribuição do Marxismo⁸. Dessa forma, ressalta Brandão (2004), a linguagem passa a ser um fenômeno que deve ser estudado não só em relação ao seu sistema interno, enquanto formação lingüística a exigir de seus usuários competência específica, mas também em relação à formação ideológica, que se manifesta em uma competência socioideológica.

É na superação dessa estrutura lingüística que a análise de discurso aparece e propõe algo além da oposição língua-fala, a fim de indicar o campo das contradições, outro nível de diferenciação: uma dessemelhança menos fundadora e conceituadora do que original, marcada pelas relações sociais e políticas que se apresentam ao sujeito. Nesse terreno de microdiferenças estruturais em coexistência, de inter-relação, é que o campo da semântica emerge. O trabalho do sentido está imerso nas possibilidades de sua estruturação. Assim, o sujeito e o sentido estão marcados pelos lugares onde se formam; são alcançados e preenchidos pela ideologia e pela história, pelas condições materiais de sua existência e de suas constituições.

1.3.1 Sujeito, sentidos e formação discursiva

A forma de constituir sujeito e sentido está marcada em oposição: a de um outro, de um inconsciente, de algo que está presente sem estar definido, dado. Esse lugar incerto é fundamental, pois ele marca o sentido para o sujeito e marca a definição de um sentido e de um

⁸ Com a escola francesa a AD inaugura na década de 1960 um novo olhar sobre a questão, cujos pesquisadores, embora com preocupações distintas, são tomados pelo espaço do marxismo e da política, voltados para os ideais da luta de classes sob o olhar da história e dos movimentos sociais.

sujeito na relação direta com outros sentidos e sujeitos – o lugar e as possibilidades de formação não podem ser outra coisa, senão a história de cada um e de outros, portanto, produzida e constituída por tantos outros sujeitos e sentidos.

Pêcheux (2002) lembra que, ao notar um discurso, devemos sempre nos colocar as questões referentes à materialidade daquilo que é dito, como é interpretado e aceito. Essas posições iniciais marcam a exclusão de outras formas de interpretação, de compreensão de um sentido. Tal desacordo que sublinha a importância da percepção dos lugares de onde a significação surge não estabiliza nenhuma delas, em absoluto. Segundo o mesmo autor, o discurso “[...] é atravessado por uma série de equívocos [...]” (PÊCHEUX, 2002, p. 32), isto é, um discurso é sempre atravessado por outros discursos, por pontos que, ao mesmo tempo, diferenciam e interseccionam, que apresentam relações de conflito, de semelhanças, de complementos e de tensões.

Os lugares simbólicos de onde fala o sujeito constituem uma formação discursiva. Segundo Foucault (1969), formação discursiva é

Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 1969 *apud* MUSSALIM, 2001, p. 119).

Assim, a formação discursiva marca o que pode ser dito numa relação de interdependência com o lugar social de onde está sendo dito. A formação discursiva, portanto, pode ter regularidades, aquilo que a estrutura, como atravessamentos, porque será sempre invadida por outras formações discursivas. Assim, “(...) um sistema de paráfrases, já que é um espaço onde enunciados são retomados e reformulados sempre” (MUSSALIM, 2001, p. 89).

Percebemos todo discurso como “texto” e, como tal, resultante de processos de significações, apreensões, compreensões, produções e práticas, sistematicamente estruturados e

socialmente organizados. A esse respeito, Fairclough (2001) discute como os efeitos constitutivos do discurso reforçam identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento. O autor propõe uma abordagem que trata não apenas dos aspectos lingüísticos, mas também do processo de produção do discurso, que envolve crenças, significados, resistências e críticas.

Daí o discurso é uma “forma de prática social” e contribui para compreensão das identidades sociais dos grupos, para a identidade do próprio sujeito, para a construção das relações entre as pessoas; contribui para a compreensão do sistema de conhecimento e crenças e para a ação transformadora dos sujeitos sociais que estão interligados pelas relações de poder (vertical e horizontal), de ideologias e de formas de identificações.

A prática discursiva é constitutiva tanto da maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui pra transformá-la (FAIRCLOUGH, 2001, p.92).

Nessa perspectiva, fica clara a necessidade da materialidade lingüística: o que é dito, por quem é dito e como é dito, “naquilo que se mostra em sua sintaxe e enquanto processo de enunciação (em que o sujeito se marca no que diz) (...)” (ORLANDI, 2005, p. 65). Podemos, por conseguinte, compreender como o discurso se textualiza a partir das formações imaginárias que o sujeito transmite pelo seu discurso, pelas relações de sentido que processa e do lugar de sua formação discursiva – marcas deixadas no discurso.

As condições de produção funcionam de acordo com certos fatores, dentre os quais a relação de sentido, ou seja, a noção de que não há discurso que não se relacione com outros, conforme Orlandi (2002). Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. Outro fator importante para as relações de sentido seria o mecanismo de antecipação: o sujeito antecipa-se a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras

produzem, regulando a argumentação. O terceiro fator é a chamada relação de forças, que corresponde à noção do lugar a partir do qual fala o sujeito, é constitutivo do que ele diz.

A noção de condições de produção do discurso com os elementos que as envolvem foi bastante refletida por Pêcheux (1990). É essa relação entre as diversas formações discursivas que funda a interdiscursividade - momento ímpar no qual os diversos discursos se estruturam, para formar o que vai ser um discurso. Isso evidencia a relação entre as suas múltiplas possibilidades, marcando o que vai ser dito e produzindo as diferentes influências e sentidos que se deseja ressaltar dentro do mesmo discurso, a partir de um lugar de produção de sentido e de relação ideológica.

1.3.2 A multiplicidade discursiva do social

Tratar o social como conjunto múltiplo de discursos é diferente da postura de tratá-lo como totalidade organizada a partir de um centro determinante de todo o seu funcionamento. É na relação de confluência e de semelhança que se pode destacar a multiplicidade discursiva do social e, assim, perceber uma relação diferenciada com outros discursos que “[...] determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos” (FOUCAULT, 2001, p. 39).

Portanto, é na interdiscursividade e a partir das formações discursivas que os implicados na prática do que trata o discurso o atravessam com outros significados e sentidos, até porque estão em confluência com outras forças constitutivas.

O reconhecimento da multiplicidade de discursos é também o reconhecimento da multiplicidade de lógicas no interior da sociedade, o que significa dizer, da complexidade do social. É importante sublinhar que o reconhecimento de uma pluralidade discursiva não

implica, necessariamente, polarização de discursos completamente independentes entre si. Sobre a questão, diz Pinto (1989, p. 30):

Cada época histórica redimensiona o conjunto dos seus discursos sem, no entanto reduzi-los a uma única lógica [...] o argumento da polarização não encontra sustentação, por outro a noção de interdependência dos discursos não deve dar margem a uma relação de causalidade entre eles. Pensar o discurso como causa de outro é o mesmo que reduzir todos os discursos a uma única causa, portanto a uma única lógica.

Nessa perspectiva, afirma a autora no mesmo trabalho, existem duas possibilidades analíticas para o discurso: “ou interpretam-se todos os discursos a partir de uma lógica única e externa às suas próprias histórias, ou abre-se mão desta forma de pensar e buscam-se em cada um dos discursos suas lógicas próprias”.

Considerando que o social é constituído por multiplicidade de discursos que não obedecem a uma única lógica, é possível compreender que todo e qualquer discurso se relaciona com as posições de seus agentes, de acordo com a posição que estes assumem no campo das lutas sociais e ideológicas, ou seja, por meio do discurso, eles manterão ou não a sua posição a respeito dos assuntos que os cercam. Tudo dependerá do diálogo que eles manterão com os outros discursos.

Sobre a questão, convém lembrar Bakhtin (1995, p. 123), quando afirma que o “diálogo não significa apenas a comunicação entre duas pessoas; refere-se ao amplo intercâmbio de discursos tanto na dimensão sincrônica como diacrônica manifestada pela sociedade”. Devemos, portanto, ver esses discursos como “momentos”, onde percebemos a manifestação de conhecimentos e grande processo de transformação de determinada sociedade.

Não é possível, então, isolar os atos de comunicação, a linguagem dos discursos. Ambos estão interligados a uma cadeia que tem significado efêmero, pois, dependendo do momento histórico, político, econômico ou cultural, pode tomar outras significações. E o homem é o personagem principal das possíveis transformações que venham surgir dentro do

mundo real ou irreal. O discurso, sublinha ainda Bakhtin (1995, p. 123), “não reflete uma situação, ele é uma situação. Ele é uma enunciação que torna possível considerar o desempenho da voz que o anuncia e o contexto social em que é anunciado”.

Portanto, pensar o social enquanto lugar onde se identifica um conjunto articulado de discursos permite a possibilidade de analisar como essa multiplicidade se instala, como eles se completam, diferenciam-se, ou antagonizam-se (PINTO, 1989).

1.3.3 Discurso, relações de poder e ideologias

Para Fairclough (2001), o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os seus efeitos construtivos se exercem nas identidades sociais, nas relações sociais, nos sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso.

Destaca Pedro (1997) que o poder do discurso pode ser conceitualizado como o conjunto de assimetrias entre participantes nos acontecimentos discursivos, a partir da eventual capacidade desigual desses participantes, para controlar a produção dos textos, a sua distribuição e o seu consumo – e, portanto, a forma dos textos – em contextos socioculturais particulares. O discurso só exerce poder pela identificação, pela adesão espontânea, e o exercício do poder do discurso passa pelo conceito gramsciano de hegemonia – liderança intelectual aceita espontaneamente.

Sobre a questão, sublinha Pinto (1989), um discurso tem condição de exercer poder quando se associa à capacidade de responder a demandas, de se inserir no conjunto de significados de determinada sociedade, reconstruindo posições e sujeitos, e quando sua

permanência tem relação direta com o seu poder. A sua condição essencial é a de que nunca está completamente instaurado, é sempre provisório.

Vale salientar que a pluridiscursividade do social indica a existência de luta constante entre discursos na busca de interpelarem novos sujeitos. Observa Pedro (1997) que esse jogo de poder pode ser identificado, com muita facilidade, no mundo político, mas a este não se restringe, pois é encontrado a todo o momento na vida cotidiana.

Todavia, para efeito deste estudo, é importante assinalar que o discurso político é o discurso por excelência do sujeito; seu local de enunciação é a luta política; seu propósito é vencer a luta mediante o jogo da desconstrução e reconstrução de significados, interpelando, por meio da construção articulada de uma visão de mundo, a partir da luta com outras visões. Sua prática envolve a necessidade sempre urgente de construir novos sujeitos que o suportem. Assim, salientamos que se trata de um discurso de grande complexidade. É generalizado e necessita interpelar, construindo a identidade do sujeito enunciador.

1.3.4 Discurso político e disseminação de sentidos

Acreditamos que o discurso político é fortemente argumentativo, heterogêneo e se abre à disseminação de sentidos. Sua função, sobretudo em referência à intenção do homem público, é persuadir o interlocutor e ultrapassar o nível da convicção, a fim de atingir o nível da ação (CARMAGNANI, 1996). Notamos que deve ser explicado por detrás do que é “dito” ou, até mesmo, do “não dito”. Sua apropriação tem importância para o exercício da cidadania, pois enseja que o sujeito assuma uma posição que lhe permita contribuir para a construção da história do seu país e da sociedade na qual se insere. Como afirma Pinto (1989, p. 56), “o discurso político é generalizado e busca esta generalização, luta contra a fragmentação [...]

necessita como nenhum outro, de interpelar construindo [...] a identidade do sujeito enunciador do discurso.”

O discurso político vive, portanto, da capacidade de interpelar, pois seu êxito depende da capacidade de construir sujeitos com a mesma visão de mundo. A natureza explícita do sujeito do discurso político, sublinha ainda Pinto (1989), pode ser analisada a partir da perspectiva de “quem se fala” e, também, de outra – “a de quem fala”.

Salientamos que é no discurso que a língua se revela na totalidade, remetendo a uma relação intersubjetiva, constituída no próprio processo de enunciação. Desse modo, os discursos articulados pelos sujeitos enquadram-se em formações discursivas, as quais se inscrevem nas formações ideológicas. Nesse contexto, pode-se dizer que o sentido é construído no espaço discursivo entre interlocutores.

Concordamos com Orlandi (1999) quando reflete sobre a questão e pontua que os sentidos não são algo que se manifesta independente do sujeito e que os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de produção dos sujeitos. “Nem os sujeitos, nem os sentidos, 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” (ORLANDI, 1999, p. 37).

É indispensável, então, resgatar a trajetória do movimento dos educadores, para se concretizar a investigação do discurso político dos seus protagonistas, conforme nos propomos neste estudo. Para tal empreendimento, é necessário, todavia, estabelecer premissas metodológicas que irão possibilitar a definição do percurso da análise.

2 FERRAMENTAS DO FAZER

Este trabalho é um estudo de análise de discurso que pretende desvelar sentidos possíveis do discurso político dos educadores brasileiros em torno da sua formação e profissão. Nesta seção, pretendemos delinear o percurso do movimento, suas trilhas. Para tanto, apoiamonos na Escola Francesa de Análise do Discurso e na teoria da enunciação, segundo a vertente bakhtiniana, convergindo, portanto, para uma perspectiva crítica da análise do discurso (ACD).

Para realizá-lo, partimos do pressuposto de que a análise das manifestações discursivas possibilita o desvendar dos processos de construção de sentido, na medida em que, como diz Castoriadis (1982, p. 142), “tudo o que se nos apresenta no mundo social-histórico está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico”. Essa relação íntima entre o mundo dos bens materiais e o mundo dos bens simbólicos é formulada também por Bakhtin (1995), que afirma ser o universo dos signos a materialidade privilegiada para o estudo das ideologias. E, para esse autor, são as propriedades específicas do signo verbal, sua pureza semiótica, ubiquidade social, participação na vida cotidiana e o papel na constituição da consciência que lhe conferem tal estatuto.

Lembra Thompson (1990) que as formas simbólicas são amplo espectro de ações, falas, imagens e textos produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos. Tais formas não se configuram apenas como representações, as quais articulam ou obscurecem relações sociais; sua dimensão vai além, à medida que elas estão implicadas na constituição dessas mesmas relações.

A partir dessas colocações preliminares, a linguagem - lugar de tensões, conflitos, concordâncias, silenciamentos, materialidade constitutiva dos fenômenos ideológicos- torna-se objeto privilegiado para a observação das representações e da ideologia.

Ao mesmo tempo em que instaura o outro, a palavra, território comum dos interlocutores, é produto da interação entre indivíduos socialmente organizados. Os enunciados, condicionados pela situação social imediata e pelo horizonte social, estão “repletos de palavras dos outros, caracterizados em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação.[...]” (BAKHTIN, 1995, p. 314).

2.1 *Para analisar o discurso: pontos de partida.*

Entendendo que a Escola Francesa de Análise do Discurso (AD) e a concepção dialógica da linguagem conforme formulação de Bakhtin (1995) surgem como referenciais que possibilitam a análise das manifestações discursivas, revelando os processos de construção dos discursos e seus efeitos de sentido, tomamos, como eixo central do estudo, o universo dos sentidos, considerado no ato de dizer/escrever, para os educadores sobre a questão da *Base Comum Nacional*. Pretendemos, assim, identificar como se constrói o discurso político dos educadores ao longo do período sob análise. Para tanto, o estudo volta-se agora para o “texto” produzido pelos educadores, ou seja, os documentos finais dos Encontros Nacionais (CONARCFE E ANFOPE) no período de 1983 a 2004. Recortamos desse material a perspectiva ali explicitada, a *base comum*. Tal recorte constitui o corpo discursivo da análise cujos dados foram coletados diretamente na *homepage* da ANFOPE, espaço de conhecimento e divulgação de textos, o que permite reconhecer os documentos ali veiculados como de domínio público⁹.

Na construção desta parte do trabalho, fizemos dois recortes no conjunto dos discursos analisados. O primeiro serviu para delimitar os documentos produzidos pelos educadores durante os Encontros Nacionais do período e destacar a idéia de *base comum* desde

⁹ Os documentos de domínio público são produtos sociais tornados públicos. Eticamente estão abertos para análise por pertencerem ao espaço público, por terem sido tornados públicos de uma forma que permite a responsabilização (SPINK, 2000).

o ano de 1983 até 2004, mas convém salientar que, durante tal período, o movimento tomou dois formatos – um, de *Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação* (CONARCFE), e outro, de *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação* (ANFOPE). O documento final do X Encontro Nacional de 2004, com o conteúdo da discussão promovida pela ANFOPE, constitui o marco final da análise. Trata-se de um critério puramente operacional; sem dúvida, outros mais eficazes e significativos para a história do movimento poderão ser definidos. Com base no primeiro recorte, procedemos ao segundo, este definido por uma organização em que foi possível identificar as *dimensões* da idéia de *base comum* proposta pelos educadores.

Ao iniciar os trabalhos de construção do corpo discursivo, tomamos, como referencial, a definição de Pêcheux [*apud*] Pinto (1989, p. 59):²

É um conjunto de seqüências discursivas estruturadas segundo um plano definido em referência a certo estado de condições de produção do discurso. A constituição de um corpo discursivo é um efeito, uma operação que consiste em realizar por um dispositivo as hipóteses dentro da definição dos objetivos da pesquisa.

Para tanto, procuramos mapear as condições de produção do discurso, situando locais, discursivos ou não, em que foram acontecendo, o que nos colocou frente a frente com uma série de documentos a analisar, ou seja, diante de um conjunto de signos, diante de uma linguagem que tem lógica própria e cujos significados se obtêm por meio dessa lógica. Assim, procedemos à primeira fase do processo de desconstrução, que permitiu comparar as diversas proposições dos educadores, as formas que se repetem e que se opõem ao longo do discurso sob análise. Procuramos, assim, avançar no sentido de identificar a relação estabelecida no interior do discurso com a pluralidade e com as práticas não-discursivas, na perspectiva de conhecer como o discurso fora construído, ou seja, as próprias condições de existência. Nessa direção, procuramos encontrar a historicidade que o discurso dos educadores reivindica para si, levando em consideração à dinâmica da própria linguagem.

2.2 *A travessia: organização e análise dos dados.*

Alguns cuidados importantes foram tomados ao fazer a análise, pois entendemos que a análise do discurso se abre para uma gama variada de esquemas metodológicos. Portanto, é necessário apontar algumas questões metodológicas de análise do discurso, porquanto “o uso que os indivíduos fazem da linguagem nos diversos contextos constituem um desafio aos lingüistas [...] exige do pesquisador o conhecimento simultâneo de várias “linguagens” (ALVES, 1992, p. 47). Assim, procuramos destacar alguns indicadores capazes de formar um conjunto de procedimentos para análise de discursos, em caráter geral e específico, a fim de servir de base ao que diz respeito, particularmente, ao discurso político. Os procedimentos se apresentam em dois tópicos: um mais geral diz respeito à construção de um corpo discursivo – do objeto do estudo –; o outro está relacionado com a análise do discurso enquanto linguagem, em que a análise do social se encontra com a Lingüística.

Tomamos, como ponto de partida, que o social é constituído pela pluralidade discursiva com temporalidades diversas, identidades próprias que interagem, transformando-se, algumas vezes se hierarquizando. Assim é que

O recorte discursivo que o analista deve realizar para o seu estudo é um momento importante de definitivas conseqüências para suas conclusões. Tal recorte constitui-se a partir da interferência direta do analista na história, mas não pode ser uma ação aleatória. O corpo discursivo sempre tem uma origem certa – a hipótese de trabalho do analista (PINTO, 1989, p. 57).

Observamos que Orlandi (2005) chama de passagem fundamental o caminho que se faz da apreensão da superfície lingüística (os dados brutos) em direção ao objeto discursivo. Nessa primeira abordagem, fica clara a necessidade da materialidade lingüística: o que é dito por quem é dito e como é dito, segundo a autora, “naquilo que se mostra em sua sintaxe e enquanto processo de enunciação (em que o sujeito se marca no que diz) (...)” (ORLANDI,

2005, p. 65). Assim, podemos compreender as marcas deixadas no discurso, pelo modo como o discurso se textualiza a partir das formações imaginárias que o sujeito transmite no seu discurso, das relações de sentido que processa e do lugar de onde emerge sua formação discursiva.

O caminho de análise tem início na passagem do signo lingüístico para objeto de sentidos; nessa análise buscamos configurar os discursos envolvidos, fazendo os recortes no texto e delineando suas limitações. Procuramos, em seguida, salientar como os discursos são construídos e estruturados, visando a demarcar os processos discursivos existentes no que foi exposto, quando encontramos no discurso aquilo que pareceu evidente para o enunciador, por meio do processo de identificação que surge quando se enuncia: “processos como paráfrase, metáfora, são presenças da historicidade na língua” (ORLANDI, 2005, p. 67). Acreditamos que, a partir da constatação e da análise dos processos discursivos, podemos apontar os modos de constituição dos sujeitos e suas produções de sentido, como a ideologia trabalha na passagem do material lingüístico para o material semântico.

Tais sujeitos são constituídos de forma diferenciada: depende de quem fala e de onde fala. Sendo assim, procuramos evidenciar os protagonistas dos discursos como coletivo dos educadores que se reúnem em torno de lutas que têm como palco a relação sociedade civil organizada e o Estado. Assim, procuramos visualizar as confluências e intercruzamentos de sentidos, ideologias e identificações que permeiam o discurso nesse lugar social.

2.3 *Pontos de chegada: sentidos e significados do discurso.*

Para análise dos textos e discussão dos resultados, é importante destacar que o cenário político-educacional brasileiro vem reconfigurando-se, desde o período da instalação

do movimento, no que se refere à participação da sociedade civil organizada em torno do projeto educacional que lhe convém. Para tanto, faz a crítica ao discurso oficial no interior das entidades científicas e ou organizadas, nas agências formadoras, e, em diversos espaços sociais, proliferam os debates em torno da questão da formação do educador. Com isso, queremos salientar que o objeto específico da AD – o discurso -, conforme observa Coracini (1991, p.337), se revela como “o processo em que o lingüístico e o social se articulam, objeto ao mesmo tempo social e histórico onde se confrontam sujeito e sistema”. Tal definição contempla a materialidade discursiva, vinculada às suas condições de produção e parte da noção de um sujeito heterogêneo, múltiplo, determinado pela ideologia, ao mesmo tempo em que, segundo Orlandi (1986, p.118-119), tem a ilusão de ser o “criador onipotente de seu discurso”.

Portanto, a partir da idéia de interdiscurso, que tem como resultado a postulação do primado da alteridade, o sujeito da AD vai tornar-se um sujeito atravessado pelo inconsciente, o qual, ao construir o seu dizer, incorpora enunciados preconstruídos. Dessa forma, o dizer só tem sentido se for pertencente à esfera do social, e não da simples ação individual de cada um dos parceiros das múltiplas interações.

Para Bakhtin (1995) - o primeiro a expor uma visão dialógica da linguagem -, o nosso discurso está impregnado das palavras do outro, palavras que são modificadas, alteradas em seu sentido pelos efeitos da nossa compreensão. Tratamos com as palavras dos outros em nosso discurso e fundimos com elas a nossa voz; com elas reforçamos nossas próprias palavras. Como sublinha Authier-Revuz (1990, p. 29), “constitutivamente, no sujeito e no seu discurso está o Outro”. Ainda na discussão sobre a presença do outro, recorreremos a Maingueneau (1997), que considera a discursividade através de sua relação com a heterogeneidade, pensando na interação do Mesmo com o Outro. Diz o autor que “um enunciado de uma formação

discursiva pode, pois, ser lido em seu “direito” e em seu “avesso” (MAINGUENEAU, 1997, p. 120).

No presente estudo, procuramos evidenciar que o enunciado político presente na idéia de *Base Comum Nacional*, preconizada pelo movimento dos educadores, associa-se a uma formação discursiva e a um quadro de referências ideológicas determinado numa conjuntura social. Conforme destaca Patriota (2006) é desse lugar social que vai ser possível verificar o movimento dos educadores como sujeito por intermédio dos seus protagonistas/educadores, que interpelam o discurso oficial e criam processos de resistência, para garantir certos sentidos por meio da interdiscursividade.

3 TRILHAS DO ENTENDER

A *Base Comum Nacional*, foco de nossa análise, é, certamente, uma das questões mais polêmicas discutidas em toda a trajetória do movimento. Desde o 1º Encontro Nacional dos Educadores, em 1983, foi assumida como “bandeira de luta”, da qual emerge a construção do projeto político de formação de professores em franca oposição ao discurso governamental traduzido no conjunto de normas, regulamentos e projetos do governo brasileiro, sobretudo a partir do final do ano de 1970 até os nossos dias.

Eis, portanto, do que passamos a nos ocupar daqui para frente: entender o percurso do movimento que se identifica com a construção permanente da *Base Comum Nacional*, mediante o desenvolvimento de propostas local/institucional, institucionais/regionais e, até mesmo, interinstitucionais, sempre colocadas em discussão em encontros e periódicos. Esse processo, construído e reconstruído na prática, viabilizou ainda a identificação e redefinição de espaços institucionais de formação de profissionais da educação, possibilitando a emergência de criação de “redes de formação” no cenário educacional brasileiro. No entanto, sendo a *Base Comum* uma concepção crítica de formação que permeia os currículos de formação do educador, requer, para sua materialização, a construção de uma política, no âmbito institucional, vinculada organicamente aos sistemas públicos de ensino bem como a uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação.

3.1 *A Base Comum Nacional: em defesa da afirmação da identidade do profissional da educação.*

É importante destacar que foi possível identificar a idéia de *Base Comum Nacional* e o seu lugar no discurso por meio de consulta a documentos resultantes do esforço coletivo em trabalho intenso que caracterizou os Encontros Nacionais dos Educadores em todas as fases, até chegar à atual ANFOPE. A análise de tais documentos revelou a construção do discurso político assumido pelo coletivo dos educadores ao longo de mais de duas décadas.

O eixo central de luta que caracteriza o Movimento Nacional dos Educadores, desde a sua origem, está orientado para a construção de uma *política global de formação* que favoreça a qualidade da profissionalização e a valorização dos educadores. E uma temática sempre esteve em foco para a concretização de tal política: a questão da *base comum nacional*. Essa expressão, segundo Aguiar e Scheibe (1999), foi cunhada pelo movimento e explicitada, pela primeira vez, no Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983, “justo no momento em que as forças sociais empenhadas na luta pela redemocratização do país estavam se organizando em todos os campos, inclusive o educacional” (AGUIAR; SCHEIBE, 1999, p. 226). Saliente-se que, em âmbito nacional, os educadores engajavam-se na luta pela reformulação do curso de Pedagogia e das licenciaturas diversas em contraposição à imposição de reformas advindas das instâncias oficiais.

O princípio de que *a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador* ficou firmado no encontro de Belo Horizonte, e a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) passou a discutir a questão com diferentes instâncias do poder público – o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (INEP, MEC) foi um dos interlocutores naquele momento.

Ainda, segundo Aguiar e Scheibe (1999), durante a 36ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1994, quando diversos entendimentos eram apontados sobre a base comum nacional, uma avaliação pública foi feita pela CONARCFE a respeito do movimento. Na ocasião, destacou-se o entendimento de *base comum* conforme a seguinte manifestação discursiva:

A garantia de uma prática comum nacional a todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação. Assim concebida, ela supõe que, ao longo de todo o processo de formação, isto é, durante todo o curso, em todas as disciplinas pedagógicas e principalmente nas de conteúdo específico, busque-se estimular a capacidade questionadora da informação recebida e sua crítica. **Essa base comum deve contemplar estudos comuns a todas as licenciaturas...** (REVISTA de ENSINO DE FÍSICA n.º. 1 ano 1984 *apud* AGUIAR; SCHEIBE 1999, p. 228, grifo nosso)

Ao longo da trajetória do movimento, é possível observar que várias dimensões foram atribuídas à *Base Comum Nacional*, tanto no âmbito da CONARCEF quanto na atual ANFOPE, no entanto, a defesa de uma política global de formação dos profissionais da educação que considere aspectos como formação inicial, carreira, salário e formação continuada são questões de fundo nas quais se insere a construção da *Base Comum*. Dessa maneira, as lutas do movimento assumidas pela ANFOPE sempre se deram, considerando-se as problemáticas políticas, econômicas, sociais e educacionais do país. Portanto, ao examinar as questões relacionadas com a formação e a valorização dos profissionais da educação, de acordo com o que expressam diversos documentos produzidos durante os Encontro Nacionais, as contradições dos projetos sociopolíticos que caracterizam a realidade brasileira – predominantemente marcada pela exploração e miséria da maioria da população – são sempre sublinhadas. Tal perspectiva ideológica dos educadores fornece as pistas iniciais para explicitação de sentidos no discurso sobre a *Base Comum Nacional*

3.1.1 Os princípios gerais defendidos pelo movimento e a construção da base comum nacional

A construção coletiva das proposições do movimento, há mais de duas décadas, apóia-se em princípios que expressam o caráter de resistência e contraposição às ações impositivas que ainda dominam as políticas governamentais no campo da formação de professores no Brasil. E a posição historicamente assumida pelos educadores evidencia um projeto de formação de professores identificado com os desafios de ampla e profunda transformação da escola e da sociedade, conforme é possível observar num fragmento do Documento Final do X Encontro Nacional dos Educadores:

A redução dos recursos públicos para a educação pública, o processo de asfixia a que as Universidades públicas estão sendo sujeitas, a trágica realidade da escola pública exposta no documento "Retrato da Escola", elaborado pela CNTE, **vão evidenciando a impossibilidade de resolução desses problemas nos marcos das relações sociais vigentes. “Assumir com radicalidade as propostas de profissionalização do magistério, dando-lhes o conteúdo que o movimento dos educadores vem construindo ao longo de sua história, parece ser o desafio atual”** (ANFOPE, 2000, p. 8, grifo nosso).

O aprofundamento dessa concepção de profissionalização do educador está expresso na formulação elaborada e defendida pelo movimento como *Base Comum Nacional* para os cursos de formação dos profissionais da educação. E os princípios norteadores de tal concepção têm contribuído para a construção de uma identidade profissional dos educadores e, segundo a ANFOPE,

O conteúdo da formulação da base comum nacional é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação. É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a docência é à base da formação de todos os profissionais da educação, pois permite assumir com radicalidade, ainda hoje, nas condições postas para a formação de professores, a formulação de Saviani (1982): formar o professor e o especialista no educador (ANFOPE, 2000, p. 9, grifo nosso).

A base comum nacional, concepção que vem sendo construída coletivamente, no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, tem-se mostrado uma idéia inovadora e atual. Tal como entendida pelo movimento, originou-se, já no I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, em contraposição à concepção do pedagogo como um generalista, que não contempla, na sua formação, a preparação para a docência, o ser professor.

Os sucessivos Encontros Nacionais aprofundaram e ampliaram as discussões sobre essa temática, na tentativa de superar as antigas fragmentações presentes no processo de formação dos profissionais da educação, expressas, principalmente, na divisão do curso de Pedagogia em habilitações. Tratava-se, então, de buscar o princípio norteador que expressasse uma prática comum na formação de professores contra a imposição pelo MEC dos currículos mínimos respeitadas as especificidades de organização curricular de cada instituição e de cada experiência.

O aprofundamento do debate sobre *Base Comum Nacional* tem-se colocado como tarefa constante e de caráter coletivo que vem pontuando e aprofundando sua discussão e, segundo os educadores, como vem sendo construída. Isso supõe que “[...] esta base comum será aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras (Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia, demais licenciaturas específicas)” (ANFOPE, 1992, p. 14).

Convém salientar que um dos pilares fundamentais da *Base Comum Nacional* é a formação teórica de qualidade. No recorte abaixo, é possível identificar uma prática discursiva cujo enunciado revela as vozes que permeiam o discurso dos educadores. O componente ideológico de tal discurso supõe uma prática cujo sentido é romper com a concepção formativa dominante nas políticas de formação vigentes

A luta pela formação teórica de qualidade, um dos pilares fundamentais da base comum nacional, implica em recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico; busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e **nos unifica na luta contra as tentativas de aligeiramento da formação do profissional da educação, via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo em um "prático" com competência para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana** (ANFOPE, 2004, p. 16, grifo nosso).

É possível constatar que a ANFOPE resgata, no documento final do Encontro Nacional de 2004, aspectos importantes que permeiam a discussão sobre a *Base Comum* durante o período que nos propusemos analisar. Nessa direção, reafirma, na ocasião, a concepção da docência – entendida como trabalho pedagógico – como base da identidade profissional de todo educador, que requer

Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc.) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, **criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional** (ANFOPE, 2004, p.16, grifo nosso).

Existe uma preocupação evidenciada nos textos produzidos pelos educadores a qual expressa formação discursiva de enfrentamento ao discurso político do Estado. Tal perspectiva coloca os cursos de formação dos profissionais da educação como momentos de produção coletiva de conhecimento e busca, para isso, novas formas de organização curricular nas várias instâncias de formação, em particular, nas licenciaturas que fragmentam e separam, no tempo da formação e no espaço curricular, as disciplinas "de conteúdo específico" das disciplinas "de conteúdo pedagógico e educacional", teoria e prática, pesquisa e ensino, trabalho e estudo. Portanto, é conveniente destacar que, para os educadores, a questão da base comum supõe a

unidade entre teoria/prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular [...] (ANFOPE, 2004, p.16, grifo nosso).

Além de uma discussão epistemológica, o discurso dos educadores toma para si questões convergentes, como a gestão democrática, instrumento de luta contra práticas autoritárias na escola; a definição de compromisso social do profissional da educação; a análise política da educação; as lutas históricas dos professores articuladas com os movimentos sociais. Esses são elementos em destaque nas diversas formações discursivas dos educadores no processo de construção da *Base Comum Nacional*. Registramos também que a incorporação da concepção de formação continuada em contraposição à idéia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno/professor retorne à universidade via cursos de extensão/especialização, a partir do contato com o mundo do trabalho, está presente nas preocupações dos educadores. Outra questão relevante que permeia a mesma discussão é a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares, entendida também como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão. Podemos, assim, evidenciar que “efeitos de sentido” emergem das formações discursivas dos educadores, entre as quais se destaca o lugar de sua luta política. É importante considerar a idéia de *Base Comum Nacional* na sua amplitude, como se destaca abaixo, que permite a identificação de uma concepção política global de formação dos profissionais da educação.

A base comum nacional tem sido nestes últimos anos, nosso instrumento de luta contra a degradação da profissão, que nos unifica em nível nacional a favor do reconhecimento do valor social dos profissionais da educação no contexto brasileiro, aliada a outros movimentos pela recuperação da escola pública de qualidade e em defesa das condições materiais de trabalho dos educadores. Traz em seu interior uma concepção crítica dessa formação, requerendo para sua materialização a construção de uma política, no âmbito institucional, vinculada organicamente aos Sistemas Públicos de Ensino, uma Política Global de Formação do Educador (ANFOPE, 2004, p. 16 – 19, grifo nosso).

3.1.2 Por uma política global de formação dos profissionais da educação

Podemos afirmar que, no âmbito das políticas educacionais, o Movimento dos Educadores vem refletindo posições de ordem epistemológica, pedagógica e política atinentes às visões e aos projetos educacionais em disputa no Brasil, nas últimas décadas; e as perspectivas que se descortinam para a efetivação de uma política global de formação dos educadores, no país, são promissoras. Novas e criativas experiências curriculares nos cursos de Pedagogia e licenciaturas diversas são constantes nos meios acadêmicos, na atualidade.

Cabe ressaltar que novos desdobramentos da discussão sobre a *Base Comum Nacional* são incorporados ao debate no âmbito da política de formação dos profissionais da educação¹⁰, no atual contexto da educação brasileira, e essa discussão, possivelmente, será objeto de análise e de proposições nos encontros e seminários que serão realizados em futuro próximo, com a disposição renovada dos educadores de firmar, reafirmar e propor, coletivamente, princípios e encaminhamentos que orientarão suas ações concretas. Tem sido esse o compromisso histórico da agenda da ANFOPE, que, articulada com outras entidades,¹¹ de forma coletiva, solidária e crítica, vem enfrentando os desafios ainda inacessíveis até na esfera de decisão dos educadores (AGUIAR *et al*, 2006).

3.2 *A Base Comum Nacional: garantia de uma prática comum nacional.*

Parece-nos importante sublinhar que a produção documental analisada para elaboração deste estudo resultou do esforço coletivo e do trabalho intenso que caracterizou os

¹⁰ A Ação do Movimento tem significativo destaque no encaminhamento da definição das Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia - consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005 e n. 01/2006, e na Resolução CNE/CP n. 01/2006.

¹¹ CEDES, ANPED, FORUMDIR, ANPAE, CNTE, ANDE, entre outros.

encontros nacionais dos educadores em todas as suas fases, o que vem revelar o espaço/tempo de construção do discurso político assumido pelo coletivo dos educadores. De acordo com estes, desde o Documento Final do Encontro Nacional em 1984¹² até o Encontro Nacional da ANFOPE em 2004, que resgata toda a trajetória da discussão, a questão vem assumindo as seguintes configurações:

A base comum seria a garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação. [...] Esta base comum deve contemplar estudos comuns a todas as licenciaturas, objetivando formar o hábito de reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a capacidade crítica do educador, em face de realidade em que vai atuar (CONARCFE, 1984, grifo nosso).

Essa definição, oriunda do movimento, articula-se com o reconhecimento da necessidade de estratégias para materializá-la, conforme sugerido no aludido encontro de 1984, como destacamos a seguir

Para efetivá-la, sugerem-se "linhas de ação" comuns a todas as licenciaturas, tais como **Ciclos de Estudos, redefinição da orientação das disciplinas pedagógicas e de conteúdo específico,** etc. Seria necessário assegurar, institucionalmente, um espaço para a sua avaliação, já que **a base comum é construída durante o processo tendo, portanto, caráter histórico e evolutivo** (CONARCFE, 1984, grifo nosso).

Certamente fica evidenciada, nesse posicionamento, a preocupação de encaminhar a idéia de formação que superasse a política vigente. Para tanto, opõe-se à visão do educador ingênuo, politicamente despreparado, cuja identidade se caracteriza ora pelo domínio de “conhecimentos específicos” em sua área de formação, como no caso das licenciaturas diversas, ora pelo domínio de “conhecimentos pedagógicos”, quase sempre desarticulados e descontextualizados.

É importante sublinhar que as discussões advindas do movimento procuram, desde os marcos iniciais, contrapor-se à idéia de “**currículo mínimo nacional,**” que, dada a

¹² Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores realizada durante a 36ª Reunião Anual da SBPC (CONARCFE, 1984).

idéia de currículo, construída no contexto da reforma universitária de 1968, é marcada pela visão fragmentadora de formação, identificada por posições teóricas subjacentes que defendiam a visão extremamente compartimentalizada de currículo e que, em nome da necessária “**competência técnica**”, representavam o pensamento pedagógico que se expressava também nas normas reguladoras do sistema educacional brasileiro, em diversos níveis e modalidades do ensino.

3.2.1 A emergência de um discurso de ruptura

Neste caso, podemos anunciar que se trata, portanto, de um discurso de ruptura, entendido como o discurso que constrói sujeitos antagônicos e deve ser entendido a partir dos limites precisos de sua emergência, ao se propor à instituição outra política formativa, cujo horizonte teórico vem tecendo, no palco do amplo debate político educacional brasileiro desde então, nova matriz de formação, baseada em outra concepção de educação e do seu papel na sociedade. Isso é possível notar nas considerações abaixo extraídas do documento já citado:

A base comum seria considerada como **uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através da definição de um corpo de conhecimento fundamental. [...] comum às várias licenciaturas deve principalmente destinar-se ao compromisso político do educador, o que implica na formação da consciência crítica. Daí ser necessário incluir um corpo de conhecimento fundamental, que aprofunde o domínio filosófico, sociológico, político e psicológico do processo educativo**, dentro de uma abordagem crítica, que explore o caráter científico da educação, **tomando como referência o contexto socioeconômico político brasileiro** (CONARCFE, 1984, grifo nosso).

Tais concepções parecem revelar o encaminhamento do movimento em expressa contraposição à idéia de currículo mínimo dominante; indicam também que a *Base Comum* não pode ser institucionalizada sob a forma de l mero elenco de áreas, matérias e disciplinas. Ao fazer essa formulação, os educadores negam o currículo mínimo e o elenco de disciplinas; ao mesmo tempo, são afirmados dois componentes fundamentais da *base comum*:

- concepção básica da formação do educador;
- corpo de conhecimento fundamental.

Vemos que as polêmicas em torno da *Base Comum Nacional*, até então, estavam marcadas pela definição de sua concepção, interpelando, assim, o discurso instituído. Entretanto, durante certo período, não foi possível identificar avanços como proposta concreta para sua operacionalização.

Entendemos que uma prática comum nacional – materializadora dos princípios defendidos pelo movimento no sentido de possibilitar a construção de novos marcos na formação dos educadores – ainda se coloca de forma heterogênea, no discurso sob análise. No entanto, fica desde já evidenciado o caráter da luta e enfrentamento por parte dos educadores às políticas advindas do Estado.

A discussão evolui e a questão da *Base Comum Nacional* passa a ser tratada pelos educadores sem grande diferenciação de concepções. Partindo da docência como fio condutor das preocupações, ela deve caracterizar-se como uma condição em face da necessidade, na conjuntura política nacional, de formação de profissionais conscientes de sua responsabilidade histórica, traduzida pela reflexão crítica da sociedade e da prática educativa que se dá na escola em que vão atuar na perspectiva de redirecionamento dessa prática, a partir de seu compromisso com a escola pública e com os reais interesses da classe trabalhadora (CONACRFE, 1986).

Assim sendo, a *Base Comum Nacional* deve ser assumida como o princípio que permite avançar na formação dos profissionais do ensino necessários à luta, no plano educativo, pela transformação da sociedade brasileira e deverá abranger três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas, a saber:

| | | |
|---|--|---|
| <p>Dimensão profissional: requer um corpo de conhecimentos que identifique toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponda à especificidade de cada profissão; como professores devem confluir num certo saber e num certo fazer.</p> | <p>Dimensão política: aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, o que só pode se dar se tiverem formação que permita uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes.</p> | <p>Dimensão epistemológica: remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária à transmissão e à elaboração de saber no qual onde o científico deve ter espaço privilegiado. A base comum deve, portanto, fundamentar-se em estrutura científica capaz de romper com o senso comum, sem perder o núcleo do bom senso nele existente.</p> |
|---|--|---|

Essas três dimensões deverão permitir que o profissional se aproprie, de forma articulada, da totalidade do trabalho que exercerá na realidade da escola brasileira e em outros espaços onde possa contribuir como profissional e educador. Dessa forma, os educadores definem uma base epistemológica que vai romper definitivamente com o modelo do discurso governamental, cuja característica tem a marca da tradição tecnicista e conteudista como norte da formação dos profissionais da educação.

3.2.2 Ideologia e interpelação: marcas do discurso.

Verificamos que os textos produzidos até 1986 são reveladores do confronto do coletivo dos educadores com o Estado. O discurso enuncia outra concepção de formação, revelando a emergência de novo momento histórico no âmbito das políticas educacionais, quando os educadores brasileiros tomaram para si as questões da própria formação.

Em 1988, a idéia de "eixos curriculares" surgiu como um novo modo de encaminhar a questão da *Base Comum*. Os eixos curriculares possuem marcas discursivas que os distinguem das formas de enunciação dominantes no discurso político governamental.

Anunciam um diálogo entre as diferentes disciplinas do projeto formativo, de modo a criar campos de ação nos quais, embora mantidas as especificidades de cada disciplina e de seus professores, traduzam propostas coletivas de trabalho a serem desenvolvidas em equipe. Os eixos curriculares assegurariam a seleção dos conteúdos essenciais. Foram propostos vários exemplos de eixos curriculares por ocasião do evento nacional de 1988, conforme se pode observar a seguir

- a) **Relação escola-sociedade: enfatizando a categoria trabalho.** Mostra como as relações sociais afetam a forma de trabalhar no interior da escola.
- b) **Construção do conhecimento: enfatizando a categoria movimento.** Trata as questões da evolução da ciência e da tecnologia e a possibilidade de sua utilização na solução dos grandes problemas do homem.
- c) **Escola pública: enfatizando a categoria cidadania.** Trata da luta das camadas populares pelo conhecimento, pela escola pública.
- d) **Cotidiano da escola e da sala de aula: enfatizando as categorias conteúdo/método e teoria/prática.** Explicita as relações de dependência epistemológicas entre método e conteúdo específico, as formas ideológicas veiculadas nos materiais didáticos, a organização do trabalho docente e da própria escola.
- e) **Aluno/professor como pesquisadores: enfatizando a categoria da prática social** (CONARCFE, 1989, p.16, grifo nosso).

Identificamos, na citação acima, a preocupação dos educadores na articulação das diversas vozes que compõem o coletivo dos atores sociais do movimento. Como sujeitos, tentam introduzir outra concepção de formação, construída no percurso do movimento, que introduz categorias, como trabalho, movimento, cidadania, relação teoria-prática e prática social, elementos que redimensionam o modo de pensar e definir um projeto político de formação docente.

3.2.3 Articulando diversas vozes: o interdiscurso.

Diferentes reações a respeito da nova proposição podem ser observadas no interior do movimento. A questão dos eixos foi examinada, no Encontro Nacional de 1988, por grupos

de trabalho, que, no total, contaram com 180 pessoas envolvidas, procedentes de 23 Estados. Os componentes distribuíram-se em cinco grupos: três para estudar a licenciatura em Pedagogia; um grupo para as licenciaturas diversas; um grupo para a Escola Normal. Cada grupo preparou seu relatório e se pronunciou de forma diversa, buscando as convergências nas análises. O grupo de licenciaturas diversas e o para Escola Normal constituíram-se em uma única posição. Dois grupos da Pedagogia também se articularam da mesma forma. A terceira vertente foi constituída por um terceiro grupo de Pedagogia. A seguir apresentamos alguns posicionamentos.

Destacamos abaixo a posição de um dos grupos da Pedagogia que é relevante para a nossa análise, porque põe em evidência um dos aspectos da discussão então instalada, dimensionando claramente opção epistemológica diversa do discurso instituído. Isso revela que diversas vozes constituem a construção do discurso no confronto, também, no interior do próprio movimento, dimensionando a prática do interdiscurso.

| | |
|------------------------------------|--|
| <p>Grupos da Pedagogia</p> | <p>Para a Licenciatura em Pedagogia, a passagem da idéia de "dimensões" para a de "eixos curriculares" é um avanço na medida em que muda a natureza das categorias e dos conteúdos em jogo e dá maior flexibilidade à organização curricular. [...] os eixos aprofundam o questionamento da estrutura universitária e sua fragmentação em disciplinas, ressaltando a necessidade do trabalho interdisciplinar. (CONARCFE, 1989, p.16, grifo nosso).</p> |
|------------------------------------|--|

Para o grupo das licenciaturas diversas e o da Escola Normal, não há concordância plena com a idéia do grupo da Pedagogia, o que deixa claro que os discursos dos educadores têm, na sua constituição, traços de heterogeneidade e polifonia, uma vez que provêm de vários outros nos quais se identificam várias vozes. Conforme podemos observar, a

posição do grupo das licenciaturas diversas, no mesmo evento, se define sobre a questão como segue:

| | |
|---|--|
| <p><i>Grupo das Licenciaturas</i></p> | <p>A base comum nacional supõe uma concepção da formação do educador que se expressa num corpo de conhecimentos básicos em três áreas fundamentais</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento específico trabalhará o corpo de conhecimentos específicos a cada licenciatura. • O conhecimento pedagógico incluirá, além do conhecimento didático-metodológico, a análise filosófica, histórica, sociológica do processo educativo; a dinâmica e a organização da educação brasileira e, em especial, da escola e do sistema de ensino, e o processo de ensino-aprendizagem. • O conhecimento integrador procurará trabalhar o conhecimento específico na ótica do ensino. Fará a relação entre a adequação, dosagem e organização do conhecimento a ser lecionado nos diversos graus de ensino e nas diferentes realidades existentes. (Idem. grifo nosso) |
|---|--|

A divergência entre os grupos de licenciatura em Pedagogia e os grupos de licenciaturas diversas revela que, enquanto os primeiros caminham na direção da identificação de eixos curriculares, os segundos retomam a divisão entre conhecimento específico, pedagógico e integrador. Tal posicionamento parece revelar ser de grande importância assegurar que o conhecimento específico do bacharelado seja, também, o mesmo conhecimento específico do licenciado. Caso semelhante ocorre com a Escola Normal, que deve articular o conhecimento pedagógico com a formação geral em nível médio. Na plenária final do evento em destaque ficaram registradas as diferentes proposições, apesar da tentativa de consenso por parte de alguns participantes.

Fica evidenciado que uma pluralidade de vozes está manifesta no discurso dos educadores. Assim, compreendemos, conforme Possenti (2002), que o discurso está sempre impregnado de outras vozes e que o sujeito do discurso nunca está sozinho, definitivamente ele não é uno. Na análise das práticas discursivas que desvelam o processo de construção da

Base Comum Nacional, fica evidenciado que elas se constroem a partir da multiplicidade de vozes: vozes que se interpõem ou se entrecruzam e, quando são expressas, usam conceitos de domínios diversos (conhecimentos) e tempos (história) que dialogam e permitem dar sentido à ação humana no mundo.

3.3 *A Base Comum Nacional: uma prática discursiva de produção de sentidos.*

Entendendo o discurso como um “texto” que resulta de processos de significações, apreensões, compreensões, produções e práticas e, como tal, uma forma de prática social, torna-se importante perceber como ele está interligado pelas relações de poder, ideologias e formas de identificações que reforçam identidades sociais. Dessa perspectiva, é possível identificar *a Base Comum Nacional* como prática discursiva que contribui para transformação social, na medida em que a materialidade lingüística revela as relações de sentido que articula o discurso com outros “já ditos” ou “não ditos”. Revela-se como um caminho de construção teórica e de luta e resistência às políticas que não contemplam os princípios da construção sociohistórica da educação.

3.3.1 A linguagem em ação dando visibilidade aos sentidos

A prática discursiva dos educadores edificada no coletivo dos sujeitos enunciadores postula nova concepção de sociedade e educação, ressignificando e criando rupturas com o discurso político instituído e, assim, produzindo sentidos. Nessa direção, convém ressaltar, como sublinha Spink (2000, p. 45), “[...] que, usualmente, é pela ruptura com o habitual que se torna possível dar visibilidade aos sentidos”.

Compreendendo com Bakhtin (1995) a produção dos sentidos como fenômeno sociolingüístico, procuramos destacar as práticas lingüísticas advindas do movimento dos educadores como enunciações que, mesmo nas formas imobilizadas da escrita, são resposta a alguma coisa e construídas como tal; são produzidas para serem compreendidas, ou seja, são orientadas para a leitura de um contexto ou mesmo da realidade historicamente situada.

Desse modo, é importante considerar que, na nova conjuntura política brasileira dos últimos anos e, diante das mudanças ocorridas com a eleição de um presidente de origem operária, os educadores enfatizam, no Documento do X Encontro Nacional, a importância de que “mais do que nunca há necessidade de construção de um projeto político e educacional e de reafirmar a concepção de base comum nacional” (ANFOPE, 2000, p. 10-12).

Para tanto, os educadores, por meio da ANFOPE, vêm procurando dar conteúdo e oferecer suporte para um projeto pedagógico comum aos cursos de formação de profissionais da educação, fundado nos princípios observados no recorte a seguir.

Parte-se da compreensão de que a formação unificada/unitária dos profissionais da educação, envolvendo todas as licenciaturas, e tendo como eixos norteadores desta formação a *base comum nacional*, acompanhada da redefinição das Faculdades/Centros/Institutos Específicos/Departamentos, em uma perspectiva interdisciplinar e articulada aos sistemas de ensino, é fator de contribuição para o desenvolvimento de uma nova qualidade da formação com reflexos na qualidade social da educação básica (ANFOPE, 2000, p. 32, grifo nosso).

Os educadores firmam, explicitamente, no Encontro Nacional de 2004, a necessidade de retomar e reforçar o debate, ampliando a discussão e socializando as experiências de formação que vêm sendo construídas em cada município e em cada Estado de nosso país. Eles dizem, no relatório final do último documento analisado, que

Somente com essa amplitude e a radicalidade na defesa de nossos princípios de formação e de políticas de valorização do magistério poderemos contribuir para a construção e solidificação de propostas e projetos de formação que atendam às necessidades postas pela atualidade (ANFOPE, 2004, p. 22, grifo nosso).

Entendemos que esse é um discurso cujo componente ideológico visa à transformação, sinaliza para outro horizonte político no âmbito da formação dos professores, destacando-se, nessa formação discursiva, a perspectiva de instauração de novo projeto no âmbito das políticas educacionais do país. Amplitude e radicalidade são destacadas como parte do discurso que procura convencer, atrair, criar parceiros na luta que visa finalmente a mudanças sociais profundas.

3.3.2 A explicitação de sentidos revela o discurso

Na luta mais geral pela construção da democracia, Weber (1996) chama atenção de que, sobretudo nos cenários contemporâneos, os grupos subalternos têm contado com a escola e outras instituições da sociedade civil na tarefa de constituição de instâncias orgânicas que se colocam na dianteira da luta pela construção de uma nova sociedade. Assim, destaca que

o professor foi identificado ao educador, **ganhando relevância a dimensão política da atividade educativa**, transformando-se a sua tarefa na formação da consciência crítica das classes subalternas. Uma síntese dessa visão pode ser encontrada nos documentos formulados pelo Movimento em prol da Formação do Educador que, em 1983, propugnava por um educador com “uma visão de homem historicamente situado, comprometido com a realidade de seu tempo e com o projeto de sociedade democrática”. (WEBER, 1996 p. 22 grifo nosso)

Daí, podemos compreender que, no terreno da luta política, o movimento dos educadores constitui referência para a construção de nova identidade docente que está subjacente à formulação da *Base Comum Nacional* para os cursos de formação dos profissionais da educação. Os princípios que norteiam essa concepção são plenamente

identificados nas propostas curriculares de várias instituições de ensino no país e têm sido determinantes na construção da identidade profissional dos educadores.

Para encerrar, cabe refletir que

O conteúdo da formulação da **base comum nacional é um instrumento de luta e resistência** contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação. É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação [...] (ANFOPE, 2000, p. 9 grifos nossos).

Entendemos a proposição da *Base Comum Nacional* como prática discursiva na qual devem ser levadas em conta, segundo Spink (2000), tanto as permanências quanto, principalmente, as rupturas históricas pela identificação do *velho* no *novo* e vice-versa. Portanto, dar sentido ao mundo é uma prática social que faz parte de nossa condição humana; desenvolvemos essa atividade nas relações que compõem o nosso cotidiano, o qual, por sua vez, como destaca Spink e Menegon (2000, p.63),” é atravessado por práticas discursivas construídas a partir de uma multiplicidade de vozes. ”

FLORADAS: EMERGÊNCIA DO SABER

Apresentar as reflexões finais sobre a pesquisa é a próxima tarefa. O intento precípua será socializar as respostas encontradas às perguntas que foram levantadas na introdução deste trabalho. Tecemos considerações acerca do papel do Movimento dos Educadores e sua trajetória no cenário educacional do país, buscando evidenciar o sentido do discurso político dos educadores brasileiros no processo de construção da *Base Comum Nacional*, por nós assumida como “Bandeira de Luta no Chão da Resistência” a fim de definir uma política de formação dos profissionais da educação, tendo como referência a qualidade social da educação.

Os educadores defendem, durante toda trajetória do movimento, a necessidade de uma educação que passa pela definição de nova política de formação e tenha como foco a aludida *Base Comum Nacional*. Quanto a esta, foi possível observar que várias dimensões lhe foram atribuídas; no entanto, a defesa de uma política global de formação dos profissionais da educação que considere aspectos, como formação inicial, carreira, salário e formação continuada, são questões de fundo nas quais se insere a construção da *Base Comum*.

Portanto, ao examinar as questões relacionadas com a formação e a valorização dos profissionais da educação, de acordo com o que expressam diversos documentos produzidos durante os encontros nacionais dos educadores, notamos que as contradições dos projetos sociopolíticos que caracterizam a realidade brasileira são sempre sublinhadas. Tal perspectiva, ideológica, dos educadores, aliada à compreensão do papel histórico que o movimento ocupa no atual cenário da educação brasileira, nos forneceu as pistas iniciais para explicitação de sentidos, no discurso sobre a *Base Comum Nacional*.

Para fins desta análise, cujos dados foram coletados diretamente na *homepage* da ANFOPE, o discurso dos educadores foi abordado como parte da prática social inserida no contexto do movimento e da sociedade brasileira mais ampla. Para tanto, tomamos, como ponto de partida, que o social é constituído pela pluralidade discursiva com temporalidades diversas, identidades próprias que interagem, transformando-se. Nessa direção, foi possível destacar alguns indicadores capazes de formar um conjunto de procedimentos para análise do discurso, particularmente, do discurso político dos educadores brasileiros, conforme nos comprometemos neste estudo.

Procuramos evidenciar, na análise, que o enunciado político, presente na idéia de *Base Comum Nacional*, associa-se à formação discursiva e ao quadro de referências ideológicas, determinado numa conjuntura social – a brasileira. Desse lugar social, foi possível verificar o movimento dos educadores como sujeito por intermédio dos seus protagonistas/educadores, que interpelaram o discurso oficial e criaram processos de resistência, para garantir certos sentidos por meio da interdiscursividade.

Nesta pesquisa, os resultados revelaram um discurso de ruptura, entendido como o discurso que constrói sujeitos antagônicos e deve ser compreendido a partir dos limites precisos de sua emergência, ao propor à instituição outra política formativa cujo horizonte teórico vem tecendo, no palco do amplo debate político educacional brasileiro desde então, nova matriz de formação baseada em outra concepção de educação e do seu papel na sociedade.

Portanto, tomados em conjunto, os resultados apresentados aqui, mesmo provisórios, sugerem que o discurso dos educadores brasileiros tem, no contexto das lutas políticas para a construção de uma nova sociedade, relevante papel na proposição das políticas que definem sua formação e profissionalização. É um discurso de natureza política e, como tal, bastante complexo, porque vive da capacidade de interpelar, e seu êxito depende da capacidade de

construir sujeitos com a mesma visão de mundo. A natureza explícita do sujeito no discurso político analisado – os educadores– foi compreendida na perspectiva de desvelar a necessidade que tem de interpelar, construindo, desse modo, a identidade do sujeito enunciador. E, no nosso estudo, fica evidenciado o compromisso e a identificação com uma causa – a construção da qualidade social da educação.

Sobre a natureza do discurso político dos educadores, é importante destacar que ela se revela pelo forte poder argumentativo nas diversas formações discursivas recortadas, na construção do *corpus* desse estudo. Revela o discurso que tem como intento persuadir os interlocutores e apresenta-se, muitas vezes, de modo heterogêneo, remetendo a uma relação intersubjetiva possível de se identificarem, nos diversos posicionamentos assumidos pelos educadores. A disseminação de sentidos torna-se evidente no espaço discursivo entre os interlocutores do discurso ; tal constatação nos permitiu observar sua relação com o sujeito e os mecanismos de produção de sentidos como, igualmente, de produção dos sujeitos, dando uma idéia de movimento constante do simbólico e da história.

Em resposta à pergunta que motivou a realização deste estudo - “Qual o sentido do discurso político dos educadores no processo de construção da *Base Comum Nacional*?”- acreditamos que fica evidenciada como uma **luta no chão da resistência** instauradora de nova hegemonia que diz respeito ao projeto histórico de formação humana defendido pelo movimento e fundado na concepção de educação como emancipação – logo, concebendo a mulher e o homem, como seres felizes.

Esperamos que nosso trabalho venha suscitar novas perguntas sobre a questão, de modo a ampliar pesquisas na mesma linha, pois assim entendemos a sua contribuição. Nesse sentido, admitimos que novas investigações emergentes podem indicar caminhos para trabalhos futuros a exemplo da questão da *Base Comum Nacional* no âmbito das políticas

publicas educacionais e sua materialização como também na explicitação de questões relativas à análise do discurso , no campo das ciências da linguagem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A.; SCHEIBE, L. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, São Paulo: ano 20 n. 68, 1999.

_____. Política de formação e aperfeiçoamento do Magistério. CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4, 1988, São Paulo. **ANAIS...** São Paulo: Cortez, 1988.

AGUIAR, M. A. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**. v.27 n.96. Campinas: Cortez, 2006.

ALVES, V.C.S.F. **A decisão interpretativa da fala em depoimentos judiciais**. 1992. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1992.

ANFOPE. **Documento Final do V Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, 1990.

_____. **Documento Final do VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, 1992.

_____. **Documento Final do VII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, 1994.

_____. **Documento Final do VIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, 1996.

_____. **Documento Final do IX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, 1998.

_____. **Documento Final do X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, 2000.

_____. **Documento Final do XI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, 2002.

_____. **Documento Final do XII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.** Brasília, 2004.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades Enunciativas. Trad. Bras. **Cadernos de Estudos Lingüísticos: Revista do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP**, Campinas, n.19, jul./dez.. 1990.

BAKTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997.

BRANDÃO, H. **Introdução à análise do discurso.** 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833-27841.

CASTORIADIS, C. **A Instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CARMAGNANI, A.M.G. **A Argumentação e o discurso jornalístico: a questão da heterogeneidade em jornais ingleses e brasileiros.** Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas), LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.

CHAGAS, V. Resolução do CFE que dispõe sobre o preparo dos especialistas e professores de educação. **Didata**, São Paulo: n. 5. 1976.

_____. **Formação do magistério: novo sistema.** São Paulo: Atlas, 1976.

CORACINI, M.J. R.F. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência.** São Paulo: Pontes, 1991.

CONARCFE. **Documento Final do Encontro Nacional dos Educadores**. Belo Horizonte, 1983 (mimeo).

_____. **Documento Final do I Encontro Nacional dos Educadores**. Belo Horizonte, 1984 (mimeo).

_____. **Documento Final do II Encontro Nacional dos Educadores**. Belo Horizonte, 1986 (mimeo).

_____. **Documento Final do III Encontro Nacional dos Educadores**. Belo Horizonte, 1989 (mimeo).

CUNHA, L. A. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CURY, C.R.J. Política Educacional e Estado (O Que se Espera do Estado Enquanto Investimento na Educação). CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4, 1998, São Paulo. ANAIS... São Paulo: Cortez, 1988.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso**. 7. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2001.

FREITAS, L. C. de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, H, C L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**. São Paulo: ano 20 n.68, 1999.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: _____. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MATOS, J. C. **Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de Filosofia**. Recife: FASA, 2005.

ORLANDI, I.E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. _____. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PATRIOTA, K.R.M.P. Fala que eu te escuto: o interdiscurso e a intertextualidade nas falas dos pastores/apresentadores da Igreja Universal. **Revista Symposium**, Recife: ano 10 n. 1, jan./jun., 2006.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PEDRO, E. R. **Análise crítica do discurso**. Caminho: Lisboa, 1997.

PINTO, M J. **Comunicação e discurso**: introdução à análise de discursos. São Paulo: Hacker Editores, 1999.

PINTO, C.R.J. **Com a palavra o senhor presidente José Sarney**: ou como entender os meandros do poder. São Paulo: Hucitec, 1989.

POSSENTI, S. O eu no discurso do outro ou a subjetividade mostrada. In: _____. **Os limites do discurso**. São Paulo: Criar Edições, 2002.

SANFELICE, J.L. Pós-Modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção educação contemporânea, 2001.

SILVA, J. I. da. A educação do Educador. **Caderno do Cedes**, Campinas, SP, v. 1, n. 2, 1981.

SPINK, M.J. **Práticas discursivas e a produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TOFFLER, A. **Criando uma nova civilização: a política da terceira onda.** Rio de Janeiro: Record, 1995.

THOMPSON, J.B. **Ideologia e cultura moderna.** Petrópolis: Vozes. 1995.

WEBER, S. **O professorado e o papel da educação na sociedade.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.