



O DISCURSO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO: analisando as concepções da docência e da profissionalização docente

Michaelly Calixto dos Santos¹
Kátia Maria Silva de Melo²

Resumo

A formação docente vem sendo objeto de discussões ao longo da história da educação brasileira, representando um campo de disputas entre projetos de educação e sociedade. Na conjuntura atual, em que foram aprovadas novas diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (Resolução CNE/CP N° 2 de 2015) questionam-se quais os sentidos de docência e de profissionalização do magistério. Neste artigo apresenta como objetivo, discutir as concepções de docência e de profissionalização docente, partindo da análise do discurso oficial sobre a formação inicial dos profissionais do magistério. Utilizar-se-á como referencial teórico-metodológico as contribuições da Análise do discurso de origem francesa (AD) filiada a Pêcheux. Segundo esse referencial, o discurso é entendido como prática social, cuja constituição resulta da relação entre língua, história e ideologia. Para tanto, estuda a política de formação vigente, tomando como documento de referência a Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de Julho de 2015, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, além do Plano Nacional de Educação 2014/2024 (Lei N° 13.005/2014). A pesquisa realizada possibilitou a análise e reflexão sobre a formação dos profissionais do magistério e sobre os projetos de educação em curso na atual conjuntura. Considera-se que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, demarcam uma conquista histórica para a formação e profissionalização docente, pois enfatizam a necessidade de melhoria na formação inicial e continuada e da valorização dos profissionais do magistério.

Palavras-chave: Profissionais do magistério. Política de formação/profissionalização. Discurso.

¹ Pós-graduanda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Alagoas, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente da Educação Básica no Município de Rio Largo/AL. Email: michaellycalixto@outlook.com

² Doutora em Letras e Linguística, Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: katia-melo@uol.com.br

Introdução

A profissão docente vem sendo objeto de discussões de entidades educacionais ao longo da história da educação, representando um campo de disputa entre projetos de educação e sociedade. Diante disso, propõe-se a discutir sobre a formação dos profissionais do magistério. Na conjuntura atual, em que foram aprovadas novas diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (Resolução CNE/CP N° 2 de 2015) questionam-se quais os sentidos de docência e de profissionalização do magistério.

Utilizar-se-á como referencial teórico-metodológico as contribuições da Análise do discurso de origem francesa (AD) filiada a Pêcheux. Segundo esse referencial, o discurso é entendido como prática social, cuja constituição resulta da relação entre língua, história e ideologia. No desenvolvimento da pesquisa será retomado as Condições de Produção do Discurso sobre a formação docente e sobre a profissionalização do magistério por meio do estudo da conjuntura sócio-histórica de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação. Assim, busca explicar o funcionamento do discurso oficial estudado e elucidar os fundamentos da política vigente de formação e profissionalização docentes.

Dessa forma, apresentamos como objetivos deste artigo:

- Estudar a legislação vigente sobre a formação dos profissionais do magistério, tomando como referências centrais o Plano Nacional de Educação/PNE 2014-2024 (Lei 13.005/14) e a Resolução CNE/CP N° 2 de 2015;
- Explicar as concepções norteadoras da formação inicial dos profissionais do magistério, presentes na Resolução CNE/CP N° 2 de 2015;
- Discutir a concepção de docência norteadora da formação inicial dos profissionais do magistério;
- Relacionar os processos de formação e de profissionalização docentes;
- Analisar o discurso sobre a formação inicial dos profissionais do magistério, materializado em documentos que regulamentam a educação escolar.

Partindo desses objetivos, o artigo está estruturado em quatro tópicos: 1) Os processos de formação e profissionalização docente; 2) A legislação vigente sobre a formação dos profissionais do magistério; 3) As concepções norteadoras da formação inicial dos

profissionais do magistério; e 4) As condições de produção do discurso sobre os profissionais do magistério.

Os processos de formação e profissionalização docente

A institucionalização da profissão docente ocorreu a partir da intervenção do Estado na Educação, uma vez que inicialmente a atuação do professor esteve circunscrita ao controle da Igreja e do Estado.

Dessa forma, essa atuação foi inicialmente balizada pelos valores religiosos para progressivamente passar por um processo de controle do Estado, no qual vai configurando-se a influência do Estado liberal (MELO, 2011, p. 155).

A laicização da instrução elementar e o controle do Estado permitiram a caracterização do docente em um corpo profissional. Destarte, tornam-se funcionários do Estado. Ao se tornarem “funcionários” eles garantem uma relativa independência e autonomia. (VILLELA, 2000). A funcionarização dos professores se constitui,

como um projeto sustentado ao mesmo tempo pelos docentes e pelo Estado, em que aqueles anseiam por se constituir num corpo administrativo autônomo enquanto este busca garantir o controle da instituição escolar” (VILLELA, 2000, p. 100).

Este processo de intervenção estatal e funcionarização do corpo docente foi constituído, a partir da especialização e da preparação para a atividade docente. O preparo para a docência foi legitimado pela criação das escolas normais.

A criação das escolas normais marcou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão, balizado por um duplo movimento: de um lado, o controle estatal se faz mais restrito; de outro, os docentes, de posse de um conhecimento especializado, melhoravam o seu estatuto sócio-profissional. As escolas normais, no século XIX, substituem definitivamente o "velho" mestre-escola pelo "novo" professor do ensino primário. (VILLELA, 2000, p. 100)

A substituição do “velho mestre escola pelo novo professor primário” é caracterizada pela mudança na atuação docente, isto é, o mestre escola, aquele que era pouco instruído é substituído por profissionais formados e especializados para a atividade docente. Desta forma, a atividade docente passa progressivamente a ser também realizada por professores formados no curso normal.

A intervenção do Estado permitiu o estabelecimento de modos padronizados de formação para os docentes, constituída pela criação das escolas normais, que foi crucial para a constituição da profissão e seu processo de profissionalização. Segundo Nóvoa (1998, p. 153

apud VICENTINI, 2005, p. 336), a profissionalização compreende um processo constituído por quatro etapas:

[...]inicialmente, a docência torna-se a principal ocupação daqueles que a exercem; num segundo momento, a “licença para ensinar” institui um suporte legal para o exercício da profissão, levando, em seguida, a criação de instituições voltadas para a formação de professores, por fim, surgem as associações profissionais que produzem um conjunto de normas e valores próprios do magistério, bem como defendem os “interesses socioeconômicos de seus membros”.

Desta forma, a partir da concepção de Nóvoa (1998) percebe-se a distinção entre a profissionalização e a profissão. Isto é, a primeira é demarcada por um processo de aquisição de conhecimentos específicos que ocorre em instituições de formação de professores, que possibilita uma “licença para ensinar”. Este processo de profissionalização permite a apreensão do estatuto profissional da categoria docente, que ocorre em associações profissionais que produzem um conjunto de normas e valores próprios do magistério e concomitantemente, defendem os interesses da categoria e lutam em prol de seu reconhecimento social e de seus interesses socioeconômicos.

Além de conhecimentos específicos o processo de profissionalização docente também é demarcado por um domínio de competências específicas para o trabalho. Este domínio é estabelecido nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais) que “nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação” (WEBER, 2003, p.1127).

Segundo Ramos (2006), a competência é concebida como um deslocamento conceitual da qualificação e formação humana para o modelo de competências, em que são materializadas a partir das condições societárias, no âmbito econômico, político, ideológico e cultural. “A competência expressaria, assim, a capacidade real do sujeito para atingir um objetivo ou um resultado num dado contexto” (RAMOS, 2006, p. 60). Para Ramos (2006), a noção de competências contribui para o ordenamento das relações de trabalho, de forma a tornar o trabalho adaptado as relações do capital.

A necessidade da profissão ocorre devido ao atendimento dos interesses do Estado, o qual é regido pela lógica do capital. Neste sentido, a profissão é construída a partir da necessidade de uma educação que prepare os indivíduos para o mundo do trabalho, de forma a promover conhecimentos e competências específicas que transforme uma atividade

desenvolvida no mundo do trabalho. Os conhecimentos apropriados na profissionalização devem possibilitar a execução da função hegemônica da educação que é a de “preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Pois, nesta forma de sociabilidade, o indivíduo vale enquanto força-de-trabalho e não enquanto ser humano integral” (TONET, 2012, p. 16). Assim, os processos de formação profissionalização docente erigem-se a partir da lógica capitalista que tem na tônica do seu desenvolvimento a reprodução do capital.

A partir da intervenção estatal, o Estado se constituiu como parte da produção dos modelos curriculares e propulsor da regulação da profissão e formação. Segundo Freitas (2007, p. 1215),

É este caráter do estado, regulador, que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação, buscando responder a questões como: quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens, como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos, como preparar os professores para essa tarefa (Diretrizes e Referenciais), quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica (regulamentação das instituições formadoras). Por último, como avaliar os sujeitos envolvidos nas tarefas educativas exigidas pelas reformas (sistemas de avaliação de estudantes – SAEB, ENEM, Prova Brasil) e como controlar o trabalho docente e a produção da formação – em processos de acreditação de cursos e instituições e de certificação de professores, que podem retornar nas políticas atuais.

Destarte, a formação docente consiste como um campo de conflitos entre professores e Estado, que evidenciam disputas entre projetos de educação e sociedade norteados pela lógica do capital.

Considera-se a formação inicial como imprescindível para o campo educativo, uma vez que cria as bases a partir das quais o profissional docente possa ter condições de exercer a atividade educativa na escola, bem como as bases de sua profissionalidade e da constituição da profissionalização (GATTI, et. al, 2011).

No Brasil, nos últimos tempos, foram aprovadas algumas políticas educacionais que interferem na Política Nacional de Formação de Professores³, dentre elas o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do magistério (Resolução CNE/CP Nº 2 de 2015). Contudo, serão discutidas nos próximos tópicos, as novas DCNS, em que será abordada a legislação vigente sobre formação inicial dos profissionais do magistério, as concepções norteadoras da legislação e analisar-se-á o seu discurso proclamado.

³Não há uma política nacional de formação de professores. Entretanto, defendemos a necessidade de uma e que seja pautada nos princípios da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação).

A legislação vigente sobre a formação dos profissionais do magistério

Nos últimos anos, ocorreram mudanças na ordem política e econômica do país, que influenciaram na política da formação dos profissionais do magistério, que até então eram denominados profissionais da educação. Os estudos arrolados no campo da educação “indicam que mudanças de ordem política e econômica influenciam o papel e o lugar ocupado pelo professorado na escola” (LINS, 2014, p.04).

Dentre as medidas que influenciaram na política da formação dos profissionais do magistério, estão a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei n. 13.005/2014) e da Resolução CNE/CP n. 2, de 2015.

A aprovação do PNE (Lei n. 13.005/2014) inaugura uma nova fase na qual se busca uma maior organicidade para as políticas educacionais brasileiras (DOURADO, 2015). Ele está organizado em diretrizes, metas e estratégias que visam assegurar a manutenção e desenvolvimento de ensino, englobado as diversas etapas e modalidades da Educação Básica e Superior, por meio de ações integradas das diferentes entidades federativas. Segundo Sena (2014, p. 9),

Essas são as ações que deverão conduzir aos propósitos expressos nos incisos do art. 214 da Constituição, quais sejam: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Diante disso, o PNE (Lei n. 13.005/2014) estabelece em suas diretrizes os propósitos do art. 214 da Constituição Federal e ademais, trata da valorização dos profissionais da educação. Para isso, apresenta como uma de suas metas (15) o estabelecimento de uma política nacional de formação dos Profissionais da Educação Básica. No que concerne à formação docente, destacamos neste artigo as novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, materializadas na Resolução CNE/CP nº 2, de 2015.

Segundo Dourado (2015), as novas diretrizes foram elaboradas a partir da necessidade de repensar a formação dos profissionais do magistério. Assim, o Conselho Nacional da Educação designou uma Comissão Bicameral de Formação de Professores, constituída por conselheiros da Câmara da Educação Superior e da Educação Básica, a fim de desenvolver

estudos e proposições sobre a temática. Ao longo da discussão sobre as diretrizes ocorreu a participação de entidades acadêmico-científicas e sindicais. Segundo Dourado (2015, p. 304),

Em 5 de maio de 2015, em sessão ordinária do Conselho Pleno, o trabalho da Comissão foi apresentado pelo Relator e, em decorrência desse processo, foi proposta e aprovada, por unanimidade, pelos membros do Conselho Pleno do CNE, [...]. A reunião deliberativa foi agendada para o dia 9 de junho de 2015 e nesta data o Parecer e, conseqüentemente, a minuta de Resolução foi aprovado por unanimidade pelos membros do Conselho Nacional e encaminhado para o Ministério da Educação que os homologou, sem alterações, no dia 24 de junho de 2015 em sessão pública do MEC.

A partir da Resolução CNE n. 2 de 2015 novas diretrizes para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada passaram a nortear os projetos de formação docente. Essas diretrizes se contrapõem a Resolução CNE/CP n. 1 de 2002, uma vez que enquanto a primeira centra na melhoria da qualidade da educação e a valorização dos profissionais do magistério, incorporando em seu texto princípios defendidos pelos profissionais da educação⁴, em suas diversas entidades, a segunda está organizada a partir da defesa da centralidade da prática, da defesa do desenvolvimento de competências.

Para o desenvolvimento da valorização e formação dos profissionais do magistério, a partir do novo PNE é necessário reconhecer a “indissociabilidade entre valorização, formação e outras condições para o desenvolvimento do trabalho docente” (SCHEIBE, 2010, p. 987). As condições referem-se à carreira, trabalho e remuneração.

Logo, entende-se que a legislação vigente sobre a formação dos profissionais do magistério demarca uma conquista histórica, uma vez que enfatiza a necessidade de melhoria na formação inicial e continuada, da valorização dos profissionais do magistério e segue os princípios dos profissionais da educação. No próximo item discutiremos as concepções presentes nas atuais diretrizes para a formação docente.

⁴ Princípios defendido pela ANFOPE, em que se configuram pela defesa da formação inicial e continuada de forma contextualizada na sociedade brasileira; reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais; superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciados, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação; os princípios da Base Comum Nacional que dão ancoragem epistemológica e prática aos currículos de formação de professores: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; gestão democrática; incorporação da concepção de formação continuada; avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação (ANFOPE, 2016, p.15)

As concepções norteadoras da formação inicial dos profissionais do magistério

Para entender o processo de formação inicial dos profissionais do magistério é necessário conhecer as concepções que norteiam a formação docente. Neste item, discutirá as concepções presentes na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada). Segundo Dourado (2015, p. 307),

[...] as novas DCNs enfatizam a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração. Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos.

A organicidade no processo formativo em regime de cooperação e colaboração entre a instituição de Ensino Superior e a instituição de Educação Básica proposta pelas novas DCNs visa contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada docente e, concomitantemente, da educação. O regime de colaboração entre estas instituições permite a sua aproximação, de maneira que a formação inicial docente esteja articulada com a realidade da Educação Básica e com isso, constitua-se uma educação escolar pautada na realidade social, histórica e política dos sujeitos.

Por formação inicial compreende-se,

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

Segundo as Diretrizes de 2015, a formação dos profissionais do magistério é concebida como um compromisso social, político e ético para com a sociedade, uma vez que promove a formação de sujeitos que contribuem para a consolidação de uma nação justa, democrática e soberana e que promova a emancipação dos indivíduos. Para tanto é necessário que os cursos de formação detenham um currículo que compreenda a complexidade da docência e dos processos educativos escolares e não escolares, de forma a englobar os

aspectos social, histórico e político da educação e a realidade dos educandos. O currículo é entendido nas DCNs como

o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho; [...]. (BRASIL, 2015, p. 2).

No currículo está presente a identidade de um plano político e social que pretende se materializar a partir de um modelo educativo consubstanciado a partir de interesses de uma ordem social e política. Com isso, o currículo não é um documento neutro, mas sim político e ideológico (SILVA, 2014).

O currículo como afirmado na citação das DCNs (2015) consiste em um conjunto de valores que contribua para a construção da identidade sociocultural do educando, dos seus direitos e deveres como cidadão e de orientação para o trabalho. Porém, esses valores estão pautados a partir dos valores de uma ordem política que rege o país.

Os cursos de formação docente devem seguir este currículo proposto pela legislação vigente em sua prática pedagógica, de forma que possibilitem a construção do conhecimento pautado nos princípios e valores éticos, estéticos, sociais, culturais e políticos, proporcionando assim, um diálogo constante entre as diferentes visões de mundo, como afirmado nas DCNs (2015). A concepção da docência que norteia a formação inicial dos profissionais do magistério defende que esta consiste numa,

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p.3)

Neste sentido, o docente deve possuir um amplo conhecimento para realizar a sua ação educativa, de forma que ele articule os conhecimentos específicos de sua área as diferentes visões de mundo. O diálogo entre esses diferentes saberes de mundo é imprescindível para uma prática educativa justa, democrática e igualitária, uma vez que o diálogo possibilita não somente o conhecimento de tais saberes, mas também o respeito às diferenças que permeiam o campo educativo e social na qual está inserido.

Para além do domínio de conteúdos, métodos e metodologias o docente deve deter de uma formação integral, para que assim possa desenvolvê-la para com os seus educandos, isto

é, uma formação crítica, reflexiva, social e humana, pautada no diálogo entre as diferentes visões de mundo.

Desta forma, a ação do profissional do magistério deve ser permeada para além das dimensões técnicas (métodos e metodologias), mas sim, políticas, éticas e estéticas. Diante disso, vale ressaltar a concepção de profissionalização docente subjacente as DCNs (2015):

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

Nesta concepção, percebe-se que a profissionalização dos profissionais do magistério é concebida através das dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas concretizadas a partir de sólida formação. São estas diferentes dimensões que possibilitarão uma formação para além do mercado, mas uma formação humana, social, cultural, reflexiva e crítica.

Estes profissionais do magistério da educação básica, segundo as referidas diretrizes, compreendem,

[...] aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2015, p. 4)

Os profissionais do magistério possuem um amplo campo de atuação, não se restringem apenas a atividade docente, mas também compreendem as atividades pedagógicas que permeiam o campo educacional e as diferentes modalidades de ensino. Diante disto, é imprescindível uma formação de qualidade para a atuação destes profissionais.

Estas concepções são norteadas por uma concepção de educação que consubstancia um determinado projeto de educação e de sociedade:

Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura. (BRASIL, 2015, p. 4)

A educação não compreende apenas aos processos formativos desenvolvidos nos espaços escolares, mas em toda sua relação com o homem e com o mundo, em que o sujeito

aprende algo, a partir de suas subjetividades e singularidade enquanto ser humano, social e político.

Para compreender os sentidos que essas concepções norteadoras enunciam sobre a formação e profissionalização é necessário entender o processo das determinações sociais, políticas e econômicas que permeiam a produção destes discursos, isto é, as suas condições de produção.

As condições de produção do discurso sobre os profissionais do magistério

O discurso é produzido a partir de determinações históricas, sociais, políticas e econômicas. Sendo assim, não é neutro, mas sim ideológico. Desta forma, para compreender o discurso sobre os processos de formação e profissionalização docente é necessário compreender as suas condições de produção. Segundo Amaral (2005, p. 27),

Tratar das condições de produção do discurso requer que comecemos por compreender o processo das determinações sociais, políticas e econômicas da produção intelectual em geral designada pela teoria marxista como formas de consciência ou formações ideológicas. A produção intelectual é concretamente organizada e explicitada em forma de discursos. Isso significa dizer que é como discurso que essa produção intelectual tem efeitos de sentido, atua na realidade e provoca mudanças nas mesmas relações sociais que a originam. Assim, a análise das condições de produção do discurso tanto inclui as determinações históricas desse discurso como os efeitos de sentido que provocam mudanças na realidade na qual ele é produzido.

Neste sentido, ao tratar das Condições de Produção do Discurso da profissionalização docente, visa analisar o discurso oficial sobre a formação dos profissionais do magistério. Para tanto, remete-se às condições mediatas, que concernem ao contexto da política de formação docente, a partir da reforma educacional de 1996, LDB 9.394/1996. Esta LDB apresenta no Título II: “Dos princípios e fins da Educação Nacional”, como um dos seus princípios, a *valorização dos profissionais da educação escolar e a garantia do padrão de qualidade*. Enquanto condições estritas de produção do discurso delimitamos a conjuntura de elaboração do atual Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005, 25 de junho de 2014), a partir do qual serão elaboradas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (Resolução CNE/ CP n° 2 de 2015).

Na década de 1990 foi realizada uma reforma educacional inscrita “no processo de redefinição do papel do Estado brasileiro e na conseqüente reorientação das políticas públicas,

norteada pelo ideário neoliberal” (MELO, 2011, p.124). Esta reforma teve como marco a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996.

A designação “profissionais da educação” está presente nessa LDB, no Título VI: “Dos profissionais da educação”, mobilizando sentidos de “profissional” e de “educação”. Segundo essa lei são considerados “profissionais da educação”:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). (LEI 9.394/96).

A LDB (Lei 9.394/96), dentre outros instrumentos legais, norteia as políticas de formação docente. Vale salientar que esta lei não atendeu as aspirações do movimento de educadores e das entidades científicas, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) quanto ao reconhecimento e valorização dos profissionais da educação.

Em 2002 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002). Essa resolução, apresenta uma concepção de formação de professores centrada na noção de competências, como pode ser observado no seu art. 3º:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

Esta noção de competências concebida pelo saber-fazer, no pragmatismo é orientada pelas relações do trabalho, isto é, a sua adaptação para as relações do capital. Neste sentido, quando se fala em formação de professores centrada na noção de competência, significa o deslocamento como diz Ramos (2006) da qualificação e formação para o atendimento das aspirações do mercado, do capital.

Tanto a LDB n°9.394/96 quanto as DCN (Resolução CNE/CP n°. 1 de 18 de fevereiro de 2002) são orientadas pela Formação Discursiva do Mercado, ancorada na Formação Ideológica Neoliberal. Segundo Amaral (2005, p. 137):

A Formação Discursiva do Mercado se define como um lugar de encontro entre elementos de saber já sedimentados; ou seja, elementos pré-construídos, produzidos em outros discursos, que são convocados no interior dessa formação discursiva, quer seja para serem confirmados, quer seja para serem negados, mas sempre para organizar os discursos que a representam; [...] Os elementos de saber da Formação Discursiva do Mercado estão ancorados em fundamentos da formação ideológica capitalista que considera que para a felicidade e a liberdade do homem só existe um caminho: seguir as determinações do mercado.

Articulada a esta Formação Discursiva, o discurso oficial materializado nas DCNs de 2002 defendeu a centralidade da prática na formação docente, via desenvolvimento de competências (MELO, 2011). Esta concepção de formação foi criticada nas pesquisas educacionais sobre a formação/profissionalização docente devido a sua concepção reducionista da docência. Segundo Melo (2011, p. 19), no discurso materializado nessas DCNs é possível identificar

[...] a redução dos saberes necessários ao exercício da docência a competências técnicas que não dão conta das necessidades de formação e especificidade do trabalho docente, tendo em vista que se ressalta a dimensão pragmática do fazer educativo, desconsiderando a reflexão e o aprofundamento teóricos indispensáveis ao trabalho de quem lida com a prática pedagógica.

Realizada a discussão sobre as condições amplas de produção do discurso, discutir-se-á, a seguir, as condições estritas de produção do discurso⁵sobre os profissionais do magistério. Para tanto, será situado o atual Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014) e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (Resolução CNE/CP n°.2 de 2015)

Ao longo do processo de discussão e elaboração do atual Plano Nacional de Educação os educadores, reunidos em suas entidades e participando das conferências nacionais de educação, discutiram propostas para o atual Plano Nacional de Educação (PNE).

A partir de tais discussões foi aprovado, em 2014, o PNE (Lei n.13.005/2014) e, em 2015, as novas DCNs para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (Resolução CNE/CP n°.2 de 2015). Segundo Dourado (2015), O Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014) inaugura uma nova fase para a formação de professores, estabelecendo

⁵ Para que possamos entender como esta categoria – Condições de Produção – é fundamental na análise de um discurso, precisamos concebê-la em seus dois sentidos: amplo e estrito. O primeiro, expressa as relações de produção, com sua carga sócio-histórico-ideológica. O segundo, diz respeito às condições imediatas que engendram a sua formulação (FLORENCIO, et.al, 2009, p. 65).

em suas diretrizes os propósitos do art. 214 da Constituição Federal e, ademais, trata da valorização dos profissionais da educação. Para isso, apresenta como uma de suas metas (15) o estabelecimento de uma política nacional de formação dos Profissionais da Educação Básica.

No que concerne à formação docente, destaca-se nesta pesquisa as novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, materializadas na Resolução CNE n. 2, de 2015. Esta Resolução estabelece que a formação docente deve ser pautada por uma concepção de educação “como um processo emancipatório e permanente”. Apresentar-se-á, a seguir, algumas sequências discursivas (SD)⁶, retiradas da referida resolução. A partir delas será realizada a análise de um discurso norteador da formação/profissionalização docente.

(SD1) Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.

A educação é concebida pelas diretrizes como um processo emancipatório e permanente. Esta enunciação filia-se a formação discursiva freireana, inscrita na Pedagogia Libertadora. Segundo essa pedagogia, defende-se que a educação deve propiciar um processo de conscientização sobre as relações sociais, que contribua para a transformação das relações de opressão e exploração (FREIRE, 1987). A prática educativa deve ser realizada por meio da articulação entre teoria e prática. “A reflexão conduz a prática” (Idem., p. 27). Esta enunciação da educação como um processo emancipatório e permanente evoca os sentidos de uma educação emancipadora. A filiação a formação discursiva freireana pode ser percebida nas concepções de docência e de formação presente nas sequências 2 e 3, retiradas das DCNs (2015).

(SD2) 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p.3)

⁶ As sequências discursivas são as formas concretas do discurso (discurso concreto para Henry, 1990, p. 58), onde se dá o encontro das duas dimensões discursivas, quais sejam: o intra e o interdiscurso. É nessa concreção que se pode(m) identificar a(s) posição(ões) que o sujeito ocupa em relação às formações ideológicas e às formações discursivas que representam essas formações ideológicas na sociedade (AMARAL, 2005, p.71).

(SD3) a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (BRASIL, 2015, p. 4)

Nestas sequências (SD2 e SD3) pode-se compreender que a formação é concebida como um compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação justa, democrática, que contribua para promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. Desta forma, garantir uma formação que promova a emancipação dos indivíduos e uma sólida formação científica e cultural, articulada não no saber fazer, mas no refletir e agir, na reflexão e na transformação social, política e educativa.

Esta reflexão deve ser feita a partir de uma reflexão crítica sobre a prática docente, pois “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43). Desse modo, a reflexão crítica tanto melhora a prática docente quanto contribui para a transformação social, política e educativa.

Vale ressaltar ainda a relação formação-valorização, uma vez que a formação se constitui como uma das formas de valorização dos profissionais do magistério como é possível observar na sequência discursiva 4.

(SD4) § 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (BRASIL, 2015, p. 15).

A SD4 trata da valorização do magistério e dos demais profissionais da educação e a entende como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo a definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino. Destarte, valorização do magistério é concebida como a garantia de instrumentos (plano de carreira, salário, jornada de trabalho, formação inicial e continuada) que possibilitem a melhoria e a qualidade na prática docente.

Esta concepção consiste em um marco histórico para a formação docente, uma vez que afirma da necessidade da valorização e os efeitos de sentidos dessa concepção evoca a

indissociabilidade entre formação e valorização. Este marco é fruto de movimento e organização de educadores que lutaram e lutam pelo reconhecimento social e valorização do magistério.

A SD4 é norteada pela formação discursiva da ANFOPE que afirma que a valorização profissional é assegurada pelo reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização.

A Resolução nº 2 de 2015 marcou um avanço na política de formação docente perante a Resolução nº 1 de 2002, uma vez que, nesta última, a formação é norteada pela centralidade da prática/desenvolvimento de competências. Logo, a Resolução nº 2 de 2015 foi um avanço, conceitual e político no campo da formação docente e na luta pela valorização dos profissionais do magistério.

Apesar destes avanços, estão em curso alguns retrocessos, materializados na Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017), que altera o texto da LDB nº 9.394/1996. Referente ao Título VI, “Dos profissionais da Educação”, apresenta quem são esses profissionais, incluindo os chamados “profissionais notório saber”. Segundo a Lei 13.415/2017, estes irão atuar na formação técnica e profissional. Deverão ser “reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, para *ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36[formação técnica e profissional]*”. A inclusão dos “profissionais notório saber” representa um grave retrocesso na política de formação/profissionalização docente, contribuindo para legitimar a atuação de professores leigos. Em linhas gerais e a longo prazo, no decorrer da implantação da reforma, podemos inferir que haverá reverberações tanto na oferta de cursos de formação docente quanto na procura por estas carreiras, devido a desvalorização social e a precarização da atividade docente com a legitimação do profissional com notório saber.

Além da Reforma do Ensino Médio está em curso, outro retrocesso que é a Base Nacional Comum Curricular (Resolução nº 2 de dezembro de 2017) que consiste na padronização dos currículos da Educação Básica e no norteamento da noção de competências. Esta padronização concebe a desqualificação da formação básica e da formação de professores, assim como o controle do trabalho docente.

Vale ressaltar ainda, o projeto “Escola sem partido” em que consiste como um cerceamento ao trabalho docente, ao delimitar o que pode ser discutido na escola. Ao defenderem o discurso da neutralidade, os idealizadores do projeto pretendem cercear e controlar o trabalho docente. Como foi discutido aqui, não há neutralidade no discurso, ele é ideológico. Desta forma, ao afirmarem que a escola deve ser neutra, isso já mostra um posicionamento político e ideológico de seus idealizadores. Além disso, consiste em um projeto de educação que defende uma escola sem espaço para discussão e sem o desenvolvimento da criticidade e da reflexão.

Portanto, esses projetos de educação que estão em curso (Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular, Projeto Escola sem Partido) visam não o aumento da qualificação do quadro de magistério, mas sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 535 *apud* LINS, 2014, p.02).

Considerações finais

A partir da pesquisa realizada, percebe-se o antagonismo de dois projetos de educação, um caracterizado pela defesa da valorização da formação do magistério, demarcado pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, e outro pela desqualificação da formação docente, por meio da noção de competências a partir da Resolução CNE/CP nº 1 de 2002.

Diante disso, caracterizou-se um avanço na política de formação docente a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do magistério (Resolução CNE/CP nº 2 de 2015) e do Plano Nacional da Educação (Lei 13.005 de 2014). As concepções discutidas sobre docência e profissionalização docente produziu sentidos. A docência produziu sentidos de uma ação educativa centrada na articulação teoria e prática, na reflexão e ação. Enquanto a profissionalização evocou a identidade profissional docente, centrada numa sólida formação teórica, articulando formação e valorização do magistério.

Além disso, contribuíram para a definição de uma identidade profissional ancorada nos princípios defendidos pelo movimento dos educadores reunidos na ANFOPE, superando, conceitualmente, a concepção de formação centrada na prática, no desenvolvimento de competências. A atividade docente não deveria ser centrada apenas na prática, mas na teoria e prática, na reflexão e ação.

Entretanto, apesar destes avanços estão em curso sérios retrocessos que reduzem os saberes dos profissionais do magistério e o currículo da Educação Básica ao desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas aos interesses do mercado. Tais retrocessos estão materializados na chamada “Reforma do Ensino Médio” e na definição da Base Nacional Comum Curricular (Resolução nº 2 de dezembro de 2017). Vale ressaltar ainda, que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada (Resolução nº 2 de 2015) foi adiada em sua efetivação, isto é, no ano de 2017. Logo, ela foi aprovada, mas não efetivada.

Sua não efetivação foi devido a não condizer com o “novo”, projeto de educação em curso, isto é, o de desqualificação do profissional do magistério a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, Reforma do Ensino Médio e projeto Escola Sem partido. Este “novo” projeto de educação não é tão novo, uma vez que se assemelha ao projeto de educação defendido na Resolução CNE/CP nº 1 de 2002.

O novo projeto de educação não somente visa a desqualificação do profissional do magistério, a partir da centralidade da prática como também visa o deslocamento da sua qualificação por meio da formação e valorização, a partir de uma formação técnica, mercadológica, adaptada as relações do capital.

Vale salientar que não é somente a formação docente que está em risco, mas também a formação discente que terá sua formação precarizada, a partir de um projeto de educação desigual, injusto e antidemocrático centrado na formação técnica, que prima por uma formação desintelectualizada, diminuindo-lhe a sua reflexividade e criticidade, de forma a atender ao capital e não a integralidade do sujeito.

Desta forma, a formação docente inicial e continuada constitui um campo de conflitos entre projetos de educação e de sociedade. Desta forma é necessária a luta em prol de um projeto que promova uma educação de qualidade, a valorização dos profissionais do magistério e uma formação sólida que não esteja desarticulada da valorização dos profissionais da educação que contribua para a emancipação.

**THE DISCOURSE ON THE INITIAL FORMATION OF TEACHERS' TEACHERS:
analyzing the conceptions of teaching and teacher professionalization.**

Abstract

Teacher training has been the subject of discussions throughout the history of Brazilian education, representing a field of disputes between education projects and society. At the current juncture, when new curricular guidelines for the initial and continued training of teachers' teachers were approved (Resolution CNE / CP No. 2 of 2015), we questioned the meaning of teaching and professionalization of the teaching profession. In this article we present the objective of discussing the conceptions of teaching and teacher professionalization, starting from the analysis of the official discourse about the initial formation of the teaching profession. We will use as a theoretical-methodological reference the contributions of Discourse Analysis of French origin (AD) affiliated to Pêcheux. According to this referential, the discourse is understood as social practice, whose constitution results from the relationship between language, history and ideology. In order to do so, we will study the current training policy, taking as a reference document CNE / CP Resolution No. 2, of July 1, 2015, which defines National Curricular Guidelines for initial formation at higher level and for continuing education, in addition to of the National Education Plan 2014/2024 (Law No. 13,005 / 2014). The research made possible the analysis and reflection on the training of teaching professionals and on the education projects underway at the current juncture. We consider that the new National Curricular Guidelines for initial formation in higher education and for continuing education, marks a historic achievement for teacher training and professionalism, since it emphasizes the need for improvement in initial and continuing training and the valuation of teaching professionals.

Keywords: Teaching professionals. Training / professionalization policy. Speech.

**EL DISCURSO SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESIONALES
DEL MAGISTERIO: analizando las concepciones de la docencia y de la
profesionalización docente**

Resumen

La formación docente viene siendo objeto de discusiones a lo largo de la historia de la educación brasileña, representando un campo de disputas entre proyectos de educación y sociedad. En la coyuntura actual, en la que se aprobaron nuevas directrices curriculares para la formación inicial y continuada de los profesionales del magisterio (Resolución CNE / CP N° 2 de 2015) cuestionamos los sentidos de docencia y de profesionalización del magisterio. En este artículo presentamos como objetivo, discutir las concepciones de docencia y de profesionalización docente, partiendo del análisis del discurso oficial sobre la formación inicial de los profesionales del magisterio. Utilizaremos como referencial teórico-metodológico las contribuciones del Análisis del discurso de origen francés (AD) afiliada a Pêcheux. Según ese referencial, el discurso es entendido como práctica social, cuya constitución resulta de la relación entre lengua, historia e ideología. Para ello, estudiamos la política de formación vigente, tomando como documento de referencia la Resolución CNE / CP N ° 2, de 1 de julio de 2015, que define Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial a nivel superior y para la formación continuada, además del Plan Nacional de Educación 2014/2024 (Ley N ° 13.005 / 2014). La investigación realizada posibilitó el análisis y reflexión sobre la formación de los profesionales del magisterio y sobre los

proyectos de educación en curso en la actual coyuntura. Consideramos que las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial a nivel superior y para la formación continuada, demarca una conquista histórica para la formación y profesionalización docente, pues enfatiza la necesidad de mejora en la formación inicial y continuada y de la valorización de los profesionales del magisterio.

Palavras chave: Profesionales del magisterio. Política de formación / profesionalización. Discurso.

Referências

AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: EDUFAL, 2005.

ANFOPE. **Documento Final do XVIII Encontro Nacional da Anfope**. Goiânia: 7 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Lei N. 9.394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 fev. 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 22 set. 2017.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 22 set. 2017.

_____. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 12 jun. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magisterio da educação básica: concepções e desafios. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 131, abr/jun., 2015. p. 299-324.

FLORENCIO, et.al. **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Maceió: EDUFAL, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 198

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, v. 28, n.100, 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 03 nov. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. – Brasília: UNESCO, 2011.

LINS, Carla Patrícia Acioli. Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas. **Estudos de Sociologia**, Pernambuco, 1 ago. 2014. Disponível em:

<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/359/309>. Acesso em: 03 nov. 2017.

MELO, Kátia. **Discurso, consenso e conflito:** a (re) significação da profissão docente no Brasil. Maceió: EDUFAL, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, n. 112, v. 31, p. 981-1000, jul-set. 2010.

SENA, Paulo. A história do PNE e os desafios da nova lei. In: BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2.ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VICENTINI, Paulo Perin. A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VILLELA, Heloísa de O S. O mestre – escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Filho, Luciano Mendes de, VEIGA, CyntiaGreive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003.