

eduser

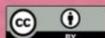
Formação inicial e a profissionalização docente: demandas da produção curricular

Initial teacher training and teacher professionalization:
demands of curricular production

Formación inicial y profesionalización del profesorado:
exigencias de la producción curricular

CÍNTIA APARECIDA OLIVEIRA DE MEDEIROS

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X
<https://www.eduser.ipb.pt>



Formação inicial e a profissionalização docente: demandas da produção curricular

Initial training and teacher professionalization: demands of curriculum production

Formación inicial y profesionalización del profesorado: exigencias de la producción curricular

CÍNTIA APARECIDA OLIVEIRA DE MEDEIROS¹

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Campus Duque de Caxias; Rio de Janeiro - Brasil; <https://orcid.org/0009-0009-9508-3702>; cintiaoliveirademedeiros@gmail.com

Submetido: 31/julho/2024

Aceite: 29/abril/2025

Publicado: 09/julho/2025

RESUMO:

Esse artigo resulta de uma pesquisa de Mestrado que problematizou as significações de docência focalizadas na discursividade e em suas articulações enunciadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, voltando o olhar especificamente para a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu a BNC-Formação inicial. Do ponto de vista teórico-epistemológico, a pesquisa amparou-se numa análise bibliográfica e de pesquisa documental dos discursos desses textos normativos. Essa produção tem por objetivo abordar os discursos da profissionalização docente, levando em consideração os discursos hegemônicos que tentam fechar sentidos necessários, universais e definitivos de docência a ser formada, como via de alcance à qualidade da educação. Questiona-se ainda os desdobramentos das significações da docência tendo em vista a disputa de sentidos em sua condição de provisoriedade e precariedade, como forma de pensar e interpretar a política como um ambiente de luta pela significação. Concluiu-se que a produção curricular tem produzido uma hegemonia que tem sido evidenciada através de documentos curriculares em Competências Profissionais Docentes, nomeadas discursivamente em Conhecimento, Prática e Engajamento profissional. De forma evidenciada, os discursos dos textos normativos e curriculares sustentam e promovem uma tentativa de padronização da docência com padrões de comportamentos desejados a serem desenvolvidos na docência como tentativas de regular e controlar as várias possibilidades de ser dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Política de currículo; Profissionalização docente; Teoria política do discurso; Demandas.

ABSTRACT:

This article is the result of a Master's research project that problematized the meanings of teaching focused on the discursiveness and its articulations enunciated in the National Curriculum Guidelines for the initial training of basic education teachers, looking specifically at CNE/CP Resolution No. 2, of December 20, 2019, which established the BNC-Initial Training. From a theoretical-epistemological point of view, the research was based on a bibliographical analysis and documentary research of the discourses of these normative texts. This production aims to address the discourses of teacher professionalization, taking into account the hegemonic discourses that try to close off necessary, universal and definitive meanings of teaching to be trained as a way of achieving quality education. The unfolding of the meanings of teaching is also questioned in view of the dispute of meanings in their condition of provisionality and precariousness, as a way of thinking

and interpreting politics as an environment of struggle for meaning. It was concluded that curricular production has produced a hegemony that has been evidenced through curricular documents in Professional Teaching Competencies, discursively named Knowledge, Practice and Professional Engagement. In this way, the discourses of normative and curricular texts support and promote an attempt to standardize teaching with patterns of desired behaviours to be developed in teaching as attempts to regulate and control the various possibilities of being teachers.

KEYWORDS: Curriculum policy; Teacher professionalization; Political discourse theory; Demands

RESUMEN:

Este artículo es el resultado de un proyecto de investigación de maestría que problematizó los significados de la enseñanza centrados en el discurso y sus articulaciones enunciados en las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial de profesores de educación básica, mirando específicamente la Resolución CNE/CP nº 2, del 20 de diciembre de 2019, que estableció el BNC-Formación Inicial. Desde el punto de vista teórico-epistemológico, la investigación se basó en el análisis bibliográfico y la investigación documental de los discursos de estos textos normativos. Esta producción pretende abordar los discursos de la profesionalización docente, teniendo en cuenta los discursos hegemónicos que intentan clausurar sentidos necesarios, universales y definitivos de la docencia a formar, como forma de lograr una educación de calidad. Se cuestiona también el despliegue de los sentidos de la enseñanza ante la disputa de sentidos en su condición de provisionalidad y precariedad, como forma de pensar e interpretar la política como ámbito de lucha por el sentido. Se concluye que la producción curricular ha producido una hegemonía que se ha evidenciado a través de los documentos curriculares en Competencias Profesionales Docentes, denominadas discursivamente Conocimiento, Práctica y Compromiso Profesional. De esta manera, los discursos de los textos normativos y curriculares sustentan y promueven un intento de estandarizar la enseñanza con patrones de comportamiento deseados a desarrollar en la docencia como intentos de regular y controlar las diversas posibilidades de ser docente.

PALABRAS CLAVE: Política curricular; Profesionalización docente; Teoría del discurso político; Demandas.

1. Introdução

Este artigo resulta de um desdobramento de estudos¹, pesquisas e análises realizadas de uma dissertação de Mestrado. Sendo assim, objetivou problematizar e entender os discursos de profissionalização docente que vêm sendo articulados e enunciados em diferentes frentes de produção discursiva. O foco dessa produção foram as quatro últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial dos professores da educação básica - DCNs (Brasil, 2002, 2015, 2019a, 2024). Em tais documentos curriculares, percebe-se que o docente ainda não se constitui enquanto profissional por não ter a teoria e a prática, ou seja, os saberes e práticas docentes necessários para saber o quê e como ensinar, já que não tem atendido os discursos da modernidade, que busca por um sujeito centrado, emancipado e capaz de realizar a transformação social. Ao longo

¹ Este artigo resulta de uma pesquisa de dissertação de Mestrado Acadêmico da autora desse trabalho, que se dedicou a analisar os sentidos de formação inicial dos professores da educação básica, integrando a produção do Grupo de Pesquisa Conhecimento, Currículo e Avaliação (CONCAVA), inserido na Linha de Pesquisa Educação, Movimentos Sociais e Diferenças, do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias (PPGECC), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

dessas normativas, existem tentativas de padronizar comportamentos desejados a serem desenvolvidos no trabalho e na formação dos docentes para regular e controlar as várias possibilidades de ser desses sujeitos, suposta como capaz de garantir o alcance da qualidade educacional associada aos resultados dos desempenhos dos estudantes da educação básica.

Dessa forma, a profissionalização docente é entendida nas políticas de formação como central para a qualidade da educação básica. Na defesa pela profissionalização docente, reivindica-se professores mais capacitados envolvidos em competências, habilidades e conhecimentos da docência, e numa base robusta de conhecimentos, além de práticas que respeitem e cumpram as políticas, visto que “os fatores que podem ser controlados pela escola ou pelo sistema, o professor é, de longe, o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno (Brasil, 2018a, p. 5).

Entende-se que essa investigação, que se apoia numa via metodológica pós-estrutural discursiva (Laclau & Mouffe, 2015), e que privilegia a compreensão de Currículo como luta pela significação desenvolvida por Lopes (2013, 2015a, 2015b, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2019), tem sido potente para pensar outras possibilidades para além daquelas que encontram como ordem do dia ou cristalizadas em seu sentido final.

Ciente da impossibilidade da totalidade como uma plenitude sempre adiada, essa investigação optou pela escolha da Teoria Discursiva de Currículo, incorporando questionamentos pós-estruturais, porque oferece um cenário desafiador para pensar a formação para a docência e sua prática pedagógica nos contextos das políticas de currículo. Com isso, questiona-se as naturalizações que atuam no presente para alcançar no futuro identificações de currículo e de sociedade, segundo o qual os sujeitos são capazes de controlar tudo intelectualmente. Nesse sentido, distancia-se de certezas, horizontes pré-determinados, fundamentos fixos, direções homogeneizantes e teleológicas da política educativa. Admite-se a negociação com a diferença e aceita-se o risco ao imprevisto, ao contingente e da dessedimentação de discursos que pretendem conceber uma política que normalize o que os sujeitos têm de aprender e como eles têm que ser (Lopes, 2017a).

Laclau (2011) e Lopes (2013) esclarecem que qualquer tentativa de representação é um processo metonímico, são decisões tomadas num terreno indecidível, isto é, com fixações parciais e provisórias, em que o social só pode se constituir numa sedimentação borrada por traços da contingência. Dessa forma, o sujeito numa perspectiva pós-estrutural discursiva é sempre um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada e sua constituição se dá discursivamente pelos processos de identificação que nunca são concluídos, sendo precários, provisórios e contingentes.

A temática que se propõe nesse estudo tem uma enorme notabilidade, quer pelos variados textos legais publicados, quer pela variedade de pesquisas que discutem a formação inicial dos professores da educação básica e a profissionalização docente. É importante afirmar que esse debate não é algo recente, remonta o período de enfraquecimento do regime militar (indicar o período), quando ampliaram as discussões sobre as desigualdades sociais, econômicas, melhoria da escola pública, aumento da oferta da educação básica e o fortalecimento da formação inicial e continuada (Alves, 2014).

Esse viés passa a ser ampliado pela promulgação da Constituição Federativa do Brasil no ano de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que em suas Disposições Transitórias, artigo 87, afirmou que “É instituída a Década da Educação”, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei (Brasil, 1996). Dessa forma, a educação e a formação de professores ganham importância estratégica e postas a evidenciar os debates com as questões pedagógicas e com discursos que buscavam responder às finalidades da educação.

Desde então, tem havido um forte movimento proveniente de discursos curriculares e

educacionais, entidades científicas e acadêmicas e variados pesquisadores do campo do currículo e da formação de professores em diferentes abordagens epistemológicas, que vem discutindo os caminhos e descaminhos da formação inicial dos professores da educação básica; a questão da formação sólida como qualidade; o caráter prático do currículo; e a aproximação entre as Instituições de Ensino Superior e do Sistema de Ensino da Educação Básica, que têm influenciado de forma significativa o meio acadêmico. Por via de regra, estão entre os mais citados: (André, 2007; Brasil, 1996, 2002, 2014, 2015, 2018, 2019, 2024; Cruz, 2021; Dias & Lopes, 2009; Dias, 2014, 2016, 2017; Gabriel, 2010; Diniz-Pereira, 2021; Figueiredo, 2020; Freitas, 2002; Nóvoa, 1995a, 1995b, 2019; Saviani, 2009; Tardif, 2017).

A partir desse momento, perante diferentes mobilizações da sociedade civil, voltaram-se a pensar as desigualdades sociais e educacionais a partir dos aspectos microssociais da escola, discutindo as mais variadas problematizações do campo pedagógico, dentre elas: a qualidade da educação básica, os processos de ensino-aprendizagem, a articulação teoria-prática, a centralidade nas competências, a formação inicial e continuada dos professores da educação básica, a profissionalização e a identidade docente, além do papel desses na transformação do país (Freitas, 2002; André, 2007).

Ao longo das décadas, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou quatro Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica, a saber: DCN de 2002; DCN de 2015; DCN de 2019 e a mais recente DCN de 2024. Nessas políticas, percebe-se que em seus discursos a compreensão de que o professor ainda não se constituiu enquanto profissional, porque por vezes não sabe como e o quê ensinar, além do entendimento de que o professor tem se comportado como um profissional obsoleto, retrógrado, visto que não tem atendido às demandas da sociedade do conhecimento, precisando tornar-se urgentemente um profissional melhor e mais qualificado.

Para problematizar essas políticas, o trabalho está estruturado em cinco seções. Na primeira seção é apresentada a parte introdutória. Na segunda seção, apresenta-se uma breve apresentação dos pressupostos ontológicos da Teoria Política do discurso, onde situa-se o leitor no pensamento de Laclau e Mouffe (2015) e na Teoria Discursiva de Currículo. Na terceira seção, procede-se a uma breve contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial que foram homologadas ao longo do tempo, procurando situar o leitor com os discursos que têm sido disseminados e que têm ganhado evidência nas políticas de formação.

A quarta seção dedica-se a apresentar as demandas pela profissionalização docente identificadas nas normatividades, problematizando os contextos e as relações estabelecidas que tentam estabilizar perfis de professor para garantir a qualidade da educação. Na análise dos documentos políticos, procura-se enfatizar os discursos de profissionalização docente produzidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial dos professores da educação básica - DCNs (Brasil, 2002, 2015, 2019, 2024) dando destaque para a DCNs de 2019 devido o alinhamento com a política curricular da educação básica – BNCC (Brasil, 2018).

Ao encerrar a seção, defende-se a partir da teorização discursiva, a impossibilidade de fixação de sentidos únicos de profissionalização para a docência, sua ação e form(ação), visto que os fechamentos de sentidos sobre qualquer coisa que seja é incompleto, contingente, temporário e precário. Dessa forma, a partir da compreensão discursiva de currículo, defende-se que a estrutura discursiva é significada de forma aberta e descentrada, através de muitas disputas, negociações e ressignificações sobre o que é ser professor.

2. Referencial teórico-metodológico

Para este artigo, a abordagem pós-estrutural contribui para fortalecer a argumentação de que

não há fundamentos absolutos capazes de sustentar a realidade social, sendo somente constituído por discursos. Mendonça e Rodrigues (2014) reafirmam que a tentativa de estabelecer fundamentos absolutos vêm desde à antiguidade, relacionando-se aos filósofos gregos pré-socráticos, que buscaram firmar os fundamentos racionais repousados sobre o mundo natural. No entendimento pós-estrutural é importante destacar que discurso é uma totalidade estruturada, resultante da prática articulatória, não sendo compreendido como um agrupamento de textos escritos, mas é a união entre palavras e ações, de ordem material ou não, empreendido por práticas discursivas (Laclau & Mouffe, 2015).

Ainda de acordo com Mendonça e Rodrigues (2014), o pós-estruturalismo desenvolve-se após a década de 1960, tendo como principal referência Jacques Derrida, trazendo problematizações para a Sociologia, Antropologia e demais ciências sociais, com a finalidade de desconstruir e desfundamentar a ideia de uma verdade universal e a percepção essencialista de sociedade, ideais relacionadas ao estruturalismo francês e os estudos da linguística estrutural desenvolvidos por Ferdinand Saussure (Peters, 2000).

Dessa forma, o pós-estruturalismo apresenta uma discussão em torno da linguagem enquanto sistema de significação, considerando a relação discurso e texto uma relação aberta, se distanciando da fixidez do significado, posta pelo estruturalismo. Uma vez que não há fixação total e definitiva no discurso, sob a ótica pós-estrutural o significado passa a ser flexível, fluido, indeterminado e incerto (Laclau, 2011).

Com a ciência da impossibilidade da totalidade na significação, currículo, numa perspectiva pós-estrutural, enfatiza a indeterminação e a incerteza, por estar “sem fundamento, sem base, sem um chão capaz de frear a significação” (Lopes, 2015b, p. 450), pois não há garantias que se determinem como deve ser qualquer coisa que seja: formação, planejamento, roteiro, objetivos, competências, avaliação e transformação social; o que há são disputas políticas constantes pela significação.

Problematizar essa forma de pensar currículo é apostar em possibilidades que se afastam da rigidez das normatividades (políticas), de leituras objetivas, de certezas absolutas e de concepções deterministas e essencialistas do social que tentam produzir um sujeito universal. Isso significa negociar com as diferenças, romper com a verticalidade e o modelo linear que se entende por definitivo, desestabilizando a ideia de estancamento do fluxo da significação, o cerceamento e univocidade dos sentidos e a ficção de controle.

Ainda que o olhar para o currículo para a formação de professores conduza para compreensões em que o processo de aprendizagem com os discentes ocorra em sua totalidade, sem levar em consideração a vulnerabilidade social de muitos educandos, a Teoria do Discursiva de Currículo defende que não tem como pré-estabelecer padrões de comportamento ou etapas de desenvolvimento que garanta em sua totalidade resultados bem-sucedidos nos discentes.

De forma prática, o viés pós-estrutural propõe pensar num movimento ancorado nos processos de identificação/subjetivação do ser professor, sem uma essência, origem ou fundamento a priori, defendendo que o sujeito existe em resposta ao outro. Apostar nesses processos é ter em vista o caráter radical do currículo da formação de professores, que implica negociações, sempre conflituosas, contudo submetidas às indeterminações, à impossibilidade última do sentido final, aos antagonismos e aos conflitos.

Neste sentido, coloca-se sob suspensão a tentativa de subjetivar um perfil de professor para responder às demandas da sociedade. Considerando esse registro pós-estrutural, faz-se a escolha da substituição de fundamentos estruturados e estáveis, para a compreensão de que os fundamentos não são permanentes. Pensa-se de forma prática que docentes e discentes, bem como todos os sujeitos que atuam na escola, são subjetivados discursivamente, ou seja, as posições

assumidas são negociadas por muitas disputas que abrangem a esfera educacional.

Assim, defende-se a impossibilidade de chegada a um destino final, garantido pela infinitude do ser. Cabe lembrar que a defesa aqui proposta é a política de currículo como prática de significação, onde há interpretação de sentidos sem que se possa prever ou controlar na totalidade esses processos. E isso é marcado por uma eterna prorrogação, entendendo que as muitas infinitas possibilidades e as tentativas de preenchimento da falta são contingenciais, visto que não há estabilização definitiva da significação na linguagem.

3. Contextualizando as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial

Esta seção apresenta uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) através de uma análise bibliográfica e pesquisa documental sobre os sentidos de docência que tem sido constituído na formação inicial dos professores da educação e que tem sido demarcada pelos ditames do capital na sua forma neoliberal sobre a form(ação) e o trabalho docente, impondo uma visão conservadora de mundo sobre o futuro professor. Em que medida a form(ação) e o trabalho docente têm sido reconfigurados a partir da implementação e desdobramentos políticos-pedagógicos pós-BNCC? Quais discursos têm produzido efeitos para o alcance da homogeneização, controle e padronização docente?

Para responder essas questões, essa seção se ancora numa pesquisa qualitativa e exploratória, com procedimentos metodológicos gerados a partir da coleta de dados como “ato subjetivo de construção” (Gunther, 2006, p. 202), entendendo essa abordagem como uma ciência baseada em textos interpretados hermeneuticamente. Dessa maneira, organiza-se essa revisão sistemática da seguinte forma: (i) identificação dos termos para coleta de dados; (ii) investigação com leitura atenta; (iii) organização, sistematização e interpretação dos resultados coletados.

Num primeiro momento, realizou-se um levantamento bibliográfico a partir da ferramenta de busca do banco de dados da Scientific Eletronic Library Online (SciELO), pesquisando por artigos que reunissem informações acerca da ‘Formação inicial’, ‘profissionalização docente’ e ‘padronização docente’. As palavras-chave escolhidas justificam-se pelo interesse nesse objeto de pesquisa desde o curso de Mestrado (2021-2023), constituindo-se num movimento profissional/acadêmico de atuação e pela relação dos estudos em curso do doutoramento (2024-2028), através de antigas e novas provocações que tem atingem os percursos do caminho.

Segundo o pesquisador Stephen Ball (2011), as pesquisas sobre as políticas de currículo têm sido pensadas a partir de diferentes “posições, estilos e preocupações, posicionadas diferentemente em relação aos processos e métodos da reforma e em relação às tradições e práticas das ciências humanas” (p. 34). Ainda segundo o autor, as reformas educacionais vêm ganhando destaque sobretudo no ensino básico, profissional e superior, como forma de desenvolver o capital humano. Com essas reformas, o professor tem sofrido intensas mudanças, devido à busca pela qualidade e excelência, vindo do controle empresarial e governamental (Ball, 2004).

Saviani (2009) destaca que a formação de professores sempre esteve presente na história do Brasil e do mundo, e a necessidade pela formação já tinha sido preconizada por Comenius, no século XVII. No Brasil, a preocupação com a formação de professores emerge após a independência, visto a necessidade de instrução popular.

Garcia (2010) ressalta que os discursos das reformas políticas curriculares no Brasil, relacionado a uma racionalidade instrumental, esteve ancorado em tradições norte-americanas e nos totalitarismos da performatividade denunciados por Ball (2004), sendo alimentado pela solução do imaginário de igualdade e sociedade. Ainda fazendo menção ao texto de Garcia (2010), “há um

investimento em formas de subjetividades que privilegiam uma agência com consciência crítica e sensibilidade” (p. 452), diante de questões de desenvolvimento e da superação da marginalização social.

A década de 1980 foi evidenciada pela ruptura com a concepção do paradigma da racionalidade técnica, de modelo conteudista e fundamentos positivistas, pensamentos que predominavam até então. Essa concepção de formação começou a dar sinais de esgotamentos nas últimas décadas do século XX, devido ao declínio da guerra fria e da abertura político-econômica.

Com essa ruptura, há um avanço para estudos filosóficos e sociológicos, em que a formação de professores passa a ser vista com uma concepção emancipadora de educação, deixando de ser considerada neutra, constituindo-se discursos de uma formação ampla, em que o professor domine e compreenda a realidade do seu tempo, com transformações da escola, da educação e da sociedade (Freitas, 2002).

Para Freitas (2002, 2019a, 2019b), a concepção emancipadora de educação se constituía na tentativa de superação das dicotomias identificadas pela autora “entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, na medida em que a escola avançava para a democratização das relações de poder e para a construção de novos projetos coletivos” (Freitas, 2002, p. 139). Os sentidos produzidos nessa concepção de formação associavam a teoria e a prática docente, entendendo a formação de professores como uma atividade que transforma o mundo natural e social.

Mobilizado por essas questões, o período da redemocratização brasileira foi marcado por uma reconfiguração política de educação em que (re)significaram-se a forma de “compreender” o professor e a sua formação, contextualizado sob novos olhares da política brasileira e mundial, passando a entender o (a) professor(a) na estrutura de poder da sociedade.

Para Freire (1996), o professor não era um ser isolado, mas sim “um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação” (p. 28). A pedagogia de Paulo Freire era identificada com uma educação dialógica, que possibilitasse a luta dos oprimidos contra o opressor. Tendo o diálogo seu ponto fundamental, propunha uma educação problematizadora, favorecendo o conhecimento e aprendizagem através da dialogicidade.

A concepção de estudos tecnicistas, identificada na década de 1970, volta a partir da década de 1990 sob um novo formato, colocando a existência de recursos humanos como condição indispensável. Há uma intensa disputa a partir dos anos 1990, havendo pesquisas no campo da formação de professores que influenciavam de forma significativa o meio acadêmico.

A discussão acerca da formação de professores também ganhava destaque com a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)¹. Essa associação surge quando o país vivenciava intensos debates acerca da redemocratização e pela ampliação do direito à educação. A ANFOPE redirecionou o debate em prol da defesa de políticas de formação, da valorização do profissional da educação, assegurando o reconhecimento social no magistério, profissionalismo e profissionalização (Anfope, 2018). De outro modo, em contraposição ao pensamento tecnicista dos anos 1960 e 1970, reagindo às políticas conteudistas, de aligeiramento, fragilização, degradação da formação e do profissional do magistério (Freitas, 1999).

¹A ANFOPE tem como marco de sua origem a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE/PUC/SP), com a criação em 02/04/1980, no Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, posteriormente configurado como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE, Belo Horizonte, 25/11/1983). Em 26/7/1990, durante o 5º Encontro Nacional (Belo Horizonte/MG), foi convocada a Assembleia Extraordinária, com o objetivo de “examinar a possibilidade de transformar a CONARCFE em uma Associação Nacional (ANFOPE, 1990, p. 5). Disponível em: <http://www.anfope.org.br/historico/>

A ANFOPE surge em um momento histórico de profícuos avanços na retomada da democratização no país e, por conseguinte, de conquistas no campo da educação brasileira. Constitui-se a partir de princípios defendidos pelo movimento de educadores, como a construção da Base Comum Nacional, que desde o início do movimento definia a identidade do profissional da educação tendo a docência como base da identidade profissional de todo educador (ANFOPE, 2018, p. 10).

É nesse contexto que a temática da Formação de Professores entra na pauta dos governantes. As discussões tiveram dois pontos que foram considerados fundamentais, a saber: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso dos professores com as classes populares. Os princípios gerais estavam relacionados à natureza da formação de professores e ao papel do professor, se contrapondo ao antigo modelo de formação (Santos, 1991).

Como já dito nessa produção, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou quatro Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 foram aprovadas sob a Resolução do CNE/CP n.º 01/02 (Brasil, 2002), e instituíram a duração e a carga horária dos cursos em nível superior e de curso de licenciatura. Esse modelo, considerado de transição por Coimbra (2020), instaurou um modelo de formação centrado em quatro ideias centrais:

a necessidade de integralidade da formação, a integração entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, a prática como componente da formação e, por fim, o reconhecimento de uma visão mais ampla de formação, considerando também outros espaços e possibilidades formativas. (Coimbra, 2020, p. 10)

Freitas (2019) aponta que houve por parte da ANFOPE uma defesa em prol das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação dos Profissionais da Educação, CNE/CP n.º 01/02 (Brasil, 2002), ancorando-se na ampliação dos debates e discussões e repudiando os caminhos que não levassem em consideração o ponto de vista do movimento.

Outra frente defendida por Freitas (2002) é que, desde a deliberação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) e da aprovação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores em 2002, há tentativas de regulação da docência, desde as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos professores, até questões de carga horária, avaliação, entre outras. Realça que as diretrizes de 2002 não deixaram de trazer avanços, se comparado ao momento anterior, conhecido como modelo '3+1'. Esse modelo causou muitas discussões ao longo dos anos, entre conflitos e dissensos em torno da necessidade de substituí-lo.

a ANFOPE e as entidades congêneres, cada vez mais vinculadas em torno de conteúdos formativos de natureza teórico-científica, rerepresentaram seu histórico projeto de formação, passando à defesa de um curso de formação de profissionais da educação com duração mínima de quatro anos e com carga mínima de 3.200 horas. Reafirmaram, assim, sua crítica à tendência que vinha tomando corpo nas esferas oficiais, de constituir um Sistema de Formação, Avaliação e Certificação Profissional Baseado em Competências. (Scheibe & Bazzo, 2019, p. 82)

Dourado (2015) sinaliza que as políticas de formação de professores têm sido reduzidas a didáticas, metodologias e competências e que este campo tem se constituído dentro de um contexto de tensões e contradições que tanto se estabelece num cenário neoliberal. A qualidade da educação é assumida como bandeira, nas palavras de Freitas (2002), pelos diferentes setores governamentais e empresariais, aliada ao desenvolvimento e implementação das políticas neoliberais.

No ano de 2015, após muitas articulações, foram aprovadas pela Resolução CNE/CP n.º 02/15 (Brasil, 2015), 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, instituindo o que se denominou no início dessa seção, de terceiro modelo (Coimbra, 2020) de formação de professores no Brasil.

Essa Resolução, segundo a ANFOPE (2019, p. 2), representou “um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articulou, indissociavelmente, a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica e emancipadora, defendida pelas entidades acadêmicas”. Havia discursos de que o perfil de formação de professores previsto nas Diretrizes de 2002 fora incorporado ao corolário das demandas propostas pela ANFOPE, ANPEd, Forumdir, expressado através de uma política nacional de formação de professores significada como instrumento de resistência para enfrentar o desmonte das políticas: o compromisso do Estado em assegurar o direito à educação básica; a ampliação da carga horária dos cursos de licenciatura; o compromisso social, político e ético com a sociedade brasileira, justa, democrática; contrária a qualquer forma de discriminação; articulação entre teoria e prática; e valorização e a profissionalização do magistério (Freitas, 2019a).

Vale destacar que o prazo de implementação da CNE/CP n.º 02/2015 fora adiado por meio de normativas inúmeras vezes.

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País. (Bazzo & Scheibe, 2019, p. 673)

O novo direcionamento de adiamento e ampliação do prazo de implementação das DCNs de 2015 vinha de argumentos de que os cursos de formação de professores se adequassem à nova Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018b), conforme redação da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Com a aprovação da BNCC, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação argumentaram em prol de uma revisão para que dialogasse com a Formação de Professores. (Scheibe & Bazzo, 2019)

A Professora Helena de Freitas sinaliza em seu blog (<https://shre.ink/xo5t>) que havia se iniciado em nosso país,

a materialização da reforma empresarial no campo da formação de professores, reforma almejada desde os anos 90, interrompida pelos governos progressistas que se sucederam a partir de 2003, e retomada em 2012, pelos diferentes setores dentre os quais se destaca o empresariado organizado no Todos pela Educação e no Movimento pela Base. (Freitas, 2019b, n.p.)

Ainda segundo a autora, a formação de professores tem sido relacionada, ao longo das últimas décadas ao desenvolvimento da educação básica. Dessa forma, nas palavras da pesquisadora, há uma demanda por uma política global de formação professores, que considere “a formação inicial e continuada, condições de trabalho, salário digno e carreira, sintonizada com as demandas do processo de trabalho pedagógico e as demandas formativas da infância e da juventude, é uma necessidade histórica, profissional” (Freitas, 2019b, n.p.).

Assim, o projeto da Base Nacional Comum de Formação inicial para os professores da Educação Básica (BNC-Formação) – (Brasil, 2018a), previsto desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), teve oficialmente em 2018 sua primeira versão divulgada. O Parecer CNE/CP n.º 22/2019 foi aprovado em novembro de 2019, seguido da aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, em 20 de dezembro de 2019, instituindo as novas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação inicial de Professores da Educação, colocando sob evidência a BNC-Formação (Brasil, 2019c).

Segundo Freitas (2019, a aprovação dessa normativa constituiu um retrocesso em relação às atuais DCNs de 2015, atingindo a autonomia das Universidades, sendo altamente prescritiva, além de escancarar a abertura do “mercado educacional” às universidades privadas de caráter mercantilista. Essa tentativa, ainda segundo a autora, sofreu forte resistência em todos os espaços educativos, principalmente das Universidades Públicas e entidades associativas do campo da formação de professores, em defesa da igualdade, justiça e liberdade (Freitas, 2019a).

Mais de trinta entidades nacionais assinaram um documento intitulado “Contra a descaracterização da formação de professores” (Anfope et al., 2019) ressaltando o posicionamento frente a BNC-Formação (Brasil, 2019c), destacando que essa nova política

apresenta proposições que: destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também, a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades. (Anfope et al., 2019, p. 2)

Para a professora Cruz (2021), a BNC-Formação (Brasil, 2019c) expressa os marcos regulatórios estabelecidos numa lógica tecnicista e pragmática, que tem na pedagogia das competências sua principal metodologia. A autora ainda discorre que é preciso garantir aos futuros professores o domínio do conhecimento, as premissas de sua produção e a circulação desses conhecimentos na sociedade. Ainda segundo a autora, é fundamental a atuação dos conhecimentos partindo da lógica dos saberes, relacionando ao estudo, reflexão e pesquisa sobre educação como prática social.

Diniz-Pereira (2021) ressalta que a BNC-Formação é a mais nova tentativa de padronização curricular dos cursos de licenciatura em nosso país. Para esse autor, adota-se um discurso nessa política que tenta assegurar uma coerência entre o currículo do ensino superior e da educação básica, fazendo uso da utilização de instrumentos e de estratégias de padronização, buscando estandarização dos currículos (Diniz-Pereira, 2021).

Pires e Cardoso (2020) argumentam em seu artigo publicado no Dossiê Temático organizado pela ABdC, que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2019c) e a BNC-Formação (Ibid), são normativas instituídas num cenário da política neoliberal, pautadas em ideologias econômicas e arraigadas num discurso técnico-científico para justificar o projeto neoliberal de sociedade e subjugar a docência e os discentes às questões relacionadas à lógica do mercado.

De acordo com as autoras, nessa política formativa, os professores não têm participação nas decisões curriculares, sendo somente executores de tarefas pensadas por outros; e que desde a proposta inicial até a homologação dessa(s) normativa(s), pouquíssimas modificações ocorreram, embora tivessem manifestos e posicionamentos contrários de várias entidades associativas de professores e pesquisadores em educação, a BNC-Formação manteve preservado o pragmatismo, a ideia de salvação, a prescrição, o caráter controlador e fragmentário. Ainda segundo as autoras, por meio dessa diretriz curricular, com o aporte de tecnologias biopolíticas, intenta-se esquadrihar e intervir na ação docente para garantir a governamentalidade da população, já

que, gerindo a conduta do professor, almeja-se garantir também a conduta dos discentes que constituirá a classe trabalhadora e consumidora almejadas. Para tanto, a formação de professores tem de estar comprometida com a produção de sujeitos dóceis, autorresponsáveis, pragmáticos, resilientes, em nome de uma “educação de qualidade. (Pires & Cardoso, 2020, p. 89)

Reis e Gonçalves (2020) argumentam sobre a BNC-Formação, seus dilemas, embates e pontos de vista. Para os pesquisadores, essa política de formação de professores representa o modelo de uma “razão indolente” (p. 155), estabelecido pelo retorno do eficientismo, no qual configura o que se espera da escola, aluno, professor e sociedade. Os autores defendem que há um esvaziamento de pontos de vista sobre currículo e formação de professores na escritura dessa normativa. A despeito disso, defendem uma concepção crítica de processo formativo, baseados em Paulo Freire, justificando que a leitura do mundo se aprofunda e se amplia partindo das possibilidades de que os sujeitos nos seus processos formativos tenham mais do que uma mera qualificação.

Ainda segundo esses pesquisadores, os professores vivenciam a docência por meio das experiências do dia-a-dia e da realidade de cada lugar, e essas coisas estão para além da BNC-Formação. Quer dizer, “a docência é espaço e tempo de criação e de produção de conhecimentos, bem como de possibilidades que se encontram na relação entre raízes e opções” (Reis e Gonçalves, 2020, p. 175). Por sua vez, rejeitam o plano de formação de professores previsto pela normativa em questão, denominando-o como “perversos processos de massificação” (p. 177), e reforçam a ideia de que os professores não podem ser considerados individualmente como redutores dos problemas que afetam a sociedade, além de responsabilizados pelos desempenhos nas avaliações padronizadas. Portanto, defendem um modelo de formação de professores que esteja alicerçado num referencial crítico, ético e de autonomia docente e de professores produtores de currículos, além de desenvolverem seus materiais pedagógicos e processos de avaliação.

De acordo com Silva e Ortigão (2020) a BNC-Formação (Brasil, 2019c) está assentada numa perspectiva formativa que tem provocado impactos significativos na organização dos cursos de licenciatura, em especial, o curso de Pedagogia. Nesse sentido, afirmam que a formação de professores proposta por essa política curricular apoia-se numa concepção que excede a aquisição de competências e habilidades e na busca pela padronização curricular. Para tanto, as autoras questionam o caráter autoritário e retrógrado dessa normativa, buscando formas de resistir a tais discursos e corroboram na defesa de uma política de formação que esteja alicerçada sob o prisma crítico-emancipatório de Educação. Admitem que a Produção de Políticas Curriculares para Formação de Professores e de Pedagogos dos últimos anos, em especial, a BNC-Formação (Brasil, 2019c), “caminha em direção oposta à noção de Educação em sentido amplo e pleno e não favorece a formação de profissionais com condições de exercício da profissão para atuar de forma crítica” (Silva & Ortigão, 2020, p. 112).

Na concepção da ANPEd (2019), o Ministério da Educação vem ‘formatando’ uma política curricular nacional de formação de professores indo no sentido contrário às preocupações evidenciadas pelos movimentos dos profissionais da educação e entidades científicas da área. Ressaltam também que a BNC-Formação (Brasil, 2019c) traz grandes mudanças para a formação de professores da educação básica, realçando a perspectiva mercadológica e desconsiderando o pensamento educacional brasileiro. Segundo essa associação, essa política curricular traz um discurso pragmatista determinado por um desenvolvimento fundamentado pelo ideal de aprendizagem individualizado em detrimento de um projeto coletivo de educação.

Além disso, para a ANPEd (2019), a BNC-Formação traz um discurso universal, homogeneizante e negativo dos professores e de sua formação, colocando sob sua responsabilidade os resultados não alcançados nas avaliações padronizadas. No mesmo caminho que a Anfope (1992,

2002, 2018, 2019), a ANPEd (2019) reafirma sua posição em defesa pelos princípios da ideia de Base Comum Nacional para a Formação de Professores frente ao representado pela Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (Brasil, 2015). Defende que essa resolução traz conquistas que consolidam normas e diretrizes nacionais em defesa por uma escola pública de qualidade.

Por fim, Silva e Cruz (2021) também afirmam que a BNC-Formação (Brasil, 2019c) trouxera um retrocesso para a política de formação de professores, apontando para um perfil neotecnicista e de gerenciamento de projeto educacional. Os autores defendem a proposta de Base Comum Curricular de Formação apresentada pela ANFOPE. No mesmo sentido, Scheibe e Bazzo (2019) afirmam que a ANFOPE pensa a formação de professores numa perspectiva de desafios e demandas a serem enfrentados, confrontando o modelo tecnicista, praticista, inclusive os sistemas de formação, avaliação e certificação profissional baseado em competências que estão presentes na BNC-Formação. Segundo as pesquisadoras, mesmo após a aprovação BNC-Formação (Brasil, 2019c), a ANFOPE nunca deixou de lutar e intervir na tentativa de construir coletivamente um projeto de formação dos profissionais de educação.

Portanto, a produção de políticas curriculares para formação de professores tem sido desencadeada de forma acelerada e pensada como um discurso salvacionista para atender as demandas da falta de qualidade da educação, numa tentativa de garantir a aprendizagem que é medida nos padrões de desempenho dos estudantes nos sistemas de avaliação. Assim, a formação de professores vem assumindo centralidade no que se refere à produção de políticas voltadas para a Educação Básica.

Considera-se oportuno ressaltar que não se desconsideram os discursos aqui apresentados, pois trazem concepções educacionais das diferentes perspectivas teórico-epistemológicas em que estão ancorados.

Nesse contexto de demandas pela profissionalização docente e pela coordenação de políticas educacionais para a educação básica, se constitui o discurso da adequação do currículo para a formação de professores à educação básica, endereçando sentidos para o perfil docente. Assim, a BNC-Formação afirmou a necessidade uma formação de professores que apontasse caminhos relacionados a superação entre a teoria e a prática e a tentativa de acessar uma educação integral, “visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira” (Brasil, 2019b, p. 1).

Assim sendo, em 14 de abril de 2023 foi criado o Movimento Revoga BNC-Formação, com uma ampla ação de reivindicações pela Revogação das Resoluções CNE/CP n.º 2/2019 e CNE/CP n.º 1/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP n.º 2/2015. Esse movimento manifestou o posicionamento contrário aos discursos da BNC-Formação, instituídos num cenário da política neoliberal, pautadas nas pedagogias das competências e nas ideologias econômicas e arraigadas num projeto neoliberal de sociedade, subjetivando a docência e os discentes às questões relacionadas à lógica do mercado, reduzindo-os a um caráter técnico-instrucional.

Com o retorno de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) ao poder após 12 anos, o Ministério da Educação (MEC), anuncia a criação de um Grupo de Trabalho (GT) para discutir a formação de professores e propor melhorias da formação inicial de docentes como resposta aos indicadores de qualidade da educação superior dos cursos de licenciatura, apresentados pelo Inep. Nessa direção, em 29 de maio de 2024 foi aprovada a Resolução CNE/CP n.º 4 (Brasil, 2024), dispondo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do

Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

4. Demandas pela profissionalização docente nos discursos políticos: normatizando o trabalho do professor a partir de estratégias deliberativas

Nos documentos curriculares selecionados para essa pesquisa (Brasil, 2002, 2015, 2019, 2024), o desenvolvimento profissional dos professores se encontra articulado com diferentes demandas, como veremos a seguir, tendo como objetivo a constituição de habilidades e competências profissionais docentes ao longo do exercício na profissional

Concordando com Lopes (2011), entende-se que demandas curriculares como uma unidade de análise se articulam nos âmbitos das negociações e disputas por sentidos. Apoiando-nos na leitura de Dias (2016), entende-se que no decorrer das últimas décadas os discursos das reformas na educação que se refere as políticas de currículo, vêm colocando o professor na centralidade desse processo. Desse modo, esse profissional tem sido elevado à categoria de agente das reformas educacionais e curriculares, e que precisa esforçar-se para que as demandas da sociedade contemporânea sejam alcançadas e bem-sucedidas.

Tardif (2017) argumenta que o trabalho docente, nomeado por ele como “professores de profissão”, é um trabalho que é considerado como “espaço prático específico de produção [...] que transforma e mobiliza saberes, conhecimentos e saber-fazer específico do professor [...]” (p. 234). Nunes e Oliveira (2017) sinalizam que o desenvolvimento profissional da docência é um novo conceito que tem sido desenvolvido sobre os processos da prática em face das exigências da contemporaneidade.

No documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2021a) argumenta-se sobre a necessidade de um aprimoramento das práticas docentes para fins de desenvolvimento profissional e aprendizagem colaborativa em salas de aula. No documento “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, publicado pela OCDE no ano de 2006, há uma afirmação de que os professores precisam ser profissionais que analisem a própria prática, à luz dos padrões de desenvolvimento profissional e aprendizagem dos alunos (OCDE, 2006). Esse documento baseou-se numa pesquisa desenvolvida em 25 países sobre as políticas para formação de professores e destaca o que a sociedade espera das escolas e dos professores, e afirmando que os professores devem ser capazes de preparar os alunos para acompanharem o ritmo de desenvolvimento das novas tecnologias e da sociedade do conhecimento.

Nesse mesmo sentido, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) sinaliza, na meta 15, para uma centralidade na valorização das práticas docentes, numa articulação sistêmica entre a formação universitária e demandas da educação básica. As tentativas de controle curricular sob a prática docente aparecem como figura central nas produções desses documentos.

Dessa forma, a reforma curricular coloca em destaque o papel do professor nesse cenário de mudanças, atrelando a sua formação ao currículo por competências e ao perfil profissional docente. De acordo com Dias (2014, p. 9), “[...] os discursos pela profissionalização docente trazem a ideia de um perfil profissional em defesa de uma qualidade do ensino, via regulação do trabalho docente [...] associada ao estabelecimento de metas de desempenho escolar dos alunos e das escolas.” Nesse contexto discursivo, a aprendizagem é significada como principal incumbência do professor, sendo a qualificação docente relacionada ao desempenho dos estudantes pela qualificação do ensino ministrado (Brasil, 2019a, 2019b). A centralidade da aprendizagem na política de formação

de professores potencializa a demanda pelo desenvolvimento profissional para a melhoria da prática docente, formando um professor apto para lidar com as dificuldades na sala de aula, pronto para lidar com as demandas das novas abordagens metodológicas, orientado pelo desempenho educacional dos estudantes.

Dias e Lopes (2009) ressaltam que os professores estão sendo colocados a desenvolverem suas performances via competências, demonstrando produtividade, eficácia e eficiência. A avaliação, é sem dúvida, um dos mecanismos de controle do processo de avaliação de competências.

A cultura performática utiliza-se de métodos de mensuração e controle e os discursos de responsabilidade que, a despeito de permitirem maior controle social de uma determinada política, na verdade, colaboram para a instauração de métodos de vigilância e controle sobre o conhecimento e seus usos na sociedade, especialmente nas instituições educacionais. Assim, importa menos (apesar do discurso em contrário) o conteúdo ou a informação, em constante mudança no mundo, do que a aplicabilidade do conhecimento (Dias, 2017, p. 107).

A partir de argumentos de que o professor precisa desenvolver conhecimento profissional que permita aos alunos lidar com as características e desafios do século XXI e da constatação de que “a qualidade das aprendizagens é muito insatisfatória e não mostra tendência de melhorar” (Brasil, 2018b, p. 26), ergue-se uma visão sistêmica de formação, apoiando-se em discursos de que professores bem preparados fazem a diferença no desempenho dos alunos e num consenso de que “a formação docente é, dentre os diversos fatores que contribuem para a melhoria da qualidade (...), o que deve ganhar maior atenção das políticas pública para a área” (Brasil, 2019b, p. 5).

Identifica-se no discurso da BNC-Formação uma ideia mecanizada de conhecimento profissional, suposto como garantia de alcance do “desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral” (Brasil, 2019c, p.2). Além disso, afirma-se que o conhecimento alicerça a compreensão dos “objetos de conhecimento que se articulam com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais” (Brasil, 2019c, p.16).

Na tabela 1, destaca-se as demandas que se espera da docência relacionadas as ideias de comportamentos desejados para os professores.

Tabela 1

Demanda pela Profissionalização Docente nas últimas Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Inicial dos Professores da Educação Básica

DCN da Formação de Professores - 2002	DCN da Formação de Professores - 2015	DCN da Formação de Professores - 2019	DCN da Formação de Professores - 2024
Integração entre Instituição de Ensino. (Brasil, 2001, p. 18).	Garantia do padrão de qualidade para formação de professores. (Brasil, 2015, p. 04, 24).	Desenvolvimento de um conjunto de competências profissionais para a docência que os qualifiquem para colocar em prática as dez	Docência como exercício da ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em

		competências gerais previstas na BNCC. (Brasil, 2019b, p. 1).	conhecimentos e conceitos próprios da docência. (Brasil, 2024, p. 2).
Formação em nível superior entre todos os docentes (Brasil, 2001, p. 17).	Articulação entre instituições formadoras, sistema, redes de ensino e outros. (Brasil, 2015, p. 20).	Sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho. (Brasil, 2019b, p. 3).	Desenvolvimento de uma presença sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem. (Brasil, 2024, p. 3).
Desenvolvimento de competências profissionais. (Brasil, 2001, p. 29, 30).	Fortalecimento entre as relações de cooperação e entes federados. (Brasil, 2015, p. 13, 20).	Associação entre as teorias e as práticas pedagógicas. (Brasil, 2019b, p. 3).	Formação dos profissionais do magistério deve desenvolver: presença de conteúdos, atividades formativas e processos pedagógicos que permitam ao futuro profissional a compreensão das múltiplas formas de desigualdade educacional que se manifestam nas escolas, redes e sistemas de ensino. (Brasil, 2024, p. 3).

<p>Cursos de licenciatura com identidade própria. (Brasil, 2001, 17, 18).</p>	<p>Planejamento e execução de atividades nos espaços formativos em direção à autonomia do estudante em formação. (Brasil, 2015, p. 7).</p>	<p>Competências profissionais docentes baseadas em: i) Conhecimento profissional; ii) Prática profissional; e iii) Engajamento profissional, articulados em sentidos de movimento, de relação, de composição e de sinergia” (Brasil, 2019a, p. 15).</p>	
<p>Associação entre teoria e prática. (Brasil, 2001, 20, 21).</p>	<p>Formação inicial requerida como projeto de formação e identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico. (Brasil, 2015, p. 9).</p>	<p>Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; (ii) Criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; (iii) Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e (iv) Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (Brasil, 2019c, p. 2).</p>	

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho com base nas DNCs de 2002, 2015, 2019 e 2024.

A demanda pela profissionalização docente articulada na política de formação inicial promete possibilitar a constituição de professores que sejam capazes de representar os objetos de

conhecimento e as formas de ensiná-los aos alunos, através de diferentes maneiras, articulando o significativo conhecimento profissional com o significativo prática profissional, num discurso de imprescindibilidade e valorização dos saberes, relacionando-os ao conhecimento pedagógico do conteúdo e a forma como esses saberes são desenvolvidos na prática diária: sequências didáticas, progressão e complexidade de conhecimentos abordados, experiências práticas, planejamento reverso, metodologias inovadoras e aprendizagem ativa (Brasil, 2019a, 2019b).

Na tabela 2, evidenciam-se as competências específicas e habilidades docentes, significadas numa disputa política da significação, constituídas em premissas universalizantes e subjetivações do ser professor acerca do Conhecimento, Prática e Engajamento Profissional.

Tabela 2

Competências Específicas vinculadas às dimensões do Conhecimento, da Prática e do Engajamento profissional da BNC-Formação e DCN de 2019

1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los.	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens.	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional.
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem.	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem.	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.
1.3 Reconhecer os contextos.	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino.	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores Democráticos.
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades.	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade.

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho com base na DNC de 2019.

Os sentidos do conhecimento profissional articulados na BNC-Formação (Brasil, 2019b) são enunciados em 4 Competências Específicas e 21 habilidades, sendo impregnado por uma visão sistêmica de formação, com características de matrizes comportamentais e fragmentos

reterritorializados e ressincronizados para as novas demandas em ascensão. As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional compreendem: (i) – dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; (ii) demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; (iii) – reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e (iv) – conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais (Brasil, 2019b).

A defesa pela responsabilização da docência está articulada a diferentes demandas: profissionalização, mais conhecimento, mais prática, mais engajamento, competências, habilidades, centralização curricular e tantas outras. Os discursos da docência e da profissionalização docente alinham-se ao significante professor qualificado. Identifica-se que o exercício profissional do professor é relacionado no discurso à apropriação de mais conhecimento, prática e engajamento que estejam alinhados à cidadania, projetos de vida, liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. A autonomia apresenta-se condicionada às competências profissionais e alinhada aos padrões curriculares, justificada pelo controle da docência e soluções padronizadas. Aposta-se também num discurso de profissionalidade engajada à docência na construção de um planejamento profissional, articulando demandas por uma autoavaliação e sintonizada “com metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação” (Brasil, 2019b, p. 21). Tal sentido é reforçado por um discurso que legitima o engajamento docente em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais, tencionando o autodesenvolvimento e a educação integral dos alunos e na busca de soluções para a melhoria da qualidade da educação.

Ainda nesse discurso, Dias e Borges (2018) esclarecem que o professor tem assumido papel protagônico com expressivo aumento de sua responsabilidade, um protagonismo ambivalente, como elemento fundamental das políticas curriculares e, como, submetido a controle do seu desempenho e de seus alunos pelas avaliações externas, de modo a fortalecer os discursos gerencialistas impostos pelo cultivo da performatividade na educação pública.

Tal sentido é reforçado por um discurso que legitima o engajamento docente em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais, tencionando o autodesenvolvimento e a educação integral dos alunos e na busca de soluções para a melhoria da qualidade da educação.

Interpreta-se nesse discurso uma pretensão de direção, um horizonte pré-determinado, um guia que tenciona fixar modos de ser/ fazer/ estar/ ensinar/ aprender, enfim, de preescrever de como o professor deve ser, deve agir e deve fazer para alcançar a plenitude. Nesse fechamento discursivo provisório, não há um consenso, todavia o que há são atos de poder, que se constituem contingencialmente sobre como deve ser a formação de professores (Figueiredo, 2020).

5. Considerações finais: afinal, é possível definir o que é ser professor?

Ao longo deste trabalho, destacam-se os discursos produzidos nas políticas curriculares para formação inicial dos professores da educação básica, entendendo que esses discursos sedimentam sentidos universais de professor e de docência a serem formados. As considerações aqui apresentadas não têm a pretensão de trazer respostas, clarezas ou chegar a uma conclusão sobre o objeto estudado. Esse trabalho se constitui como uma tentativa de identificar os sentidos de docência, questionando o caráter universal das políticas.

Compreende-se que problematizar os discursos sobre a docência como disputa pela significação é salientar que não há completude possível nos processos de significação, pois estamos sempre negociando sentidos, visto que as significações se dão no por vir (Borges; Pereira, 2015), como uma promessa que não se cumpre, que nunca se realiza de uma vez por todas, numa decisão que está assentada no terreno indecível, sem garantias e sem certezas. Lopes (2015a) afirma que

esse processo amplia o ato de cada um se responsabilizar, entendendo que todas as construções são processos de subjetivação, ou seja, os sujeitos são sempre subjetivados pelos diferentes processos de articulação que emergem na sociedade.

Identifica-se ao longo dessa pesquisa diversos discursos pedagógicos atribuindo ao professor a centralidade de todo o processo educacional. A defesa pela responsabilização da docência está articulada a diferentes demandas: profissionalização, mais conhecimento, mais prática, mais engajamento, competências, habilidades, centralização curricular e tantas outras. É possível perceber uma flutuação de sentidos nesses significantes e que estão articulados em prol da superação do currículo e pela educação de qualidade para todas as identidades.

Dessedimentar discursos possibilita colocar em suspeita esses sentidos político-pedagógicos que são tomados por um ideal de educação que prometem alcançar a transformação social, colocando o professor numa posição de protagonista que precisa colocar em prática todas as decisões curriculares. Isso significa que não é possível controlar a docência, visto o risco e os efeitos imprevistos que são constituídos no processo político. O rompimento radical da objetividade essencialista do social dá-se na subversão com a contingência, a precariedade e a provisoriade do social. A docência deve ser assumida como uma conversa complicada, porque intergeracional, feita a partir de diferentes localizações, apostando na imprevisibilidade do ser.

Dessa forma, entende-se pensar a educação a partir de um investimento radical (Lopes, 2015a), permitindo deslocar o discurso político-pedagógico para um lugar menos confortável e seguro, porém mais responsável. Essa proposta desconstrói esse vínculo necessário entre as finalidades da educação e a sociedade. Para Borges e Pereira (2015), a forma como o social é articulado no sistema educacional, fortemente influenciado pelas ciências sociais, está propensa à constituição de identidades. Apoia-se na perspectiva pós-estrutural e na Teoria do Discurso no campo do currículo por Lopes (2015a), defendendo que as políticas curriculares de formação inicial tentam fixar sentidos para a docência, produzindo objetivações e apagando as contingências que fazem parte do social.

Procura-se ao longo da pesquisa mostrar a atual política curricular de formação de professores como um movimento discursivo, que traz a expectativa de fixar sentidos do que 'é ser professor e como deve ser seu saber-fazer' enquanto fechamento discursivo de formação. No entanto, busca-se destacar a impossibilidade desse fechamento discursivo, visto que as disputas discursivas do social se constituem num campo de lutas pela significação na contingência e na precariedade que caracteriza a sociedade.

Sendo assim, diferentes significações da BNC-Formação disputam fixar uma determinada identidade para a docência. Esses discursos sedimentados na política em questão, fazem parte desse jogo político discursivo e tentam prever e controlar o que seria a plenitude deste professor assinalado na formação de professores. As demandas presentes nos discursos das Competências Profissionais, que se hegemonomizam com os significantes Conhecimento, Prática e Engajamento Profissional, não constituem de forma plena uma positividade para a formação de professores, mas se constitui numa diferença excluída entre as demais.

A investigação também indicou que os sentidos de docência privilegiados na política alicerçam-se em discursos aligeirados, lineares e objetivistas de educação e sustentam-se num alinhamento de 'boas práticas' e 'base robusta de conhecimento', como resposta a uma suposta desqualificação docente. Além disso, destacam-se padrões de comportamentos desejados a serem desenvolvidos na docência como tentativas de regular e controlar as várias possibilidades de ser desses sujeitos. Defende-se que não há completude possível nos processos de significação, visto as negociações e fluxos de sentidos que se dão no por vir.

Desta forma, conhecimento profissional, prática profissional, engajamento profissional, qualificação do professor para qualidade do ensino, educação plena dos estudantes, saber fazer, entre outros, não são possíveis de serem definidos a priori, pois ao mesmo tempo que significa algo em si mesmo, também significa um conjunto variado de ações devido ao seu caráter indeterminado e de esvaziamento que surge pela própria impossibilidade de significação (Laclau, 2011).

Agradecimentos

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

À Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ).

Ao Programa de Bolsas da Escola de Formação Paulo Freire (EPF/SME/RJ).

Referências

Alves, N. (2014). Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. *Revista E-curriculum*, 12(3), 1464-1479. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21664>

André, M. (2007). Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. *Educação & Linguagem*, 10(15), 43-59. <https://repositorio.usp.br/item/001602610>

Anfope. (1992). Documento Final do VI Encontro Nacional. <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/6%C2%BA-Encontro-Nacional-da-Anfope-1992.pdf>

Anfope. (2002). Documento Final do XI Encontro Nacional. <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/11%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2002.pdf>

Anfope. (2018). Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final do XIX Encontro Nacional. Niterói. <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>

Anfope et al. (2019). Contra a descaracterização da Formação de Professores. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução CNE/CP n.º 02 /2015. <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/538/836>

Anped. (2019). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Posição da ANPEd sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>

Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*. 25(89), 1105-1126. <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/abstract/?lang=pt>

Ball, S. J. (2011). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: J. Ball, J. Mainardes (Orgs.), *Políticas educacionais: Questões e dilemas* (1.ª Edição) (pp. 21-53). Cortez Editora.

Bazzo, V.; Scheibe, L. (2019). De volta para o futuro ... retrocessos na atual política de formação docente. *Retratos da escola*, 13(27), 669-684.

Borges, V., & Pereira, T. V. (2015). Des-sedimentações de discursos que tendem a projetar políticas curriculares para a formação docente. *Revista e-Curriculum*, 13(4), 660-682. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76643232005>

Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. (2002). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Seção 1, p. 31. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

Brasil. Ministério da Educação. Lei 13005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF.

Brasil. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015. (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. *Diário Oficial da União, Brasília, DF.* <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-%20secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>

Brasil. Ministério da Educação. *Proposta para base nacional comum da formação de professores da educação básica.* (2018a).

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1050_91-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-%20pdf&Itemid=30192

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. (2018b). https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf

Brasil. Ministério da Educação. Texto Referência de 18 de setembro de 2019. (2019a). Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União.* Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>

Brasil. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 22/2019. Aprovado em 7 de novembro de 2019. (2019b). Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF., *Diário Oficial da União.* Brasília, DF. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA

Brasil. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 2. de 20 de dezembro de 2019. (2019c). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF., *Diário Oficial da União.* Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 4, de 29 de maio de 2024. (2024). Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF. https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf

Coimbra, C. L. (2020). Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? *Educação & Realidade*, 45, 1-22.

Cruz, G. B. (2021). A Pedagogia novamente em questão. *Revista eletrônica pesquiseduca*, 13(31), 839-856. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/>

Dias, R. E. (2014). “Perfil” profissional docente nas políticas curriculares. *Revista Teias*, 15(39), 9-23. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24479>

Dias, R. E. (2016). Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. *Práxis Educativa*, 11(3), 590-604. <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8997>

Dias, R. E. (2017). Currículo, docência e seus antagonismos no espaço iberoamericano. *Investigación Cualitativa*, 2(2), 100-114. <http://www.revistas2.uepg.br/index>

- Dias, R. E., & Borges, V. (2018). Por uma educação/aprendizagem ao longo da vida: traços discursivos nas políticas curriculares. In A. Lopes, A. de Oliveira, & G. de Oliveira (Eds.). *A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação*. (pp. 336-360). Editora UFPE.
- Dias, R. E., & Lopes, A. C. (2009). Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem fronteiras*, 9(2), 79-99. <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2009/vol9/no2/5.pdf>
- Diniz-Pereira, J. E. (2021). Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. *Revista Práxis Educacional*, 17(46), 1-19. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000300053
- Dourado, L. F. (2015). Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, 36, 299-324. <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=html&lang=pt>
- Figueiredo, M. P. F. (2020). Políticas curriculares para a formação de professores: sobre a verdade, o consenso e o controle do perfil docente. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 17(50), 59-77. <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/6931>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, H. C. L. (1999). A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, 20, 17-43. <https://www.scielo.br/j/es/a/Vrs3nk4WwjN7rWqqfmq4FpG/abstract/?lang=pt>
- Freitas, H. C. L. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, 23, 136-167. <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RjvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>
- Freitas, H. C. L. (2019a). Anfope e o enfrentamento das políticas neoliberais nos anos 1990: lições a serem analisadas. *Revista Formação em Movimento*, 1(1), 57-72. <https://www.costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/449/783>
- Freitas, H. C. L. (2019b). Uma base para a formação: que concepções a informam? Blog da Helena. <https://formacaoopositor.com/2019/09/24/uma-base-para-a-formacao-que-concepcoes-a-informam>
- Garcia, M. M. A. (2010). Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. *Revista Brasileira de Educação*, 15, 445-455. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZTK8sHPWFkvbpwTKfzZqRv/?format=pdf&lang=pt>
- Gunther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201-209. <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?format=pdf&lang=pt>
- Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. Editora EdUERJ.
- Laclau, E. (2013). *A razão populista*. Editora Três Estrelas.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2015). *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. Editora Intermeios.
- Lopes, A. C. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, sociedade & culturas*, 39, 7-23. <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311>
- Lopes, A. C. (2015a). Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In A. Lopes, A. de Oliveira, & G. de Oliveira (Eds.). *A teoria do discurso na pesquisa em educação* (pp. 117-147). Editora Annablume.
- Lopes, A. C. (2015b). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, 21(45), 445-466. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>

- Lopes, A. C. (2017a). *Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar*. Editora Intermeios.
- Lopes, A. C. (2017b). Posfácio: as possibilidades investigativas e políticas da teoria do discurso. In L. Silva, G. Coelho, É. Costa, & F. Freitas. *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: a obra de Ernesto Laclau a partir de abordagens empíricas e teóricas* (pp. 225- 228). Editora CRV.
- Lopes, A. C. (2018a). Sobre a decisão política em terreno indecidível. In C. Lopes & M. Siscar (Orgs.). *Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução e porvir* (pp. 83-115). Editora Cortez.
- Lopes, A. C. (2018b). Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In A. Lopes, A. de Oliveira, & G. de Oliveira (Eds.), *A teoria do discurso na pesquisa em educação* (pp. 133-168). Editora UFPE.
- Lopes, A. C. (2019). Articulações de demandas educativas (im) possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural”. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(109).
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. Editora Cortez.
- Mendonça, D., & Rodrigues, L. P. (2014). *Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamentar e desfundamentar. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau* (2.ª ed.) (pp. 27-45). Editora EDIPUCRS.
- Nóvoa, A. (1995a). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.). *Profissão professor* (2ª ed.) Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995b). Prefácio à segunda edição. In A. Nóvoa (Ed.). *Profissão professor* (2ª ed.). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2017). Um novo modelo institucional para a formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Perspectivas em Educação Básica*, 1, 12-27.
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15.
- Nunes, C. P., & Oliveira, D. A. (2017). Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e pesquisa*, 43(1), 65-80. <https://www.scielo.br/j/ep/a/kR6TNNYxWqH63t6SF8tGqZq/?format=pdf&lang=pt>
- OCDE. (2006). *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. 1ª ed. Editora Moderna. <https://vdoc.pub/documents/professores-sao-importantes-atraindo-desenvolvendo-e-retendo-professores-eficazes-uuh573p7qo80>
- OCDE. (2014). *Melhores competências. Melhores empregos. Melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências/OCDE* (1ª. ed.). Fundação Santillana. https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/melhores-competencias-melhores-empregos-melhores-condicoes-de-vida_9788563489197-pt
- OCDE. (2021). *Perspectiva da política de educação. Com foco em políticas nacionais e subnacionais*. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>
- Peters, M. (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. (Trad.) Tomaz Tadeu da Silva. Editora Autêntica.
- Pires, M. A., & Cardoso, I. R. (2020). BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. *Série-Estudos*, 25(55), 73-93. <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463>
- Reis, G., & Gonçalves, R. M. (2020). Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista. *Série-Estudos*, 25(55), 155-180. <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1496>
- Santos, L. (1991). Problemas e alternativas no campo da formação de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 72(172). <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1067>

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de educação*, 14(40), 143-155. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>

Scheibe, L., & Bazzo, V. L. (2019). Anfope Gestão 2000-2002: Nos alvares do século XXI. *Revista Formação em Movimento*, 1(1), 73-87. <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov>

Silva, K. A. C. P. C., & Cruz, S. P. S. (2021). Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. *Revista práxis educacional*, 17 (46), 89-104. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918>

Silva, A. A. P., & Ortigão, M. I. R. (2020). O curso de Pedagogia e os retrocessos na legislação educacional: uma ofensiva às possibilidades de formação crítica. *Série-Estudos*, 25(55), 95-116. <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1487>

Tardiff, M. (2017). *Saberes docentes e formação profissional* (3.^a ed.). Editora Vozes.