

Carmen Teresa Gabriel e Marcus Leonardo Bomfim Martins
[organizadores]

FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO: **conhecimentos, sujeitos e territórios**

APRENDIZAGEM SUJEITO
TERRITÓRIOS ESCOLA
HISTÓRIA CURRÍCULO
UNIVERSIDADE ESCOLA
CURRÍCULO SUJEITO CÂNCIA

Mauad X

FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO:
conhecimentos, sujeitos e territórios



Carmen Teresa Gabriel e Marcus Leonardo Bomfim Martins
[organizadores]

FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO: conhecimentos, sujeitos e territórios



Mauad X

Copyright © by Carmen Teresa Gabriel,
Marcus Leonardo Bomfim Martins, et al., 2021

Direitos desta edição reservados à
MAUAD Editora Ltda.
Rua Joaquim Silva, 98, 5º andar
Lapa — Rio de Janeiro — RJ — CEP: 20241-110
Tel.: (21) 3479.7422 – WhatsApp: (21) 97675-1026
www.mauad.com.br

 facebook.com/editoramauadx

 @EditoraMauadX

 @mauadxeditora

Projeto Gráfico:
Núcleo de Arte/Mauad Editora

Revisão:
Jorge Moutinho Lima

Imagem da Capa:
Labirinto Curricular, @eumechamoantonio

Agradecimento à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj, pelo apoio recebido

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ.

F82

Formação docente e currículo : conhecimentos, sujeitos e territórios / [Gert Biesta ... [et al.]] ; organização Carmen Teresa Gabriel, Marcus Leonardo Bomfim Martins. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Mauad X, 2021.

308 p. : il. ; 15,5 X 23,0 cm.

Inclui bibliografia e índice

ISBN 9786587631431

1. Educação de base. 2. Formação - Professores. 3. Prática de ensino.
4. Currículos. I. Biesta, Gert. II. Gabriel, Carmen Teresa. III. Martins, Marcus
Leonardo Bomfim.

21-69724

CDD: 370.71

CDU: 37.026

Camila Donis Hartmann - Bibliotecária - CRB-7/6472

Sumário

Prefácio	7
<i>Vera Maria Candau</i>	
Apresentação	13
<i>Carmen Teresa Gabriel e Marcus Leonardo Bomfim Martins</i>	
PARTE I — PERSPECTIVAS ARMADAS	21
Devolvendo o ensino à educação: uma resposta ao desaparecimento do professor	23
<i>Gert Biesta</i>	
Formação profissional docente: um significante vazio em disputa	43
<i>Bruna Senna e Carmen Teresa Gabriel</i>	
Formar professores na relação escola-universidade: desafios e possibilidades	61
<i>Graça Reis e Priscila Basílio</i>	
Acompanhamento da escrita acadêmica na formação de adultos e ressonâncias biográficas	77
<i>Christophe Niewiadomski</i>	
As novas problemáticas educativas: construção do objeto	95
<i>Benjamin Moignard</i>	
Traduções e interpretações de uma política na prática: o Pibid UFRJ-Pedagogia em análise	115
<i>Talita da Silva Campelo e Giseli Barreto da Cruz</i>	
PARTE II — DOCÊNCIA EM HISTÓRIA: PERCURSOS CURRICULARES	131
Professores de História: desafios da formação ou um <i>ethos</i> em debate	133
<i>Renata Augusta dos Santos Silva</i>	
A Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-FP) e a primazia da pedagogia das competências nos currículos das licenciaturas	147
<i>Maria Aparecida Lima dos Santos e Juliana Alves de Andrade</i>	
O trato com a diferença na BNCC e na formação de professores: respeitar ou conhecer?	163
<i>Helenice Aparecida Bastos Rocha e Mauro Cezar Coelho</i>	

Experiências de formação docente no contexto do Pibid: História e Ciências Sociais tecendo práticas interdisciplinares	181
<i>Katiuscia C. Vargas Antunes e Yara Cristina Alvim</i>	
O Estágio Supervisionado como espaço de formação docente: escola e universidade em diálogo	197
<i>Alessandra Carvalho e Warley da Costa</i>	
O Cespeb/Ênfase em Ensino de História como espaço refigurador de narrativas históricas escolares	211
<i>Diego Bruno Velasco e Mariana de Oliveira Amorim</i>	
Pesquisa na formação de professores: perspectivas a partir do Mestrado Profissional em Ensino de História/ProfHistória	227
<i>Ana Maria Monteiro e Luís Reznik</i>	
Seleção do conhecimento no acesso ao ProfHistória: entre a cultura histórica e a cultura escolar	253
<i>Marcus Leonardo Bomfim Martins e Cinthia Monteiro de Araujo</i>	
Notas para pensar um currículo não binário: ensino de História e diferença	273
<i>Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner</i>	
Formação do futuro-presente: a docência em História no espectro da experiência digital no ensino remoto	289
<i>Marcella Albaine Farias da Costa e Vanessa Spinosa</i>	
Sobre os autores e autoras	301

Formação *profissional* docente: um significativo vazio em disputa¹

Bruna Senna

Carmen Teresa Gabriel

A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, porém, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece.

(FREIRE, 2012, p. 29)

O trecho com que escolhemos iniciar este texto é da obra de Paulo Freire intitulada *Professora, sim; tia não*. Neste livro, publicado originalmente em 1993, Freire defende a docência como profissão e a necessidade de as professoras se afirmarem profissionalmente como grupo que exerce uma tarefa específica. Reconhecendo a tarefa de ensinar como uma tarefa profissional específica, Freire (2012) aponta que vincular a figura da *professora* à figura da *tia* é assumir que a docência se expressa como continuidade das relações de parentesco e afetos familiares retirando algo fundamental das professoras: “sua responsabilidade profissional de que a exigência política por sua formação permanente faz parte” (FREIRE, 2012, p. 30).

A vinculação do adjetivo *profissional*, tanto como qualificador quanto como marcador de um sentido específico de docência, se popularizou a partir da década de 1980 nas reformas e políticas educacionais, nas pesquisas acadêmicas

1 Texto produzido no âmbito dos projetos *Currículo como espaço biográfico: subjetivação e profissionalização docente em múltiplos tempos e espaços*, *Currículo como espaço biográfico: conhecimento, sujeitos e demandas em diferentes contextos de formação* e *Currículo, conhecimento e profissionalização docente: apostas e desafios no sistema educacional francês*, financiados respectivamente pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), no âmbito do programa Cientista do Nosso Estado, e pelo Programa Institucional de Internacionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/PrInt).

da área e em programas e currículos de formação de professores. Com base no argumento de que a profissionalização dos professores garantiria a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, da qualidade da educação e do rendimento dos alunos, a definição da docência como atividade profissional tem dominado o campo da formação de professores da educação básica (TARDIF, 2013).

Conforme apontam Shiroma e Evangelista (2011), a palavra profissionalização funcionou como um *slogan* positivo que atendia à demanda de vários segmentos sociais. Se por um lado os professores e suas associações viam nesse termo uma valorização positiva do seu trabalho que se equiparava às profissões mais bem estabelecidas, por outro, as propostas de reformas educacionais emanadas dos organismos multinacionais garantiam formas de racionalizar e padronizar a formação de professores em diferentes lugares do mundo sob a égide da *formação profissional*. O conceito de profissionalização serviu e serve como agente unificador de múltiplas demandas do e para o campo educacional.

O uso da palavra profissional, que em geral denota a ideia de algo positivo, científico e livre de traços rudimentares (BOURDONCLE, 2000), mobiliza diferentes processos de significação articulando diferentes cadeias de equivalência e diferença que, a depender da maneira como se organizam, incluem e excluem sentidos produzindo diferentes concepções de docência (EVANGELISTA, 2009). Diante da capilaridade desse termo e da valoração positiva quase que intrínseca que lhe é atribuída, interessa-nos analisar quais sentidos estão sendo hegemonizados nos diferentes contextos que fazem uso do significante *profissional* como termo qualificador da docência.

Assim, retomando a epígrafe freiriana inicial, se assumirmos que a questão entre *professora* e *tia*, mais do que apenas uma questão de preferência sobre como nomear os profissionais da educação, é sobre reconhecer quais são as “as implicações escondidas na manha ideológica que envolve a redução da condição de *professora* à *tia*” (FREIRE, 2012, p. 48), também nos parece procedente questionar as implicações por trás da definição do professor como profissional. Afinal, que sentidos de profissional estão dando corpo às diferentes produções discursivas que postulam uma formação *profissional* para os professores?

Tomando as teorizações do discurso na pauta pós-fundacional (LACLAU, 2011, 2018; LACLAU; MOUFFE, 2015; MOUFFE, 2015; MARCHART, 2014) como formuladoras de caixas de ferramentas para analisarmos os diferentes processos de significação do termo *profissional*, quando acionado como qualificador ou termo marcador da especificidade da docência, apostamos na sua leitura como um *significante vazio*. Ao se hegemonizar como significante que

adjetiva positivamente a docência nas reformas e políticas educacionais, nos programas de formação docente e nos textos acadêmicos da área, o termo *profissional* tende a se esvaziar de sentidos particulares, uma vez que para exercer essa função discursiva aglutina diferentes demandas por meio da lógica da equivalência, deixando outras de fora por meio da lógica da diferença.

Este texto tem por objetivo compreender o processo de significação em torno do termo *profissional* como qualificador da docência nas últimas décadas, dando destaque a como essa fixação de sentido aparece nas duas últimas resoluções do Ministério da Educação (MEC) a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores: a resolução CNE/CP n. 2 de, 1º de julho de 2015, e a resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Apesar de a resolução mais recente ter substituído sua antecessora, a comparação entre esses dois contextos discursivos nos ajuda a compreender como o termo *profissional* assume a função de significante vazio mobilizando diferentes cadeias de equivalência e diferença no processo de significação da docência.

Nossa intenção não é nem condenar nem redimir esse termo, mas contribuir para a compreensão de que o sentido do significante *profissional*, acionado como marcador de uma determinada identidade docente, não está estabelecido de forma unívoca e perene. Neste texto, operamos com a ideia de que todo processo de significação é uma operação hegemônica e, como tal, pode ser desestabilizada. Como nos instiga a pensar Mouffe (2015, p. 17), “sempre existem outras possibilidades, que foram reprimidas e que podem ser reativadas”. Assim, mais do que assumir a vinculação da docência como profissão a uma definição que tem um sentido estável definitivo, entendemos que é mais produtivo investigarmos que sentidos de *profissional* são esses que qualificam a docência em diferentes contextos.

Dividimos o texto em duas seções. Na primeira parte nos dedicamos a apresentar o quadro teórico pós-fundacional, explicitando algumas de suas ferramentas conceituais que nos auxiliam na questão central aqui abordada. Na segunda parte, exploramos que cadeias de equivalência e diferença o termo *profissional* mobiliza nas DCN de 2015 e de 2019.

Significante vazio e processo de significação: qual função discursiva?

A escolha de mobilizarmos as teorizações do discurso na pauta pós-fundacional (LACLAU, 2011, 2018; LACLAU; MOUFFE, 2015; MOUFFE, 2015; MARCHART, 2014) não é aleatória. Entendemos que essa abordagem nos apresenta ferramentas teóricas potentes para enfrentarmos ao mesmo tempo

a questão da impossibilidade e da inevitabilidade de todo processo de significação. Assim, como nos aponta esse quadro de inteligibilidade, se por um lado o sentido das coisas não está determinado por uma positividade dada *a priori*, o que nos leva à necessidade de problematizar as noções de origem ou de fundamentos últimos, por outro, sem a produção de fechamentos contingentes, não conseguimos produzir e fixar qualquer sentido para nomear o social, tampouco entrar na disputa pelos sentidos particulares nos quais nos interessa investir.

Ainda que essa postura epistêmica não tenha sido formulada especificamente para o tratamento de questões do campo educacional, as ferramentas conceituais por ela propostas e mobilizadas têm sido incorporadas por pesquisadores que se inscrevem, nos estudos curriculares, na pauta pós-estruturalista (DIAS, 2014; DIAS; LOPES, 2009; GABRIEL, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018a, 2018b; GABRIEL; CASTRO, 2013; GABRIEL; MORAES, 2014; LOPES; MACEDO, 2011). A negação de qualquer tipo de essência, princípio transcendental ou fundamento que se apresente como último tem inspirado leituras políticas das questões educacionais a partir de outras lentes teóricas. Não é por acaso, por exemplo, que autores que mobilizam esse quadro teórico têm revisitado alguns conceitos *clássicos* do campo educacional, propondo tanto a desestabilização de sentidos hegemonicamente sedimentados quanto o investimento em outros processos de significação (GABRIEL, 2017, 2018a, 2018b).

Todo processo de significação é uma construção discursiva que, mediante uma operação hegemônica, busca alçar um sentido particular ao lugar do universal. Importa sublinhar que nessa perspectiva o entendimento de *discurso* não diz respeito a um ato descritivo ou à ideia de mera representação da realidade. Discurso, longe de ser algo restrito ao campo da fala e da escrita, é compreendido como uma arena na qual ocorrem, em meio às disputas entre os diferentes grupos de interesse, tentativas de objetivação do real. Uma vez que o acesso ao mundo não é direto, mas mediado pela linguagem que extrapola a função de representação de algo cuja existência se definiria fora do seu campo, o discurso ocupa lugar instituinte na produção de toda ordem social. Nas palavras de Laclau e Mouffe (2015, p. 180), “todo objeto é constituído como objeto de discurso, uma vez que nenhum objeto é dado fora de condições discursivas de emergência”. Essa possibilidade de interpretação não nega a materialidade do mundo, mas afirma que esse mundo externo só pode ser significado mediante uma operação discursiva.²

2 Laclau e Mouffe (2015) dão um exemplo que auxilia na compreensão do que eles querem dizer quando afirmam que todo objeto se constitui como um objeto do discurso: “Um terremoto ou a queda de um tijolo é um evento que certamente existe, no sentido de que ocorre aqui e agora,

Nesse entendimento, os conceitos de *hegemonia* e *antagonismo*, tais como significados na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) assumem funções incontornáveis em todo e qualquer processo de significação, incluindo o que diz respeito à fixação de sentidos de ordens sociais particulares. Como afirmam esses autores: “a presente conjuntura, longe de ser a única ordem social natural ou possível, é a expressão de uma certa configuração de relações de poder” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 45). Toda ordem social, fruto de uma operação hegemônica, pode, pois, ser questionada. Novas fronteiras, novas configurações sociais, sempre podem ser desenhadas.

Hegemonia pode ser compreendida como “uma força social particular [que] assume a representação de uma totalidade que lhe é radicalmente incommensurável” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 37). A universalidade hegemônica é o único tipo de totalidade que a sociedade pode alcançar; no entanto, essa totalidade é sempre contingencial, precária e sujeita a desestabilizações. “Sem dúvida, uma relação hegemônica tem uma dimensão universalista, mas um tipo particular de universalismo” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 40).

A universalidade específica da articulação hegemônica na pauta pós-fundacional não tem conteúdo próprio e decorre da relação entre a lógica da equivalência e a lógica da diferença. A lógica da equivalência opera na aproximação de elementos que se articulam na produção da definição do mundo – sonhos e pedras; objetos e ideias – por meio da hegemonização de elementos particulares que assumem a função de universal. “É preciso reconhecer o caráter hegemônico de todos os tipos de ordem social e o fato de que toda sociedade é o resultado de um conjunto de práticas que tentam estabelecer ordem em um contexto de contingência” (MOUFFE, 2015, p. 16). A lógica da equivalência opera fazendo com que diferentes elementos se aproximem, não porque são iguais, mas justamente por fazerem diluir suas diferenças em prol da hegemonização de um sentido particular. Em contrapartida, a lógica da diferença, além de impedir a (con) fusão de sentidos entre os elementos/momentos de uma mesma cadeia de equivalência, exerce a função de corte radical nesse processo de significação, produzindo uma relação antagônica que se constitui como exterior constitutivo desse sentido hegemônico.

Como afirmado por Mouffe (2015, p. 16), “toda ordem se baseia na exclusão de outras possibilidades”. Sem esse corte radical que produz o antagônico,

independente da minha vontade. Mas, se sua especificidade como objeto será constituída seja em termos de um ‘fenômeno natural’ ou como ‘expressão da ira de Deus’, vai depender da estruturação de um campo discursivo. O que se nega não é que tais objetos existam externamente ao pensamento, mas antes a afirmação bastante diferente de que eles próprios possam se constituir como objetos fora de qualquer condição discursiva de emergência” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 181).

não é possível produzir nenhum tipo de significação, pois sem ele a infinitude do Social³ não seria limitada de nenhuma forma. Toda universalidade se estabelece, portanto, por meio de fronteiras que simultaneamente incluem e excluem sentidos. “Toda forma de consenso é o resultado de uma articulação hegemônica, a qual sempre tem um ‘exterior’ que impede sua plena realização” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 46).

A noção de antagonismo reativa a lembrança da impossibilidade definitiva de qualquer processo de significação ao mesmo tempo que possibilita o fechamento da fronteira da cadeia de equivalência, sem o qual nenhuma produção de sentido é possível. Toda hegemonia se estabelece por meio da fixação de fronteiras, e a disputa por ocupar o lugar do hegemônico é justamente a disputa por demarcar o lugar da fronteira entre o que é hegemônico e o que é antagônico. A lógica da equivalência e a da diferença, ao produzirem, respectivamente, hegemonias e antagonismos, nos colocam diante da questão entre o universal e o particular. Se o universal não tem conteúdo próprio e só se configura mediante um particular que se hegemoniza, como esse sentido particular hegemônico assume contorno de universal?

O universal é incomensurável com o particular, mas não pode existir sem esse. Como é possível, portanto, essa relação? Minha resposta é que esse paradoxo não pode ser resolvido, mas sua insolubilidade é a precondição mesma da democracia. A solução do paradoxo implicaria que se teria encontrado um corpo específico, que seria o verdadeiro corpo do universal. Nesse caso, o universal teria encontrado sua necessária localização, e a democracia seria impossível. Se a democracia é possível, é porque o universal não tem corpo e conteúdo necessários; antes, diferentes grupos competem entre si para dar temporariamente a seus particularismos uma função de representação universal. A sociedade gera um vocabulário de *significantes vazios* cujos significados temporários decorrem de uma competição política. (LACLAU, 2011, p. 66, grifo nosso)

Laclau (2011) argumenta nessa passagem que se o paradoxo universal-particular for, de uma vez por todas, resolvido, então não há mais sentidos

3 O termo Social, grafado com a inicial maiúscula, indica o espaço ilimitado das possibilidades de realização da ordem social e se configura como aquilo que excede o estabelecimento de qualquer ordem social. Retamozo (2009, p. 112) define o Social como “espaço indeterminado e potencialmente infinito de práticas humanas sedimentadas”. Marchart (2014, p. 11), seguindo a mesma ideia, resume o Social como “reino das diferenças discursivas”. Dessa forma, a ordem social é uma construção sempre falida porque o Social como um todo não pode ser representado completamente. Existe sempre e necessariamente um excesso do Social que permanece fora da ordem social.

a serem disputados. Todo processo de significação só tem possibilidade de existência porque o universal não tem conteúdo específico e sua estruturação se sustenta em significantes vazios.

A categoria analítica *significante vazio* surge justamente para nomear a função discursiva em meio a processos de significação percebidos como simultaneamente impossíveis e necessários. Um sentido particular ao se hegemonizar, ou seja, assumir o lugar da universalidade, se esvazia de sua particularidade para que consiga abarcar, por equivalência, sentidos particulares em torno de si e, assim, fixar, ainda que parcialmente, um sentido específico. Uma vez que a totalidade/universalidade é um objeto impossível, a particularidade que se hegemoniza tende a tornar-se um significante vazio, visto que “sua própria particularidade encarna uma completude inalcançável” (LACLAU, 2018, p. 120).

Para Laclau (2011, p. 71), a hegemonia só é possível em função da existência de significantes vazios, uma vez que é somente “privilegiando a dimensão da equivalência até o ponto em que seu caráter diferencial é quase inteiramente anulado – esvaziando-se de sua dimensão diferencial – que o sistema pode significar a si mesmo como totalidade”. Todo processo de significação está, portanto, marcado pelo movimento contraditório de afirmação e negação da própria singularidade. O particular que assume a função de representar a universalidade hegemônica só consegue fazê-lo se a função equivalencial prevalecer sobre a função diferencial (LACLAU, 2011).

Assim, ao se hegemonizar como sentido universal, o sentido particular esvazia seu caráter diferencial para assumir-se como cadeia equivalencial de múltiplas demandas, e “como resultado de seu próprio êxito, a operação hegemônica tende a romper seus vínculos com a força que foi sua original promotora e beneficiária” (LACLAU, 2011, p. 79).

Essa breve apresentação de algumas das ferramentas conceituais desse quadro teórico tem por propósito sustentar a argumentação aqui defendida sobre a potência analítica da teoria do discurso pós-fundacional na compreensão do significante *profissional* que adjetiva docência. Esse significante, como temos defendido, emerge mediante a unificação de diferentes demandas relacionadas à educação escolar e aos professores da educação básica. Sua definição depende dos embates discursivos em torno de sua significação. Esvaziado de sentidos particulares, o significante *profissional*, fixado hegemonicamente como qualificador da docência, conforma diferentes processos de significação que tendem ora a atender às demandas iniciais de valorização dos professores, ora a reforçar práticas de subalternização da docência.

A seguir, exploramos a emergência de uma retórica da profissionalização docente forjada no final do século passado, sublinhando, com base na análise

de textos curriculares produzidos no âmbito de políticas públicas recentes, as estratégias de hegemonização de sentidos diferenciados de docência como atuação *profissional*.

O professor profissional: entre contextos e paradoxos

Bourdoncle (2000) analisa a palavra profissionalização como sendo duplamente valorizada. A raiz da palavra, profissão, traz conotações majoritariamente positivas, como por exemplo a ideia de uma ocupação determinada da qual se pode tirar os meios de existência, o que em períodos de desemprego pode ser fortemente valorizado. O autor destaca que se por um lado a profissão compartilha com o ofício (*métier*) um valor positivo, pelo fato de ambos serem ocupações das quais se pode tirar os meios de existência, por outro a ideia de profissão é revestida de uma valorização distinta do ofício, uma vez que é compreendida como uma ocupação que tem certo prestígio.

Nessa perspectiva de profissão como um ofício mais especializado, o domínio de um saber/conhecimento específico é um dos marcadores principais no processo de significação de uma atividade que alcança *status* profissional. A articulação hegemônica entre profissão e posse de um saber/conhecimento específico é uma das grandes marcas distintivas das reformas em torno da profissionalização da formação de professores na década de 1980, que teve como ênfase a universitarização como forma de garantir a “profissionalização do *métier* de professor” (MAUÉS, 2003, p. 100).

Nóvoa (2017a), por sua vez, apesar de destacar os avanços positivos trazidos pela universitarização dos professores, como a maior ligação com a pesquisa e a aproximação com o espaço acadêmico e com outras profissões do conhecimento, destaca o crescimento de insatisfação em relação às instituições universitárias de formação docente. O que se percebe nos últimos anos é o distanciamento entre o ambiente de formação dos professores e do seu local de trabalho futuro, “como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e a escola, como se a nossa elaboração acadêmica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores” (NÓVOA, 2017a, p. 1.109).

Ao refletir sobre os movimentos de profissionalização do ensino nos últimos trinta anos, Tardif (2013) se pergunta se há realmente uma consolidação, expansão e desenvolvimento desse movimento. Para esse autor, o que se percebe é que apesar dos discursos em prol da profissionalização docente, o trabalho dos professores se organiza de maneira muito similar a práticas que remontam a séculos passados, e formas antigas de conceber o ensino convi-

vem com formas contemporâneas. Sobretudo na América Latina, coexiste com o movimento de profissionalização a concepção de docência como vocação e como ofício.

Diante desse cenário, é possível ressaltar o lugar de importância atribuído à interface profissionalização–universitarização na formação inicial dos professores da educação básica como um dos fluxos de significação em torno do significativo docência. Parece-nos, pois, pertinente perguntar: como as lógicas da equivalência e da diferença atuam na articulação entre formação docente e universitarização e que efeitos essa articulação produz na fixação do sentido do significativo *profissional* nos textos curriculares que buscam regular essa formação?

Ao pensarmos especificamente como a formação inicial de professores em nível superior é significada na legislação brasileira, destacamos as duas últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores em 2015 e 2019. No final de 2019 foi aprovada, sob muitas críticas da comunidade acadêmica, a resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelecia novas DCN para a formação de professores, extinguindo a resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que definia as diretrizes curriculares para formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica.

Importa sublinhar que tanto as DCN de 2015 quanto as de 2019 enfatizam a importância da valorização profissional e assumem amplamente no corpo de seus respectivos textos os professores como profissionais. No entanto, a leitura atenta desses dois textos de lei aponta que as lógicas da equivalência e da diferença atuam de forma diferenciada nos processos de significação em torno do entendimento de docência em cada um desses documentos. Enquanto na DCN de 2015 a valorização profissional da docência é relacionada à “garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (BRASIL, 2015, p. 2), na DCN de 2019 essa valorização é significada como “o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão” (BRASIL, 2019, art. 6º, II). Entendemos que essa diferenciação dos aspectos selecionados como marcadores da valorização profissional – referentes à carreira e a condições de trabalho (DCN 2015) ou a saberes e práticas específicas do exercício da docência (DCN 2019) – é indício de como em cada uma dessas resoluções o termo profissional desempenha funções discursivas distintas, dependendo do contexto em que é mobilizado.

Nosso propósito aqui não é o de comparar esses dois documentos de forma a valorizar um em detrimento do outro. Interessa-nos colocar em evidência as lógicas de articulação discursiva mobilizadas em ambos os textos. Que elementos são transformados em momentos na cadeia de equivalência hegemônica em torno da interface docência-profissão em cada uma dessas dire-

trizes curriculares para os cursos de licenciatura? O que é enfatizado? O que é colocado para fora dessa cadeia como seu exterior constitutivo? Que possibilidades de interpretação podem ser produzidas mediante essas articulações?

Ao retomarmos as definições anteriormente explicitadas sobre o entendimento, nos dois documentos, da expressão *valorização profissional*, uma primeira observação diz respeito à fronteira em que se opera o corte radical do que *está sendo* e do que *não está sendo* definido como *profissional docente*. O sentido de profissional docente/profissional do magistério na DCN de 2015 não se limita aos profissionais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica. As atividades docentes englobam, conforme exposto no artigo 10, planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas, bem como a produção e a difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional. Esse sentido ampliado de docência pode ser percebido também no artigo 2º:

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, art. 2º, § 1º)

No que diz respeito às DCN de 2019, a fronteira, tal como estabelecida, tende a reduzir de forma considerável a cadeia de equivalência definidora do sentido de profissional docente. Com efeito, a leitura desse documento indica que a valorização profissional entendida como o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão remete principalmente, quiçá exclusivamente, à vinculação da formação profissional docente com as aprendizagens e competências previstas para a educação básica na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC), conforme expresso no seu artigo 2º:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019, art. 2º)

As DCN de 2019 atrelam o futuro exercício da docência à centralidade do processo de ensino-aprendizagem, dando destaque a uma formação docente alinhada aos pressupostos previstos para a educação escolar na BNCC. Atrelada a essa proposta curricular, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) se configura como uma lista de competências e habilidades a serem desenvolvidas nos licenciandos ao longo da formação inicial, as quais se dividem em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

O uso do termo profissional como marcador das aprendizagens necessárias aos professores em formação aparece, pois, claramente vinculado ao desenvolvimento de certas competências e habilidades fixadas e determinadas na BNC-Formação. Esta, por sua vez, aparece ao longo do documento subordinada à BNCC, que tem as prerrogativas máximas sobre a diretrizes de formação docente como exposto nos artigos a seguir:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. (BRASIL, 2019, art. 1º, parágrafo único)

As competências gerais docentes, as competências específicas e as respectivas habilidades da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, previstas nesta Resolução, deverão ser revisadas pelo CNE, sempre que houver revisão da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2019, art. 29)

Basta a leitura desses poucos excertos, extraídos dos dois documentos selecionados, para nos darmos conta de que o significante profissional é mobilizado com sentidos particulares diferentes, traduzindo assim as disputas entre grupos de interesse e perspectivas teóricas que atravessam os debates no campo. Em ambos os documentos se percebe a produção de hegemonias e antagonismos, trazendo à tona a força da contingência dos fechamentos, bem como as fissuras que deixam em aberto a possibilidade de outras definições para esse significante.

Nas DCN de 2015, a significação da docência como uma variedade de atividades dentro do campo educacional, embora potente para a defesa da pertinência da ancoragem dessa formação profissional na cultura universitária, levanta algumas questões quanto à constituição do estatuto profissional da docência pela falta de clareza sobre a função social que os professores exercem. A ausência de uma defesa mais explícita da importância de uma articu-

lação entre essa profissão e o ato de ensinar tende a atenuar o lugar crucial, no processo de identificação profissional, da relação com os saberes que os sujeitos, posicionados como docentes, estabelecem.

Não é por acaso que essa relação tem sido uma das temáticas constantes da pesquisa educacional (GABRIEL, 2015; SENNA, 2018; ROLDÃO, 2017) que vem mostrando que os currículos de formação de professores pouco dialogam com o currículo da educação básica. Argumentando a favor da defesa da profissionalidade docente, Roldão (2017) afirma que, embora o ensino seja a marca da especificidade do professor, o reconhecimento da função de ensinar como definidora da função social específica dos professores não deve ser visto como um alinhamento com perspectivas que assumem o professor como único detentor do saber e os alunos como páginas em branco numa lógica de ensino como transmissão passiva de informações. Para essa autora, o ensino é compreendido como ação caracterizada por uma dupla transitividade: fazer aprender algo a alguém. Mais do que apenas transmitir um conteúdo, o ensino se constitui na tarefa de intencionalmente promover a aprendizagem de determinado saber pelo outro.

Interessante observar que, na definição de valorização profissional nas DCN de 2019, o processo de ensino-aprendizagem assume um lugar central na formação inicial docente, oferecendo aparentemente elementos que iriam ao encontro das demandas e questões levantadas pelos pesquisadores da área, em particular sobre a importância de investir, ao longo da trajetória acadêmica dos licenciandos, na articulação entre currículos de licenciatura e escolar. No entanto, tal como formulada nas DCN de 2019, essa articulação, em vez de valorizar esse profissional, reforça discursos que reafirmam uma posição subordinada. Ao se considerarem os entendimentos de aprendizagem, de currículo, de ensino, de conhecimento escolar hegemonizados nesse documento, bem como o seu atrelamento a uma proposta curricular específica (BNCC), é possível afirmar que as DCN de 2019 reatualizam concepções de docência pautadas em perspectivas instrumentais e tecnicistas.

Assim, a produção de uma cadeia da equivalência que aproxima o sentido de profissional ao domínio de competências e habilidades subordinadas àquilo que se espera que os alunos aprendam, tal como fixado na BNCC, está longe de oferecer uma resposta aos questionamentos anteriormente mencionados. Como argumenta Roldão (2017), paradoxalmente, ao mesmo tempo que os professores passaram a alcançar o estatuto de profissionais, mediante uma formação específica para atuarem de maneira formal como responsáveis pelo ensino, se tornaram também subsidiários do Estado, como empregadores e gestores das escolas. Nessa perspectiva, os professores acabam operando

segundo uma lógica de dependência normativa, “que tem contribuído para minar a construção autônoma de conhecimento específico e a capacidade de decisão dos professores diante de sua prática” (ROLDÃO, 2017, p. 1.137). Afinal, enquanto nas DCN de 2015 a docência é compreendida para além de suas dimensões técnicas, nas diretrizes atuais os profissionais docentes aparecem representados como aqueles de quem é requerido exclusivamente o desenvolvimento de competências específicas que sirvam para garantir que as *aprendizagens essenciais* estabelecidas previamente pela BNCC sejam alcançadas pelos alunos da educação básica.

Podemos então nos perguntar: até que ponto o sentido de profissional na resolução de 2019 não coloca para fora da cadeia de equivalência o sentido de profissional fixado como sujeito com saberes e conhecimentos específicos que age com autonomia tomando as decisões que se impõem no seu cotidiano profissional? Essa desvalorização do profissional docente é reforçada pelo sentido particular de aprendizagem hegemonizada nas diretrizes de 2019, não por acaso conhecida como BNC-Formação. O atrelamento explícito dessa resolução a essa proposta curricular se inscreve no que Biesta (2013) nomeia de *uma nova linguagem da aprendizagem*.

Marcada por uma ideia de educação como transação econômica em que o aluno/aprendente seria o consumidor e o professor e/ou a instituição de ensino o provedor responsável por saciar as necessidades do aprendente, essa nova linguagem considera a educação como uma mercadoria fornecida pelo professor e consumida pelo aluno/aprendente, se reduzindo a uma transação econômica em que o professor entrega um *produto* para o aluno/cliente. Uma vez que os alunos/aprendentes, como clientes, sabem do que necessitam e demandam que seus desejos sejam atendidos, resta ao professor satisfazer essas demandas. Além de desvalorizar a competência profissional do professor, ao colocar nas mãos dos alunos e suas famílias o lugar exclusivo de decisão sobre o que aprender, essa nova linguagem da aprendizagem assume que as únicas questões que podem ser propostas são questões técnicas, uma vez que as questões relativas aos conteúdos e objetivos da educação já estão definidas por aquilo que os alunos/aprendentes querem ou desejam aprender. O trabalho docente fica reduzido a executar as tarefas demandadas por seus clientes, sejam os alunos, sua família ou o Estado.

As reflexões até aqui desenvolvidas apontam que a questão da relação com o saber, ou mais precisamente da questão em torno da especificação do conhecimento profissional docente, tem sido um dos aspectos principais que marcam o movimento de profissionalização e universitarização dos professores (SHULMAN, 2014; GAUTHIER et al., 2013). Contudo, a elevação da

formação em nível superior não tem dado conta, de forma satisfatória, das demandas do campo de formação de professores, bem como daquelas dos profissionais docentes. Ora o entendimento de *conhecimento profissional docente* atenua a importância ou coloca para fora de sua cadeia definidora os saberes produzidos e mobilizados pelos praticantes da profissão – os/as professores/as da educação básica; ora o reconhecimento do lugar ocupado por esses saberes nos processos de profissionalização reatualiza visões tecnicistas, já há muito problematizadas pelos pesquisadores da área.

No primeiro caso, Sarti (2012) destaca que a ênfase em torno do conhecimento acadêmico e científico na formação de professores, apesar de colaborar para a elevação do prestígio social do magistério, contribuiu para desencadear “um processo de depreciação dos saberes produzidos pelos próprios professores, que deixam de ser reconhecidos (de fato) como produtores de saberes” (SARTI, 2012, p. 328). Os saberes e experiências dos professores em exercício, apesar de estarem presentes na formação de novos professores, não alcançaram o mesmo espaço que os conhecimentos científicos nos currículos de licenciatura, tampouco a mesma legitimidade e o prestígio social que os saberes produzidos na universidade.

Essas reflexões merecem ser desenvolvidas quando sabemos que a articulação entre universidade e escola básica aparece com destaque tanto nas DCN de 2015 como nas de 2019. Na resolução de 2015, essa articulação aparece tanto pelo “reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação profissional” (BRASIL, 2015, art. 3º, § 5º, VI), quanto pela determinação de que “o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre instituição de educação superior e sistema de educação básica” (BRASIL, 2015, art. 3º, § 6º, II). Na atual resolução, a vinculação entre espaço acadêmico e escolar se expressa pelo “estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando” (BRASIL, 2019, art. 7º, XI) como princípio norteador dos currículos de formação docente e também pelo “reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa” (BRASIL, 2019, art. 8º, VII).

Essas duas resoluções, ao assumirem que uma formação profissional se realiza para além dos muros da universidade, se alinham, sem dúvida, aos debates atuais sobre o lócus da formação docente. Como aponta Nóvoa (2017 a), apesar das dificuldades dos cursos de formação em articularem seus programas com os aspectos específicos da profissão, a produção de um discurso

voltado para uma formação docente que não seja centrada exclusivamente na universidade tem se mostrado hegemônica no campo educacional.⁴

Como explicar, então, que apesar da ênfase na profissionalização docente, mediante a universitarização da formação e do reconhecimento da pertinência da articulação entre escola e universidade, as recentes políticas curriculares voltadas para a formação inicial do professor persistem em excluir os profissionais da educação básica e de seus saberes dos currículos de licenciatura? Sarti (2012) afirma que os professores da educação básica têm ocupado o lugar do referente passivo tanto nas pesquisas em educação como na formação de professores. Eles figuram tanto como objetos de pesquisa como consumidores dessas mesmas pesquisas, mas nunca como protagonistas, nem na produção de conhecimento sobre sua própria profissão, nem na condução da formação de seus futuros colegas de profissão. Essa mesma autora aponta para a necessidade de pensar a articulação entre a universidade e os professores da escola básica como forma de promoção de uma universitarização e de um processo de profissionalização que não sejam incompletos, atentando para o fato de que uma formação profissional se realiza com a participação dos praticantes dessa profissão na formação dos seus pares.

Nessa mesma linha argumentativa, Nóvoa (2017a, 2017b) aposta em modelos de formação profissional docente que renovem a profissão e sejam renovados por ela. A defesa de Nóvoa (2017a, 2017b) é pela construção de um novo lugar institucional, uma casa comum ancorada na universidade, mas assumindo um caráter híbrido de junção de diferentes realidades que configuram a docência, como a escola. Essa casa comum da formação e da profissão teria como pressuposto a garantia de que os profissionais da escola e da universidade tivessem estatuto de formador com igualdade de tratamento, privilegiando uma formação em alternância que mescle aspectos teórico com momentos de trabalho na escola em uma projeção da docência como profissão baseada no conhecimento.

Diante dos diferentes processos de significação da docência expressos pela análise aqui proposta, podemos nos perguntar em que medida a significação da docência como profissão empreendida ao longo das últimas décadas contribuiu para valorizar ou vulnerabilizar a docência. As cadeias de equivalência e diferença mobilizadas em torno do significante profissional analisadas ao longo deste texto indicam que o termo profissional aparece investido de várias formas, mobilizando sentidos distintos relacionados tanto à valorização dos saberes acadêmicos/universitários em relação aos saberes dos professores da educação básica

⁴ A esse respeito ver: Cruz (2017), Formosinho (2009), Gabriel (2019), Gabriel e Leher (2019), Nóvoa (2017a, 2017b), Zeichner, Payne e Brayko (2015).

quanto à articulação entre universidade e escola de educação básica, vinculando a profissionalização aos saberes produzidos no espaço escolar.

Como em todo processo de significação, o sentido hegemonizado para o termo *profissional* para adjetivar os/as professores/as da educação básica é resultante de uma operação hegemônica em determinados contextos discursivos, os quais traduzem as disputas entre os grupos de interesse que participam direta e indiretamente da produção de políticas voltadas para a formação inicial desses docentes. Como significante vazio, o termo profissional transborda de sentidos e simultaneamente os articula mediante as lógicas de equivalência e diferença mobilizadas em função dos interesses que estão em jogo. Cabe a nós, portanto, do lugar de pesquisadores e professores formadores, nos posicionarmos também nessa luta.

Referências bibliográficas

BIESTA, Guert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOURDONCLE, Raymond. Professionnalisation, formes et dispositif. *Recherche et Formation*, Paris, n. 35, p. 117-132, 2000.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2015, 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 de julho de 2015, seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de abril de 2020, seção 1, p. 46-49.

CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1.166-1.195, out./dez. 2017.

DIAS, Rosanne Evangelista. Perfil profissional docente nas políticas curriculares. *Revista Teias*, v. 14, n. 39, p. 9-23, 2014.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casemiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 79-99, jul./dez. 2009.

EVANGELISTA, Olinda. Sentidos de profissionalização docente. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINEZ, Silvia Alícia (orgs.). *Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009, p. 407-428.

FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, João (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009, p. 73-92.

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa. Didática, currículo, docência: articulações em torno do significativo conhecimento escolar. In: CRUZ, Giseli Barreto da et al. (orgs.). *Ensino de didática: entre recorrentes e urgentes questões*. Rio de Janeiro: Quartet, Faperj, 2014, p. 171-196.

GABRIEL, Carmen Teresa. Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 425-444, maio/ago. 2015.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 104-130, 2016.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 515-538, set./dez. 2017.

GABRIEL, Carmen Teresa. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-22, 2018a.

GABRIEL, Carmen Teresa. Relação com o saber: uma proposta de releitura pós-fundacional. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Ana Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gibon Souza de (orgs.). *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Editora UFPE, 2018b, p. 217-250.

GABRIEL, Carmen Teresa. Complexo de formação de professores: uma experiência (inter)institucional em curso. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 23, p. 189-209, 2019.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Educação em Questão*, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa; LEHER, Roberto. *Complexo de Formação de Professores da UFRJ: desafios e apostas na construção de uma política institucional*. *Formação em movimento*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 219-237, jul./dez. 2019.

GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene. Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene (orgs.). *Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas*. Petrópolis: De Petrus, Faperj, 2014, p. 23-42.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

- LACLAU, Ernesto. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2018.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeio; Brasília: CNPq, 2015.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, Faperj, 2011.
- MARCHART, Olivier. Apresentação. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 9-13.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 89-118, mar. 2003.
- MOUFFE, Chantal. *Sobre o político*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1.106-1.133, dez. 2017a.
- NÓVOA, António. Um novo modelo institucional para a formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Perspectivas em Educação Básica*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 12-27, 2017b.
- RETAMOZO, Martin. Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. *Cinta Moebio*, Santiago, v. 35, p. 110-127, 2009.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1.134-1.149, out./dez. 2017.
- SARTI, Flávia. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, p. 323-338, 1 jun. 2012.
- SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.
- SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.
- TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.
- SENNA, Bruna. *TORNAR-SE PROFESSOR: sentidos de docência negociados no currículo de Pedagogia da UFRJ*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- ZEICHNER, Ken; PAYNE, Katherine A.; BRAYKO, Kate. Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 66, n. 2, p. 122-135, 2015.