

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

BRUNA NUNES DE SENNA DIAS

**IDENTIDADE DOCENTE À PROVA:
reflexões sobre a profissão docente a partir dos concursos públicos para
professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro
Novembro de 2022

BRUNA NUNES DE SENNA DIAS

**IDENTIDADE DOCENTE À PROVA:
reflexões sobre a profissão docente a partir dos concursos públicos para
professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Rio de Janeiro**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos do curso de Doutorado em Educação na linha de pesquisa Currículo, Docência e Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. António Nóvoa

Rio de Janeiro
Novembro de 2022

CIP - Catalogação na Publicação

S478i Senna Dias, Bruna Nunes de
IDENTIDADE DOCENTE À PROVA: reflexões sobre a
profissão docente a partir dos concursos públicos
para professores dos anos iniciais do ensino
fundamental no Rio de Janeiro / Bruna Nunes de
Senna Dias. -- Rio de Janeiro, 2022.
232 f.

Orientador: António Nóvoa.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2022.

1. Profissão docente. 2. Recrutamento docente.
3. Concurso público. 4. Conhecimento profissional
docente. I. Nóvoa, António, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada **IDENTIDADE DOCENTE À PROVA: reflexões sobre a profissão docente a partir dos concursos públicos para professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Rio de Janeiro**

Doutorando(a): Bruna Nunes de Senna Dias

Orientado(a) pelo(a): Prof(a). Dr(a). Antonio Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 17 de novembro de 2022.

Banca Examinadora:

Presidente:

Antonio Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa

Prof(a). Dr(a). Antonio Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa (UFRJ)

Carmen Gabriel Le Ravallec

Prof(a). Dr(a). Carmen Gabriel Le Ravallec (UFRJ)

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

Flávia Medeiros Sarti

Prof(a). Dr(a). Flávia Medeiros Sarti (UNESP)

Marcus Leonardo Bomfim Martins

Prof(a). Dr(a). Marcus Leonardo Bomfim Martins (UFJF)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Márcia e Rogério, que sempre me deram condições e incentivo para que eu continuasse estudando.

Ao meu noivo, Tiago, que caminhou comigo ao longo desses anos me dando carinho e suporte para que eu não desistisse.

Aos meus avós, Isidro e Heleny, que oraram todos os dias para que o momento da defesa finalmente chegasse.

Ao meu orientador, Prof. Dr. António Nóvoa, por ter me auxiliado nesse processo marcado por muitas mudanças.

Ao grupo de pesquisa GECCEH, coordenado pela Profa. Carmen Teresa Gabriel, que me acolheu desde 2016 e me ensinou não apenas sobre vida acadêmica, mas também sobre amizade e companheirismo.

Aos professores que compõem essa banca e gentilmente aceitaram partilhar comigo desse momento tão importante.

Aos meus colegas da Escola Municipal Menezes Vieira, que desde março de 2022 me receberam de braços abertos e me mostraram que a profissão docente se constrói na partilha diária com outros professores. Minha gratidão especialmente à professora Renata Batista (in memoriam) que precocemente nos deixou, mas que nos dois meses em que trabalhamos juntas me marcou de maneiras que jamais serão esquecidas.

À CAPES pelo auxílio financeiro ao longo da maior parte desse doutoramento.

SENNA DIAS, Bruna Nunes de. **IDENTIDADE DOCENTE À PROVA: reflexões sobre a profissão docente a partir dos concursos públicos para professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Resumo: Esta tese tem como objetivo discutir os sentidos de identidade e profissão docente a partir da análise dos concursos públicos para ingresso no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental na Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME-RJ) e no Colégio Pedro II (CPII), duas importantes instituições de educação pública situadas no município do Rio de Janeiro. A importância da regulação dos processos de entrada no magistério para a história da profissão docente (NÓVOA, 1995b; SHUELER, 2005) apontam para a relevância de análise das provas e editais de concurso como artefatos produtores de sentido sobre identidade e profissão docente. Com base na teorização do discurso pós-fundacional (LACLAU 2011, 2018; LACLAU; MOUFFE, 2015; MOUFFE, 2015), em articulação com as obras de Dubar (1997,2003, 2016, 2012) e Hall (2014, 2019) argumento a respeito da construção discursiva das identidades, dando ênfase na identidade profissional docente. O significante profissional é interpretado como significante vazio (LACLAU, 2011, 2018), uma vez que para se hegemonizar como ponto nodal definidor da docência nas últimas quatro décadas é esvaziado de sentidos particulares. Menos do que alongar a já desgastada discussão se a docência é profissão ou não, a discussão sobre o movimento de profissionalização da docência buscou compreender quais sentidos de profissão têm sido hegemonizados nos discursos direcionados aos professores. Foram analisados como material empírico os planos de carreira da SME-RJ e do CPII e os concursos (editais e provas objetivas) lançados após a publicação dos respectivos planos de carreira para cada instituição. A análise dos planos de carreira da SME-RJ e do CPII revelou aspectos distintos que marcam essas duas instituições. Dentre elas se destacam a ênfase na formação acadêmica, priorizada no CPII e menos valorizada na SME-RJ. Para a análise das provas e editais recorri à categorização de Nóvoa (2019a, 2019b, 2019c) a respeito dos conhecimentos mobilizados e produzidos pelos professores, que o autor divide em conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento profissional docente, interpretado como um terceiro gênero do conhecimento fundamental para a formação docente e para a afirmação da docência como profissão. A análise dessas superfícies textuais revelou que a ênfase das avaliações está centrada no conhecimento do conteúdo, tanto na SME-RJ quanto no CPII. Mesmo sendo instituições com histórias e projetos distintos de carreira docente, a força da hierarquização do conhecimento se faz presente pela predominância dos conteúdos disciplinares. A centralidade desse aspecto no momento do recrutamento de professores contribui a produção de um sentido de identidade e profissão docente alinhado a um discurso que para ser professor basta dominar um determinado conteúdo. Ainda que nos editais de CPII se percebam aspectos que se aproximem mais do conhecimento profissional docente do que nos editais da SME-RJ, quando passamos para a análise das provas o que se percebe, nos dois contextos estudados, é um tipo de recrutamento que não conversa com a profissão. Os achados produzidos por essa pesquisa se alinham com os trabalhos que tem se dedicado a analisar formação e profissão docente no Brasil que apontam para o apagamento dos professores nas instâncias relativas à sua própria profissão (SARTI, 2019). Sem um lugar próprio nos dispositivos de recrutamento os professores experimentam o apagamento do magistério, de sua cultura e de seu conhecimento nesse jogo.

Palavras-Chave: Profissão docente; recrutamento docente; concurso público; conhecimento profissional docente.

SENNA DIAS, Bruna Nunes de. **TEACHING IDENTITY TEST: reflections on the teaching profession from teacher's recruitment process for the early years of elementary school in Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Abstract: This thesis aims to discuss the meanings of identity and teaching profession from the analysis of public competitions for admission to the teaching profession of the early years of elementary school at the Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) and at Colégio Pedro II (CPII), two important public education institutions located in the city of Rio de Janeiro. The importance of regulating the processes of entry into the teaching profession for the history of the teaching profession (NÓVOA, 1995b; SHUELER, 2005) points to the relevance of analyzing teacher recruitment processes as artifacts that produce meaning about identity and the teaching profession. Based on the theorization of post-foundational discourse (LACLAU 2011, 2018; LACLAU; MOUFFE, 2015; MOUFFE, 2015), in conjunction with the works of Dubar (1997, 2003, 2016, 2012) and Hall (2014, 2019) I argue about the discursive construction of identities, emphasizing the teaching professional identity. The professional signifier is interpreted as an empty signifier (LACLAU, 2011, 2018), since in order to become hegemonized as a defining nodal point of teaching in the last four decades, it is emptied of particular meanings. Less than extending the already worn-out discussion of whether teaching is a profession or not, the discussion on the movement towards professionalization of teaching sought to understand which meanings of profession have been hegemonized in the discourses aimed at teachers. The career plans of the SME-RJ and the CPII and the competition exams and notices launched after the publication of the respective career plans for each institution were analyzed as empirical material. The analysis of the career plans revealed different aspects that mark these two institutions. Among them, the emphasis on academic training, prioritized in the CPII and less valued in the SME-RJ, stands out. For the analysis of the tests and notices, I resorted to the categorization of Nóvoa (2019a, 2019b, 2019c) regarding the knowledge mobilized and produced by the teachers, which the author divides into content knowledge, pedagogical knowledge and professional teaching knowledge, interpreted as a third genre fundamental knowledge for teacher training and for the affirmation of teaching as a profession. The analysis of these textual surfaces revealed that the emphasis of the assessments is centered on content knowledge, both in the SME-RJ and in the CPII. Even being institutions with different histories and projects of teaching career, the strength of the hierarchy of knowledge is present by the predominance of disciplinary contents. The centrality of this aspect at the time of teacher recruitment contributes to the production of a sense of identity and teaching profession aligned with a discourse that to be a teacher it is enough to master a certain content. Although in the CPII notices we can see aspects that are closer to professional teaching knowledge than in the SME-RJ notices, when we move on to the analysis of the tests, what is perceived, in the two contexts, is a type of recruitment that does not dialogue with the profession. The findings produced by this research are in line with the works that analyzes the training and teaching profession in Brazil that point to the erasure of teachers in the instances related to their own profession (SARTI, 2019). Without a proper place in recruitment devices, teachers' culture and of their knowledge are erased from this game.

Key words: Teaching profession; teacher recruitment; teaching professional knowledge.

Sumário

Introdução	9
Capítulo 1 – Das disposições preliminares: a problemática da pesquisa	20
1.1 O que nos dizem as pesquisas sobre história da profissão docente?	22
1.2 O que nos dizem as pesquisas sobre concurso para ingresso na carreira docente?	26
1.2.1. O concurso como campo empírico fértil para a investigação da identidade docente ..	32
1.2.2. O mapeamento dos conhecimentos e conteúdos exigidos dos professores candidatos ..	36
1.2.3. O concurso como parte do processo de profissionalização dos professores	38
1.3 Entre provas e editais: o concurso público como objeto de pesquisa	43
Capítulo 2 – Das inscrições: a construção discursiva das identidades	51
2.1 Identidade sob rasura	51
2.2 Discurso e outros conceitos: produzindo significados	59
2.3. Sentidos de valorização profissional nas DCN: o que essas diretrizes nos mostram?	72
Capítulo 3 – Dos requisitos: a questão da profissionalização docente	79
3.1 Profissão: uma ocupação com características específicas	84
3.2 Profissionalização docente: entre promessas de valorização e efeitos de vulnerabilização ..	93
3.3. Três desdobramentos do movimento de profissionalização dos professores	102
Capítulo 4 – Do regime de trabalho: contextualizando a SME-RJ e o CPII	112
4.1 A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ)	113
4.2 O Colégio Pedro II (CPII)	129
4.3 O plano de carreira como política de estabilização de sentidos de docência	146
Capítulo 5 – Das avaliações: critérios para avaliação dos candidatos ao magistério nos anos iniciais	150
5.1 Entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico, onde fica o conhecimento do profissional professor?	153
5.2 Quais conhecimentos são exigidos dos professores candidatos ao magistério dos anos iniciais na SME-RJ e no CPII?	163
5.2.1 Análise dos Editais	165
5.2.2 Análise das provas	194
Das disposições finais: conclusões contingentes	206
Referência Bibliográfica	212
APÊNDICE A	228
APÊNDICE B	231

Introdução

Minha pesquisa de doutoramento, iniciada em 2018, tinha como foco investigar o lugar da profissão docente na formação inicial de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Mais especificamente me interessava compreender se, e como, os saberes e práticas produzidos e mobilizados pelos professores da educação básica eram integrados nos currículos de formação inicial de professores dos anos iniciais. O objetivo original consistia analisar como os cursos de formação de professores dialogavam e estabeleciam relações tanto com os professores da educação básica e seus conhecimentos profissionais quanto com o espaço escolar. A exploração empírica estava direcionada para a política institucional de formação docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), denominada de Complexo de Formação de Professores (CFP), e para algumas experiências de formação docente no exterior (a princípio localizadas em Portugal e na França). A fim de garantir os recursos dessa empreitada internacional concorri ao processo seletivo para a bolsa de doutorado sanduíche, tendo sido aprovada nessa seleção no início do ano de 2020.

Contudo, o fechamento das universidades, e em alguns casos a suspensão das aulas por meses consecutivos, por conta da pandemia do COVID-19, iniciada no Brasil em março de 2020, me fizeram repensar quais seriam as chances de conseguir observar e pesquisar os cursos de formação de professores dentro desse contexto pandêmico com aulas suspensas e, posteriormente, com aulas remotas. Certamente esse seria um aspecto que mudaria o rumo da pesquisa e qualquer análise sobre a formação de professores nesse momento teria que ser lida à luz das formas emergenciais de ensino durante a pandemia do COVID-19. Além disso, as exigências de uma mudança para outro país, em contexto de incerteza sobre as idas e vindas das ondas reincidentes do COVID-19 ao redor do mundo, e sem expectativa naquele momento de uma vacina que ajudasse a frear a pandemia, também pesaram na decisão de alterar a ideia inicial de minha pesquisa e não prosseguir com a viagem para a exterior e, consequentemente, com o doutorado sanduíche.

Assim, diante desse cenário e de suas contingências, tomei outro rumo na condução da pesquisa. Se inicialmente meu interesse era investigar o espaço da profissão docente na formação inicial de professores, agora o foco se direciona para a análise dos sentidos de identidade e profissão docente contingencialmente definidos pelas redes de ensino e/ou instituições escolares nas provas de concurso para ingresso na carreira de professor dos anos iniciais do ensino fundamental na educação pública. Entendo que a potencialidade da análise dos concursos reside no reconhecimento de que a forma como são organizados, tanto pelas

exigências e etapas fixadas no edital, quanto pelas questões de provas, contribuem para a construção de uma determinada identidade do professorado. Além disso, a opção por analisar identidade e profissão docente a partir dos editais e provas de concurso público está intimamente ligada à minha trajetória profissional e ao desejo, há muito esperado, de me tornar professora de escola pública.

Atualmente sou professora concursada da rede municipal do Rio de Janeiro atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Minha posse recente no cargo, em 04 de março de 2022, é a realização de um projeto adiado em função de muitos atravessamentos. Prestei meu primeiro concurso para professora dos anos iniciais na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) em 2013, quando estava mais ou menos na metade do curso de Pedagogia. Faltavam quase dois anos para minha formatura, mas quis fazer o concurso como forma de me testar. Me inscrevi no concurso, fiz a prova escrita e passei. A próxima fase seria a prova de aula. Nunca tinha dado aula em escola antes, mas lá fui eu. Fiz a prova de aula e passei. Para minha surpresa, e aqui eu peço desculpas ao leitor pela informação que pode soar presunçosa, passei em primeiro lugar para a 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)¹. Compartilho esse dado, academicamente irrelevante, mas pessoalmente muito marcante, porque sempre me pareceu curioso o fato de que uma pessoa ainda em formação e sem experiência na educação básica pudesse passar em um concurso de seleção de professores em primeiro lugar. O que isso revelava a respeito da minha identidade docente? O que isso revelava a respeito da prova para seleção de professores?

A convocação para a posse veio apenas em meados 2015 e eu ainda não estava formada. A previsão era para o final daquele ano e não havia como adiantar a formatura. Tentei adiamento de posse, mas sem o diploma não era possível. Perdi a posse e adiei meus planos. Ainda em 2015 abriu novo concurso para a SME-RJ. Lá fui eu. Fiz e passei. Também no final de 2015 eu havia feito a prova para entrar no mestrado em educação na UFRJ e, apesar de ter sido aprovada, não fui classificada dentro das vagas disponíveis. Me formei na graduação no início de 2016, frustrada porque não tinha conseguido entrar no mestrado, mas na expectativa de ser convocada no novo concurso que havia prestado. Agora não teria empecilho. Já tinha meu diploma de pedagoga e poderia tomar posse. A convocação saiu dia

¹ A SME-RJ organiza as escolas do município do Rio de Janeiro em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). As CRE são instâncias intermediárias responsáveis pelas escolas pertencentes a uma determinada área de abrangência dentro do território carioca. Não há regularidade no tamanho dessas áreas de abrangência nem no número de escolas que compõem cada CRE. A 2ª CRE é responsável pelas escolas situadas nos seguintes bairros: Alto Boa Vista, Andaraí, Tijuca, Rio Comprido, Grajaú, Gávea, Leblon, Lagoa, Vila Isabel, Flamengo, Copacabana, Catete, Usina, Jardim Botânico, Maracanã, Vidigal, Urca, Praça Da Bandeira, São Conrado, Praia Vermelha, Humaitá, Ipanema, Botafogo, Cosme Velho, Laranjeiras, Rocinha, Glória, Leme.

14 de março de 2016. Fiquei animada e ansiosa pela possibilidade de iniciar minha vida profissional como professora. Curiosamente, nesse mesmo dia recebi uma ligação da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ (PPGE/UFRJ) perguntando se havia interesse da minha parte em ingressar no programa, visto que um candidato havia desistido e a próxima na fila era eu. Me vi dividida entre dois projetos: iniciar minha carreira docente e realizar o sonho de ser professora de escola pública ou fazer o mestrado e ampliar minhas possibilidades futuras de atuação docente. Optei pelo mestrado. As condições familiares que eu tinha naquele momento facilitaram a decisão e me deram a possibilidade de dedicar mais dois anos à minha formação. E foi assim que deixei de lado meu segundo concurso, consolada pela ideia de que o investimento na minha formação valeria a pena.

Ingressei no mestrado e um mundo novo de descobertas se abriu para mim. Novas aprendizagens, novas leituras e a vivência em uma nova universidade me ajudaram a dar sentido às inquietações que me atravessavam desde a graduação. Durante a graduação em Pedagogia a grande questão que me inquietava era conseguir definir se afinal eu estava me formando professora ou pedagoga. Me sentia dividida tendo que resolver essa dicotomia, como se essas duas identidades profissionais fossem inconciliáveis, e profundamente frustrada porque sentia que ao longo da minha formação a “professora” estava perdendo espaço para a “pedagoga”. De lá para cá avancei nos meus estudos e não me vejo mais às voltas com a necessidade de rigorosamente me enquadrar na categoria de professora ou pedagoga, ainda que politicamente eu ache importante me identificar profissionalmente como professora. Olhando para trás percebo que o que me incomodava era o espaço reduzido que a escola, enquanto locus de trabalho e de formação dos professores, tinha no currículo de licenciatura, assim como a limitada, e por vezes ausente, discussão sobre profissão docente e conhecimento escolar.

Mobilizada por esses questionamentos me dediquei no mestrado a investigar o curso de Pedagogia da UFRJ, procurando entender que sentidos de docência eram privilegiados nesse contexto de formação. Me interessava analisar qual lugar a formação específica para atuação como professor, fosse da educação infantil ou anos iniciais, ocupava nesse currículo específico. Marcada ainda pelos questionamentos que me acompanhavam na graduação, meu objetivo era compreender como essa relação entre ser professora e ser pedagoga era vivenciada no currículo da UFRJ. Mesmo não tendo me formado nesta instituição considerei relevante realizar a pesquisa na universidade que abrigou o primeiro curso de Pedagogia no Brasil. Uma das conclusões que pude produzir, a partir da análise de documentos e das entrevistas que realizei, é que o currículo, enquanto artefato discursivo produtor de

identidades, não se limita a uma estrutura fixa e definitiva, nem tampouco se resume às disciplinas obrigatórias que compõem sua grade curricular. As narrativas das alunas entrevistadas, sobre suas respectivas trajetórias de formação inicial, indicaram que, apesar do curso apresentar uma estrutura que privilegia aspectos da formação do pedagogo, percebido mais como especialista/técnico em assuntos educacionais do que como professor, o processo de identificação profissional enquanto professoras se evidenciou no caso das alunas que tiveram contato sistemático e duradouro, para além do estágio obrigatório, com professores em atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando conhecimentos advindos da universidade, do espaço escolar e da profissão docente (SENNA DIAS, 2018). A constatação de que a identidade profissional dos novos professores em formação ganhava outros contornos quando estes partilhavam do cotidiano profissional de professores mais experientes não eliminou as inquietações que eu trazia desde a época da graduação, mas abriram novos questionamentos com relação à articulação entre formação e profissão docente.

Forjada nessas experiências e reflexões, e imersa nas condições impostas pelos tempos inéditos que vivemos desde março de 2020, redirecionei minha pesquisa para investigar os sentidos de identidade e profissão docente produzidos a partir dos concursos públicos para ingresso no magistério. De certa forma, é possível dizer que as grandes temáticas da formação e da profissão docente continuaram guiando meus interesses de pesquisa, só que agora direcionados para o momento específico de seleção para entrada na profissão.

Minha aposta de que os concursos públicos para ingresso de professores ao magistério público são mais do que um momento de seleção de professores, mas também funcionam como artefato cultural produtor de sentidos sobre identidade e profissão docente, foi sendo confirmada conforme fui aprofundando minhas leituras a respeito do processo de produção das identidades. Tanto a literatura que aborda a questão da identidade de forma mais abrangente (DUBAR, 1997,2003, 2006, 2012; HALL, 2014, 2019; LACLAU, 2011, 2018) quanto a literatura voltada especificamente para a questão da identidade docente (GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA, 2005; LAWN, 2001) foram abrindo pistas para compreensão da identidade docente não como uma unidade unívoca e fixa, mas como posições de sujeito atribuídas aos professores por diferentes discursos e agentes sociais.

Lawn (2001), analisando as alterações na identidade nacional dos professores no contexto inglês, argumenta que a fabricação das identidades docentes é parte importante da gestão dos sistemas educativos justamente porque elas simbolizam o sistema que a criou. Lawn (2001) destaca que os discursos que produzem as identidades docentes ao mesmo

tempo explicam e constroem o sistema, refletindo, dessa forma, as comunidades imaginadas que se deseja criar e/ou reformular. Para Lawn (2001) a “identidade pode ser um aspecto chave da tecnologia do trabalho.” (p. 119). O autor chega até mesmo a sinalizar que identidade pode ter mais influência na natureza dos professores do que outras tecnologias materiais, como os currículos nacionais ou a organização das escolas e das turmas. Lawn (2001) argumenta que se no início do século XX a fabricação das identidades docentes estava fortemente ligada a ideia de uma comunidade nacional imaginada, a partir da década de 1990 essa referência vai perdendo força. Modelos competitivos e diferenciados da identidade do professor passam a ser fabricados dentro de uma lógica do modelo empresarial dominante. Os discursos oficiais a nível nacional vão perdendo espaço para o nível organizacional das escolas, onde os discursos de trabalho passam a ser fabricados, fazendo da escola “o novo lugar para a fabricação da identidade” (LAWN, 2001, p. 129).

O reconhecimento do papel importante que as identidades docentes desempenham no processo de subjetivação dos professores e a compreensão de que elas são forjadas também a nível organizacional é um caminho fértil para pensarmos os discursos produzidos no momento de seleção desses professores. As identidades docentes são negociadas entre múltiplas representações e atravessadas por diferentes discursos que circulam no mundo social. Garcia, Hypólito e Vieira (2005) sinalizam que a multiplicidade de artefatos culturais e discursos envolvidos na produção das identidades docentes ampliam as possibilidades de investigação dessas identidades. Dentre essas possibilidades podemos destacar os concursos públicos.

A legislação educacional brasileira também fortalece a aposta no concurso como artefato produtor de identidades docentes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB), por exemplo, estabelece uma articulação entre valorização da profissão docente e ingresso na carreira via concurso, ao afirmar em seu artigo 67, inciso I, que os sistemas de ensino devem promover a *valorização dos profissionais da educação*, garantindo ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Mais do que selecionar o concurso tem outra função a cumprir: servir de instrumento de valorização *profissional* dos professores.

Destaco o termo profissional porque a discussão sobre o estatuto profissional da docência na educação básica, bem como sua profissionalização, são questões que têm marcado a história do professorado há décadas (TARDIF, 2013; COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017). Apesar das diferentes respostas quanto ao lugar que os professores ocupam no mundo do trabalho, que têm sido produzidas pelas mais variadas correntes teóricas, alguns

estudos referentes à história da profissão docente (NÓVOA, 1995b; SCHUELER, 2005; TANURI, 2000) revelam que o ordenamento da entrada no magistério, a partir de um processo específico regulado pelo poder público, foi etapa crucial para a profissionalização dos professores. Esse dado da história da educação reforça a aposta do concurso como artefato cultural que participa da produção de sentidos sobre identidade e profissão docente.

Trabalhos do campo do currículo, sobretudo aqueles inscritos numa abordagem teórica pós-estrutural e pós-fundacional (GABRIEL, 2016, 2017, 2018a, 2018b; MARTINS, 2019; PUGAS, 2014)², contribuíram para reforçar a aposta do concurso público como um artefato de produção de sentidos sobre identidade e profissão docente e também como prática discursiva. Dentro dessas perspectivas teóricas o currículo, seja ele escolar, acadêmico ou enquanto diretrizes legais, não é interpretado como um texto neutro e isento das opções políticas de seus autores, mas sim como texto político produzido em meio a disputas de significado. Essas abordagens permitem uma leitura dos textos curriculares que se opõe a qualquer tipo de essencialismo e definição estabelecida *a priori*, privilegiando um entendimento de currículo como construção discursiva onde se disputam e se hegemonizam determinados sentidos em detrimento de outros. Dessa forma, o currículo, mais do que apenas um documento prescritivo, é um produtor de fronteiras culturais onde são disputados, produzidos e contrapostos diferentes processos de significação. Essa compreensão de currículo permite uma interpretação das provas e editais de concurso público para professores não apenas como um instrumento de seleção, neutro e asséptico, mas como um artefato produtor de significados sobre a docência, sobretudo se considerarmos as provas e editais como uma seleção dos conhecimentos que se espera sejam dominados pelos professores candidatos.

Assumindo as provas de concurso público e seus respectivos editais como práticas discursivas, (LACLAU, 2018; LACLAU e MOUFFE, 2015) entendo que esses documentos ao definirem quais são os conhecimentos esperados dos professores que ingressam nas redes públicas de ensino, bem como quais trajetórias pontuam mais ou menos na análise dos títulos, fixam, ainda que contingencialmente, determinados sentidos de profissão e identidade docente. À guisa de elucidação inicial é preciso esclarecer que não opero com a ideia de discurso como uma expressão mental do campo das ideias ou como a descrição de uma

² Meus estudos no campo do currículo têm sido animados e fortalecidos pelo grupo de pesquisa ao qual estou vinculada desde meu ingresso no mestrado. O Grupo de Estudo Currículo, Conhecimento e Ensino de História (GECCEH), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Carmen Teresa Gabriel no âmbito do Laboratório de Núcleo de Estudos do Currículo (LANEC/UFRJ), atualmente desenvolve a pesquisa intitulada *Currículo como espaço biográfico: conhecimento, sujeitos e demandas*, que tem como um dos seus objetivos investigar os processos de objetivação do conhecimento e de subjetivação docente e discente mobilizados em diferentes contextos de formação.

realidade já dada. Discurso é assumido aqui como uma categoria que articula palavras e ações na produção de sentidos que serão disputados socialmente. Mais do que apenas representar uma realidade, o discurso cria as realidades de que fala. É no discurso que se dão as disputas em torno da significação. Dizer, portanto, que os editais e provas de concurso são práticas discursivas é reconhecê-los como arenas em que se disputam e fixam sentidos. Assim, tomando os concursos como discurso estou assumindo que tanto as provas quanto os editais não apenas reproduzem uma determinada realidade educacional, mas participam da sua criação como terreno fértil de disputa pela significação de significantes como ensino, escola, docência, professor, conhecimento profissional e outros.

Mobilizada por essas discussões, algumas perguntas me vieram à mente: Que sentidos de profissão docente podem ser depreendidos da análise das provas e editais? Quais conhecimentos são privilegiados neste momento de seleção? As formas como estão organizados os concursos sugerem a valorização dos professores como profissionais, no sentido sociológico do termo, ou pelo contrário, comprometem seu estatuto profissional?

Tomando este problema como ponto de partida optei por selecionar como campo empírico para análise os editais e provas de concursos da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) e do Colégio Pedro II (CPII), também situado no Rio de Janeiro e que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Essas duas instituições de educação pública foram escolhidas pela longa trajetória que têm na história da educação escolar no município do Rio de Janeiro e pela reconhecida relevância de sua atuação no ensino público. Como recorte temporal selecionei, para cada uma das instituições, os concursos abertos após a data de aprovação dos atuais planos de carreira em vigência para cada caso, tendo como marco final os concursos abertos até janeiro de 2022, ano de defesa desta tese. A escolha desse recorte temporal se justifica porque, assim como os concursos, os planos de carreira, ao organizarem os marcos da vida profissional dos professores, também são superfícies textuais que participam do processo de significação da docência, produzindo sentidos de identidade e profissão docente. Assim, tomei esses documentos como marcos para seleção dos concursos a serem analisados.

Cabe destacar que minha proposta não é uma discussão sobre a melhor ou a pior forma de selecionar professores ou quais conhecimentos são mais ou menos úteis à profissão docente. Me interessa, antes, compreender quais são os conhecimentos privilegiados no momento de seleção de professores para ingresso no magistério público, dentro de um recorte espaço-temporal específico, procurando entender quais sentidos de identidade e profissão docente são fabricados pelas provas e editais de concurso público.

A tese está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo discuto o lugar do concurso público enquanto etapa incontornável para o ingresso na carreira docente na educação pública. Neste capítulo argumento que o concurso pode ser interpretado como artefato produtor de sentidos de identidade e profissão docente e também como espaço de fronteira entre a formação e a profissão. Com base em Nóvoa (1995b) e Schueler (2005) e Tanuri (2000) analiso o papel que a regulação dos processos de entrada na profissão docente teve na história da profissionalização dos professores. Ainda neste capítulo a revisão bibliográfica feita a partir das produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) reforça a interpretação do concurso como produtor de sentidos de docência e como dispositivo importante no processo de profissionalização dos professores. Ao final do capítulo detalho a escolha empírica e os objetivos da pesquisa.

A discussão sobre identidade é feita no segundo capítulo a partir das contribuições de Claude Dubar (1997, 2003, 2006, 2012), Stuart Hall (2014, 2019) e Ernesto Laclau (2011, 2018). Apesar das diferenças que marcam a singularidade da obra de cada um desses autores, eles se aproximam pelo fato de todos rejeitarem uma concepção essencialista de identidade e afirmarem que esta nunca é dada, mas é sempre construída e reconstruída por meio de arranjos contingentes e precários. Dubar (1997) afirma que a identidade social se constrói a partir da articulação entre identidade individual (identidade para si) e identidade coletiva (identidade para o outro). Hall (2014) nos adverte que a questão da identidade não é uma questão de raízes, mas de negociações com nossas rotas. Laclau (2011, 2018), por sua vez, interpreta a construção das identidades como um processo contingencial de disputa em torno da hegemonização de sentidos particulares. Mesmo que não tenham sido formuladas originalmente para pensar a questão da identidade docente, as teorizações desses autores ajudam a compreender a identidade docente como produto de disputas que se dão em diferentes arenas. A ausência de um centro transcendente que organize e defina as identidades de uma vez por todas, bem como a impossibilidade de conciliação de uma identidade concreta e finita, é o que alimenta a disputa pela significação das identidades. Pensando na temática desta tese é possível afirmar que a fabricação da(s) identidade(s) docente(s) está sendo disputada em diferentes arenas, não apenas no nível macronacional, mas também no nível organizacional das instituições escolares (LAWN, 2001). Dessa forma, tanto a SME-RJ quanto o CPEI, por meio de diferentes discursos, sejam eles os planos de carreira, os editais e provas de concurso, as orientações curriculares, os materiais didáticos, as formas de avaliação

docente e discente, entre outros, produzem sentidos particulares sobre profissão e identidade docente.

No terceiro capítulo analiso a questão do *status* profissional da docência a partir da discussão feita pela sociologia das profissões. Esse capítulo tem como objetivo compreender como diferentes correntes teóricas posicionam os professores no quadro das atividades consideradas como profissão. Além disso, busco debater quais sentidos de profissional tem caracterizado os professores, sobretudo a partir da década de 1980. Defendo que o termo profissional tem assumido a função de significante vazio (LACLAU, 2011, 2018), uma vez que para se tornar discurso hegemônico a respeito da identidade docente tem se esvaziado de sentidos particulares e abarcado uma série de demandas que, em alguns momentos, chegam a ser até mesmo contraditórias.

A questão será aprofundada no referido capítulo, mas adianto que, sem negligenciar as extensivas discussões do campo educacional a respeito dos interesses neoliberais de regulação e padronização da profissão docente que se escamoteiam debaixo do *slogan* de “profissionalização”, opero nesse texto com o entendimento de que o termo “profissional”, quando acionado como qualificador da docência, marca a especificidade dessa ocupação como uma função social específica que mobiliza e produz conhecimentos específicos (BOURDONCLE, 2000; ROLDÃO, 2017; SARTI, 2012, NÓVOA, 2019a, 2019b, 2019c). Me distancio de interpretações funcionalistas que enquadram no seletivo grupo das profissões apenas aquelas que preenchem determinados requisitos pré-estabelecidos, geralmente extraídos de contextos específicos, como a medicina. Da mesma forma também me afasto de abordagens que, pretendendo fazer uma crítica à concepção funcionalista, acabam por recorrer à mesma lógica produzindo outras listas de atributos que supostamente dariam conta de delinear a identidade do “bom professor”. Assim, me aproximo da argumentação de Dubar (2012), que aposta nas condições de profissionalização de todas as atividades de trabalho por meio de um processo específico de socialização no interior de instituições que articule educação, trabalho e carreira.

A contextualização de cada um dos casos analisados – SME-RJ e CPII – será apresentadas no quarto capítulo. Junto a essa contextualização farei também a análise dos respectivos planos de carreira, cargo e remuneração dos professores, assumindo esses documentos como superfícies textuais que participam do processo de significação da docência em cada uma dessas instituições. Levando em conta que a inscrição em um concurso para ingresso no magistério público é a expectativa de inscrição em uma determinada carreira

docente, considero imprescindível a análise da organização das carreiras de professor dos anos iniciais do ensino fundamental nos dois contextos aqui privilegiados.

No quinto e último capítulo aprofundo a discussão sobre o conhecimento docente. Início a discussão analisando algumas pesquisas sobre o curso de Pedagogia que revelam a ausência o apagamento da cultura do magistério (SARTI, 2019) nestes currículos, bem como apontam para o espaço reduzido que os conteúdos dos anos iniciais têm neste contexto de formação inicial. Em um segundo momento discuto, com base na categoria *conhecimento profissional* docente de Nóvoa (2019a, 2019b, 2019c, no prelo) e na defesa do *ato de ensinar* de Biesta (2013, 2020, 2021) quais são os conhecimentos mobilizados na formação, seleção e atuação docente. Com base nas categorias – conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento profissional docente (NÓVOA, 2019a, 2019b, 2019c, no prelo) – analiso os editais e as provas selecionadas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e do Colégio Pedro II.

A investigação dos múltiplos dispositivos que contribuem para o processo de construção da identidade profissional dos professores é fundamental se quisermos apostar em políticas voltadas para uma formação *profissional* dos professores. A análise dos currículos dos cursos de formação inicial ou das histórias de vidas dos professores são caminhos possíveis, uma vez que estes são marcadores importantes na construção das identidades profissionais docentes. Investigar programas de indução e de formação continuada também são caminhos férteis nessa direção. Entretanto, na pesquisa aqui proposta, a aposta que faço é a de análise dos concursos públicos para ingresso de professores da educação básica, entendendo o concurso como espaço de fronteira que antecede a entrada na vida profissional, ou pelo menos em uma determinada instituição escolar para aqueles que já estão em atuação, e que participa dos processos de subjetivação e socialização dos professores.

Se o início da vida profissional é tão importante para o desenvolvimento dos professores quanto a formação inicial e continuada (NÓVOA, 2019a) não podemos prescindir de investigar a forma e o conteúdo daquilo que se exige dos professores que ingressam nos quadros do magistério público. Nóvoa (2019a) sinaliza que é preciso superar três silêncios que marcam o período de indução profissional: (i) o silêncio das universidades que formam professores e que têm dado pouca atenção a esse período, finalizando seu trabalho de formação com a entrega do diploma de licenciatura; (ii) o silêncio das políticas educativas que não têm conseguido estabelecer os critérios de seleção de candidatos ao magistério, de acesso a profissão e de acompanhamento dos professores ingressantes nas escolas; (iii) o silêncio da profissão docente no que diz respeito aos professores mais experientes em exercício que

deveriam assumir maior compromisso e responsabilidade na formação de professores ingressantes. É no enfrentamento do silêncio apontado no item (ii) que essa tese se direciona buscando compreender os critérios de seleção dos professores candidatos ao magistério dos anos iniciais na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e no Colégio Pedro II.

Capítulo 1 – Das disposições preliminares: a problemática da pesquisa

Ao abordar a importância dos primeiros anos da vida profissional dos professores, Nóvoa (2019a) aponta para a ausência de esforços em favor da indução profissional, este tempo entre dois que marca o fim da formação e o início da vida profissional. Para Nóvoa (2019a) os primeiros anos de trabalho dos professores são os mais decisivos, pois marcam de diversas formas as relações que os professores estabelecem com os alunos, os colegas e a profissão. Dada a sua importância, o autor propõe que o período de indução profissional, tempo estimado de três a quatro anos após o a entrada na carreira docente, seja um tempo com espessura própria, o que significa “o considerar autonomamente como um tempo central para que cada um adquira a sua própria identidade profissional docente” (NÓVOA, 2019a, p. 200).

Ainda que a temática da indução profissional não seja o tema específico desta tese, a ideia de um tempo entre dois que marca o início da vida profissional docente nos ajuda a pensar teoricamente o concurso público como sendo um espaço de fronteira que antecede a entrada na profissão docente, no âmbito do magistério público. Enquanto espaço de fronteira o concurso se traduz como momento decisivo e incontornável que, ao mesmo tempo que seleciona professores, também participa da produção de sentidos sobre identidade e produção docente. Sem a aprovação o professor-candidato não ingressa na carreira do magistério público. A estratégia bastante comum no Brasil de suprir a falta de professores na escola pública por meio da contratação de professores temporários (BRITO, 2013), por exemplo, não garante aos professores a possibilidade de construção de uma carreira profissional, uma vez que acabado o contrato de dois anos perde-se o vínculo de trabalho. Sem a aprovação no concurso de provas e títulos não há estabilidade no cargo nem garantia dos direitos concedidos aos professores efetivos.

A argumentação a respeito do concurso como espaço de fronteira é fortalecida quando levamos em consideração que o concurso também garante a possibilidade de vinculação dos professores a um local de trabalho, o que no caso da docência é aspecto fundamental no reconhecimento do seu estatuto profissional. O episódio recente de vacinação contra a COVID-19 no município do Rio de Janeiro em meados de 2021 reforça essa afirmação. Para a vacinação dos profissionais da educação a Secretaria Municipal de Saúde estabeleceu a apresentação de contracheque ou declaração dos locais de trabalho como forma de identificação de quem eram os profissionais da educação, aí incluídos, além dos professores, todos os demais trabalhadores das escolas e outras instituições de ensino. No entanto, quando

os profissionais de saúde foram vacinados, meses antes dos professores, a exigência feita foi que apresentassem o comprovante dos seus respectivos conselhos de classe, sem a obrigatoriedade de comprovação de vínculo a um determinado local de trabalho. Essa diferenciação nas formas de comprovação dos profissionais da educação e dos profissionais da saúde ilustra como que o estatuto profissional dos professores está fortemente vinculado à sua alocação em um local de trabalho³. Não havendo um conselho profissional que regule e reúna a profissão de forma endógena, tal como ocorre com advogados, médicos, engenheiros, psicólogos, e outros, é a relação com o empregador (seja o Estado ou as instituições privadas) e a vinculação a um local de trabalho que determina quem são e quem não são os profissionais da educação. Nesse contexto, em que os profissionais da educação só são reconhecidos em função de sua vinculação a um local de trabalho, a análise dos critérios de seleção de professores via concurso público ganha ainda mais relevância, visto que o concurso, e não apenas a conclusão da formação, é o que garante o reconhecimento social de ingresso na profissão docente.

Outro aspecto que ajuda a reforçar a ideia do concurso de provas e títulos como espaço de fronteira que possibilita acesso a profissão docente é a ausência de uma ligação direta e explícita entre formação e ingresso na profissão, como ocorre com outras carreiras. O ingresso na carreira militar no Brasil, por exemplo, se dá de diversas formas. É facultado tanto a profissionais já formados em diferentes graduações como a indivíduos que tendo terminado o ensino médio ingressam nas escolas de formação da Marinha, da Aeronáutica e do Exército. No caso do Exército, a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx) é o estabelecimento responsável por selecionar e preparar oficiais de carreira. A seleção para a EsPCEEx é feita anualmente por meio de concurso de âmbito nacional para brasileiros natos de ambos os sexos que possuam idade entre 17 e 22 anos e tenham concluído o ensino médio. Ao ser aprovado o candidato passa a ser militar da ativa do Exército Brasileiro, na condição de aluno da EsPCEEx, fazendo jus ao recebimento de determinado soldo durante todo seu processo de formação. Após um ano de curso básico o aluno prossegue para a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) onde continua seus estudos por mais quatro anos. Após concluir o curso, o Cadete é declarado Aspirante a Oficial do Exército Brasileiro e se forma em nível de graduação como bacharel em Ciências Militares. Uma vez formado o Aspirante

³ Não podemos, entretanto, deixar de nos perguntar que lugar ocupam os professores desempregados e os que tiveram seus contratos temporários finalizados. Não são profissionais da educação? Devem esperar a vacinação por idade para que tentem nova colocação no mercado de trabalho, visto que a ausência de vínculos com instituições de ensino não lhes garantiu nem o reconhecimento de sua condição profissional nem o direito à vacinação?

passa a servir o Exército brasileiro, na condição de estágio probatório, após o qual será nomeado como Oficial do Exército brasileiro, no posto de 2º Tenente⁴. O concurso, neste caso da Escola Preparatória de Cadetes do Exército, garante, concomitantemente, ingresso na formação e na profissão militar, de tal forma que o tempo de formação já conta como tempo de carreira. Diferente do que acontece com os professores, que prestam um concurso para ingresso na formação inicial (vestibular e/ou Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM) e, posteriormente, outro concurso para ingresso na profissão nas redes públicas de ensino.

Afirmar, no entanto, que o concurso se configura como espaço de fronteira que antecede a entrada na vida profissional pode levantar alguns questionamentos, uma vez que nem todos os professores que ingressam nas redes públicas de ensino estão fazendo sua estreia na profissão docente. Muitos já atuaram em outras escolas e redes de ensino e carregam na bagagem alguns anos de experiência. Contudo, se levarmos em conta que construção da identidade docente é um processo multidimensional, sempre contínuo e inacabado, que envolve, além de aspectos biográficos, aspirações e crenças sobre educação, o contexto de atuação profissional (FLORES, 2020; FLORES; DAY, 2006; PILLEN; BEIJARD; BROK, 2013), é possível reafirmarmos o concurso público como espaço de fronteira que marca a entrada em um novo contexto de atuação profissional.

Além de artefato produtor de identidade e espaço de fronteira, o concurso também ocupou um lugar central na história da profissionalização da docência. Na próxima seção veremos como regulação dos processos de entrada na profissão foi aspecto fundamental no processo de desvinculação da docência como trabalho leigo e/ou amador e de construção de um sentido profissional para o trabalho realizado pelos professores.

1.1 O que nos dizem as pesquisas sobre história da profissão docente?

Analisando a história da profissão docente em Portugal, Nóvoa (1995b) argumenta que a profissionalização da docência é um processo alavancado pela estatização do ensino no século XVIII, mediante a vinculação dos professores como parte do quadro dos funcionários do Estado. Esse processo de funcionarização, marcado pela perda de controle da igreja sobre a escolarização e pelo avanço da urbanização e da industrialização, que demandavam um

⁴Informações disponíveis em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-2/21-s-conc-adms-de-29-de-abril-de-2021-concurso-de-admissao-ca-a-escola-preparatoria-de-cadetes-do-exercito-317315936>. Acesso em 09/06/2021 às 18h39min.

sistema público de educação escolar, pode ser compreendido a partir de duas dimensões distintas, como nos alerta Hypolito (2004).

Por um lado, o Estado assimila parte importante das demandas dos professores por profissionalização, como a regulação dos processos de entrada na profissão e a organização das carreiras docentes e dos cursos de formação de professores. Por outro lado, o Estado assume o papel de regulador da profissão docente ao centralizar sob seu controle a organização dos sistemas escolares, o currículo e seus conteúdos e, conseqüentemente, o trabalho docente. A funcionarização da docência expressa, portanto, o aspecto dicotômico da profissionalização dos professores que, ao mesmo tempo que se desvincula da subordinação às comunidades religiosas, passa ao controle do Estado (HYPOLITO, 2004). Ainda que a questão da funcionarização dos professores suscite questionamento quanto aos seus efeitos, sobretudo no que diz respeito a desvalorização das especificidades do trabalho docente (ROLDÃO, 2017), Nóvoa (1995b) sinaliza que a funcionarização, dentro desse contexto de desvinculação da atividade docente das comunidades religiosas, “deve ser encarada como uma vontade partilhada do Estado e do corpo docente” (p. 17).

No bojo do processo de funcionarização o Estado passa a exigir uma autorização ou licença específica para o ensino, que é adquirida mediante uma sequência de exames em que os candidatos a professores devem preencher certos requisitos, tais como: habilitação, idade e comportamento moral. Esta licença/autorização para o ensino se constitui como “suporte legal ao exercício da docência, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área” (NÓVOA, 1995b, p. 17).

A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funciona, também, como uma espécie de “aval” do Estado aos grupos docente, que adquirem por esta via uma legitimação oficial da sua atividade. As dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores apoiam-se fortemente na consistência deste título, que ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (e vice-versa). (NÓVOA, 1995b, p. 17).

Análise similar à de Nóvoa (1995b) é feita por Alessandra Schueler (2005) no tocante ao processo de profissionalização dos professores no Brasil. Schueler (2005) analisa a transformação dos mestres-escola⁵ em professores públicos na cidade do Rio de Janeiro em

⁵ Expressão usualmente utilizada para se referir aos professores de primeiras letras aproximadamente até 1880 (SCHUELER, 2005).

meados do século XIX. A autora toma como ponto de partida o Regulamento de Instrução Primária e Secundária de 1854 que, além de organizar o sistema de ensino nas esferas pública e privada na Corte brasileira, também “estabeleceu um conjunto de normas e regras para o recrutamento docente, desde a seleção ao fim da carreira do magistério” (SCHUELER, 2005, p. 334).

De acordo com o regulamento de 1854 o candidato a ocupar o cargo de professor (mestre-escola) em escola unidocente, ou seja, aquela que funcionava, no geral, em casa própria ou alugada, servindo ao mesmo tempo de moradia para o professor e como seu local de trabalho, precisava requisitar a licença ao Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte. “O licenciamento então tornado obrigatório, como parte da estratégia oficial de recrutamento de professores, conferia um novo suporte legal para o exercício das atividades docentes” (SCHUELER, 2005, p. 335).

No requerimento da licença o candidato a professor deveria comprovar, dentre outras exigências, aptidão para o magistério, mediante exames escritos e orais, além de demonstrar habilidade técnica para o ensino. Schueler (2005) aponta que a partir da regulamentação de 1854 pode-se formular a hipótese a respeito da existência de tentativas de estabelecer formas de racionalizar a burocracia de forma a promover um sistema meritocrático de recrutamento dos professores⁶, seja pela exigência de uma licença oficial para dirigir e lecionar escolas particulares ou pela regulamentação de provas exames para as vagas de professores nas escolas públicas.

Além de critérios para efetivar a nomeação de professores classificados nos concursos públicos, o novo regulamento previa ainda outros dispositivos que visavam conceder determinadas garantias e privilégios ao corpus profissional que pretendia incorporar ao Estado. A lei, então, estabeleceu uma série de obrigações e deveres aos professores, e, em contrapartida, como toda relação jurídica, conferia-lhes direitos e privilégios. O que, em certa medida, para os historiadores da profissão docente, explicaria a vitória, ainda que contestada e turbulenta, do processo de estatização e a consequente incorporação dos mestres ao corpo de funcionários públicos – portanto, sua adesão, em maior ou menor nível, ao controle Estatal. (SCHUELER, 2005, p. 337-338).

⁶ O que não significou a extinção de práticas clientelistas e patrimonialistas como parte cultura administrativa do ensino brasileiro. A esse respeito, vale destacar uma citação da mesma autora que, ainda que longa, é bastante elucidativa. “Considerando que os valores meritocráticos instituídos pela legislação se superpunham às práticas políticas patrimoniais, é evidente que o peso político do clientelismo, não raras vezes, interferiu significativamente nas decisões de concessão ou de indeferimento dos pedidos de gratificações e de outros benefícios estabelecidos pela legislação. Isto significa dizer que a menor ou maior influência de relações pessoais dos professores com os administradores do ensino (inspetores e delegados de instrução), ou ainda com outras figuras destacadas na política local, poderia influir nos resultados não apenas dos concursos, mas também nas respostas a seus diversos requerimentos e pedidos, ainda que relacionados a direitos regulados em lei.” (SCHUELER, 2005, p. 338).

A hipótese do concurso como espaço de fronteira, que possibilita tanto o ingresso na vida profissional quanto o acesso a um local de trabalho é reforçada quando olhamos para esses episódios da história da profissão docente, relatados por Nóvoa (1995b) e Schueler (2005). Ainda que a licença de que falam Nóvoa (1995b) e Schueler (2005) não se configure como concurso, nos termos que o conhecemos hoje, ela pode ser interpretada como espaço de fronteira, uma vez que por meio dela o poder público autorizava quem podia e quem não podia exercer o magistério nos espaços oficiais de ensino.

Vem também da história da educação outro episódio que reforça a ideia do concurso tanto como espaço de fronteira quanto como artefato produtor de sentidos de identidade e profissão docente. Tanuri (2000) afirma que mesmo antes que se fundassem as Escolas Normais para formação de professores primários já havia a preocupação quanto às formas de selecionar tais professores. Ao longo do século XIX as Escolas Normais brasileiras tiveram uma trajetória incerta e marcada por descontinuidades, de forma que não conseguiam se consolidar como instituições de formação de professores. Sem um quantitativo suficiente de professores formados pelas Escolas Normais que pudessem assumir as escolas públicas, foram os concursos que contribuíram para moldar a profissão docente. A preocupação por selecionar antes de qualificar os professores era opção economicamente mais barata para a administração pública que, ao invés de gastar com os custos da formação, estabelecia os critérios de seleção que queria e buscava aqueles que se enquadravam nos seus parâmetros. Somente após 1870 é que as Escolas Normais ganharam maior robustez, pelo incremento da participação estatal na sua criação, regulação e financiamento (TANURI, 2000).

O trabalho de Tanuri (2000) joga luz no papel do concurso como artefato importante no processo de modelação da profissão docente. Não se trata, portanto, apenas de um processo de objetivação do conhecimento docente expresso pelas provas. A definição de determinados conhecimentos e trajetórias a serem avaliados nas provas e editais de concurso não se restringem a uma seleção objetiva de itens valorizados. Antes, a definição daquilo que se quer avaliar também desempenha funções de subjetivação. Se pensarmos junto com Gabriel (2018a) que os processos de objetivação e subjetivação, longe de serem instâncias opostas, se articulam e “se retroalimentam em permanência e de forma sempre provisória” (p. 5), então parece razoável a afirmação de que os concursos públicos também funcionam como dispositivos de produção de subjetividades docentes. Mais do que avaliar os professores-candidatos as provas de ingresso ao magistério produzem sentidos de docência.

Me alinho com Gabriel (2018a) na afirmação de que “a questão da objetivação do conhecimento é uma tarefa teórica que não pode ser negligenciada nos debates que envolvem

processos de formação profissional” (p. 7). A opção que faço de entrada nesse debate é pela análise da objetivação do conhecimento necessário para ingresso na carreira docente na SME-RJ e no CPII, entendendo que os critérios de seleção em cada um desses contextos não são aleatórios ou neutros, mas expressam determinados sentidos de profissão e produzem sentidos específicos de identidade docente.

A aproximação com outras pesquisas que se dedicaram a analisar provas de seleção de professores reforça a ideia do concurso como espaço de fronteira que marca o ingresso na vida profissional e que mobiliza, simultaneamente, processos de subjetivação e objetivação. É o que veremos na próxima seção.

1.2 O que nos dizem as pesquisas sobre concurso para ingresso na carreira docente?

Shulman (1986) recorreu à análise de provas para recrutamento docente nos Estados Unidos da América (EUA) para compreender quais eram as concepções de conhecimento dos professores dominantes naquele país. O autor identificou o mesmo padrão em todas as provas do final do século XIX que analisou. De 90% a 95% das questões eram referentes aos conteúdos que deveriam ser ensinados pelos professores. Para Shulman (1986) o pressuposto expresso nessas provas era de que o pré-requisito para ser professor era demonstrar o conhecimento da matéria a ser ensinada aos alunos. “Apesar do conhecimento das teorias e métodos de ensino serem importantes, eles desempenhavam um papel claramente secundário nas qualificações docente” (SHULMAN, 1986, p. 5)⁷. Comparando as provas de seleção de professores do final do século XIX com as políticas educacionais nos EUA na década de 1980, Shulman (1986) pontua que não se percebe a mesma ênfase no conteúdo a ser ensinado pelos professores. No final do século XX os exames para ingresso na profissão docente avaliavam os procedimentos e aspectos comportamentais dos professores, e não necessariamente seu domínio da matéria a ser ensinada.

Se no final do século XIX havia a preocupação em avaliar o quanto do conteúdo específico das disciplinas era dominado pelos candidatos a professores, sem que houvesse preocupação em avaliar aspectos didáticos-pedagógicos, no final do século XX a lógica se inverte pela ênfase na avaliação de aspectos como a organização da turma e de suas atividades, a estruturação das avaliações, a divisão dos tempos escolares e o planejamento das

⁷ “Although knowledge of the theories and methods of teaching is important, it plays a decidedly secondary role in the qualifications of a teacher.” (SHULMAN, 1986, p. 5).

aulas. Shulman (1986) sinaliza que essa perspectiva centrada nos aspectos procedimentais e comportamentais dos professores desconsidera que a atividade docente se realiza com base em um aspecto central: o conteúdo da disciplina. Essa omissão, quanto ao conteúdo das matérias ensinadas pelos professores, tanto nas pesquisas quanto nas políticas educacionais, é denominada por Shulman (1986) como o paradigma ausente (*missing paradigm*). “O paradigma ausente se refere a um ponto cego em relação ao conteúdo que tem caracterizado a maioria das pesquisas sobre ensino e, conseqüentemente, os programas oficiais de certificação e avaliação de professores” (SHULMAN, 1986, p. 8)⁸. Segundo o autor a consequência dessa omissão é o tratamento da docência como uma atividade genérica que não tem ligação com a matéria que o professor ensina. Não se trata, entretanto, da glorificação do conhecimento do conteúdo, como se isso fosse suficiente para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Shulman (1986) está sinalizando para necessidade de se compreender que esses dois aspectos – conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico – são igualmente elementos centrais da atividade docente.

Shulman (1986) assume a docência como profissão complexa e não apenas como ofício (*craft*) em que o professor reproduz e aplica um conjunto de práticas mecânicas, e reconhece que o conhecimento de um profissional não se restringe a aspectos técnicos do *como*, mas também está relacionado com *o que* e *o porquê*. Para Shulman (1986) se a avaliação dos professores articulasse o conhecimento do conteúdo com os aspectos pedagógicos, então, essa seria a avaliação de um profissional.

Teríamos uma forma de exame que seria adequada para avaliar as capacidades de um *professional*. Não seria apenas o exame do conteúdo da matéria. Seriam questões sobre os pontos mais controvertidos da fotossíntese entre pré-adolescentes, por exemplo, e as melhores estratégias para a solução dessas dificuldades. Dessa forma, poderia ser feita uma distinção entre um graduado em biologia e um professor de biologia de uma forma pedagogicamente relevante e importante. Isso seria muito mais difícil do que qualquer exame atual dos professores. (SHULMAN, 1986, p. 10 – grifo original).⁹

⁸ “The missing paradigm refers to a blind spot with respect to content that now characterizes most research on teaching and, as a consequence, most of our statelevel programs of teacher evaluation and teacher certification.” (SHULMAN, 1986, p. 8).

⁹ “We would have a form of examination that would be appropriate for assessing the capacities of a *professional*. It would not be a mere subject matter examination. It would ask questions about the most likely misunderstandings of photosynthesis among preadolescents, for example, and the strategies most likely to be useful in overcoming those difficulties. As such, it could distinguish between a biology major and a biology teacher, and in a pedagogically relevant and important way. It would be much tougher than any current examination for teachers.” (SHULMAN, 1986, p. 10 - grifo original).

No cenário nacional Gatti e Nunes (2009) analisaram 35 editais de concursos público para professores dos anos iniciais do ensino fundamental em alguns municípios e estados do Brasil entre os anos de 2002 e 2008. Dentre os editais analisados as autoras sinalizam que a minoria apresentava bibliografia e aqueles que o faziam apresentavam grande variedade de indicações, de forma que, do total das 552 referências bibliográficas somadas em todos os editais, 486 apareciam em apenas um edital. Dentre as referências mais comuns estavam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1ª a 4ª série para Matemática e Língua Portuguesa.

No tocante as provas no geral há uma divisão entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos. A parte de conhecimentos gerais é composta, na maioria das vezes, por questões sobre legislação, projeto político-pedagógico e avaliação. Os temas relacionados aos fundamentos teóricos da educação aparecem pouco nas questões de prova, ainda que apareçam nas referências bibliográficas indicada nos editais. Os conteúdos disciplinares a serem trabalhados nos anos iniciais aparecem com maior destaque nas questões de prova, mas sem articulação com a prática profissional dos professores. Espera-se do candidato o domínio dos fundamentos desses conteúdos privilegiando uma “teorização totalmente descolada de significado mais concreto, referindo-se a um jargão ou nomenclatura específica, que pouco traduzem o que o candidato sabe sobre como ou por que trabalhar com as crianças e os conteúdos com esses fundamentos” (GATTI; NUNES, 2009, p. 52).

Comentando esta pesquisa, Gatti, Barretto e André (2011) argumentam que a análise das provas de ingresso ao magistério público “indica falta de política clara, nos diversos níveis de gestão da educação básica, sobre o que se espera, como condição inicial, dos professores nas respectivas redes” (p. 157). Para essas autoras, mais do que uma questão técnica, as provas de seleção de professores envolvem aspectos relativos às finalidades, objetivos e processos da educação básica, que, por sua vez, demandam um certo tipo de profissional com características específicas. Assim, a pergunta que Gatti, Barretto e André (2011) colocam é “a que perfil profissional essa estrutura de prova se refere?” (P. 157). A conclusão das autoras é de que o perfil privilegiado não é o de um profissional do ensino.

A partir desta pergunta podemos formular outra: mas afinal, o que é um perfil profissional quando falamos de profissão docente? Esta pergunta articula dois aspectos centrais desta tese de doutoramento e que têm marcado as reformas educacionais voltadas para a formação de professores nas últimas décadas: identidade e profissionalização. Ambos os termos são bastante polissêmicos e podem ser usados com as mais diferentes conotações.

Quando falamos de identidade podemos operar com referenciais essencialistas ou a partir da ideia de que a identidade é um processo sempre contínuo e nunca terminado. O uso do significante profissional e seus correlatos, como profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, também pode indicar coisas distintas, como maior reconhecimento social e autonomia dos professores com relação ao seu trabalho ou subordinação dos professores a mecanismos de controle e perda de autonomia. Dias (2014), por exemplo, sinaliza que a defesa de um perfil profissional docente nas últimas décadas está vinculada a um modelo padronizado de identidade docente, que uniformiza um sentido *a priori* sobre ser professor alimentado por mecanismos de responsabilização, avaliação por desempenho e promoção por mérito. Nóvoa (no prelo), por sua vez, destaca que as discussões sobre a pertinência de se aplicar ou não à docência o conceito de profissão diminuiu e corrói a docência, contribuindo para subalternizar os professores. Como veremos nos próximos capítulos, o autor defende o estatuto profissional da docência a partir do reconhecimento dos professores como produtores de um conhecimento profissional, que não está circunscrito na dicotomia entre conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico, mas se expressa como um terceiro gênero do conhecimento produzido no interior da profissão.

Buscando aprofundar a compressão de como o concurso público tem sido interpretado pela pesquisa acadêmica brasileira realizei um levantamento bibliográfico junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Vale destacar, logo de início, que esse levantamento não pretende ser um estado da arte sobre a questão do concurso, mas sim uma aproximação com trabalhos que já se debruçaram sobre essa temática e que podem auxiliar na ampliação do debate proposto nesta tese. O que motivou a escolha do Banco de Teses e Dissertações da CAPES foi a natureza da escrita dos trabalhos encontrados nesta base. O acesso às pesquisas de mestrado e doutorado produzidas por pesquisadores brasileiros, e que eventualmente serão transformados em artigos, capítulos de livro e anais de congressos, é uma alternativa viável de encontro com a produção acadêmica nacional atual e de décadas anteriores, de forma fácil, rápida e gratuita.

Certamente, a escolha por essa fonte de arquivos deixa de fora outras produções, contudo, como nos lembra Gabriel (2016), “quaisquer outros critérios utilizados produziriam outras exclusões. Essa é, portanto, apenas uma seleção possível” (p. 117). É importante salientar, ainda junto com Gabriel (2016), que a consulta a esses textos não se traduz em uma tentativa de fazer a gestão das lacunas desses trabalhos nem questionar suas formulações, mas puxar fios dessa meada heterogênea de textos que possam ampliar a discussão a respeito dos concursos públicos para ingresso no magistério.

Foram utilizados nas buscas três construções diferentes de descritores: (1) “concurso público” AND “professor”; (2) “concursos públicos”¹⁰ AND “professor”; (3) “seleção de professores”¹¹. Foram encontrados nas três buscas 152 trabalhos, entre dissertações e teses. Não foi utilizado nenhum tipo de filtro, seja por ano, por tipo de trabalho ou por área de inscrição.

Tabela 1 – Número de trabalhos encontrados na revisão bibliográfica

	Descritores	Número de trabalhos
Busca 1	“Concurso público” AND “professor”	70
Busca 2	“Concursos públicos” AND “professor”	56
Busca 3	“Seleção de professores”	26
	TOTAL	152

Após a leitura dos títulos dos 152 trabalhos foram excluídos aqueles que se repetiam nas três buscas e aqueles que não se relacionavam com a temática dos concursos para ingresso no magistério público. Numa segunda etapa de aproximação me dediquei a leitura dos resumos dos trabalhos, o que possibilitou uma melhor delimitação de quais teses e dissertações tomavam os concursos públicos como seu objeto de análise. Assim, foram desconsiderados os trabalhos que não abordavam os concursos ou os que apesar de fazerem referência a eles não o tomavam como parte central de suas análises, mas apenas como pano de fundo para outras questões, como: (i) docência no ensino superior; (ii) modelos matemáticos para solucionar questões de concurso; (iii) trajetórias de professores iniciantes; (iv) formação inicial e continuada de professores; (v) gestão educacional; (iv) o uso da educação a distância (EaD) como ferramenta de formação docente. Foram excluídos também os trabalhos que não foram possíveis acessar pela internet. O conjunto final de trabalhos após essas delimitações soma o total de 20, sendo três de doutorado, 16 de mestrado e um de mestrado profissional.

Um primeiro destaque a ser feito sobre esses trabalhos diz respeito a heterogeneidade de programas de pós-graduação em que foram produzidos. Do total de 20 trabalhos, 11 foram produzidos em programas de Educação e os demais em programas distintos, como mostra a tabela a seguir.

¹⁰ As buscas 1 e 2 foram realizadas no dia 25 de janeiro de 2021.

¹¹ A busca 3 foi realizada no dia 25 de junho de 2021.

Tabela 2 – Número de trabalhos por nível acadêmico e programa de pós-graduação

Nome do Programa	Nível acadêmico			Total Geral
	Doutorado	Mestrado	Mestrado Profissional	
Artes Visuais		1		1
Avaliação			1	1
Educação	1	10		11
Educação Física		1		1
Ensino de Ciências		1		1
Estudos da Linguagem	2			2
Filologia e Língua Portuguesa		1		1
Letras		1		1
Linguística		1		1
Total Geral	3	16	1	20

Fonte: Elabora pela autora.

A heterogeneidade de programas de pós-graduação aparece de forma bastante evidente quando analisamos mais de perto o interesse de investigação desses 20 pesquisadores. Na análise das provas e/ou editais há um forte interesse disciplinar por parte dos autores. A análise de concursos para professores de Língua Portuguesa é a que conta com maior número de trabalho, somando quatro no total (BATISTA, 2011; COSTA, 2014; LINS, 2011; SANTOS, 2013). Há trabalhos voltados para a disciplina de História (FERREIRA, 2006; SANTOS, 2009), Artes (ALCANTARA, 2014), Química (ANDRADE, 2017), Língua Espanhola (CALDAS, 2019; NASCIMENTO, 2019) e Educação Física (ALVES, 2019). Um trabalho analisa editais para ingresso de professores de Educação Especial (BUTTENBENDER, 2017) e dois trabalhos exploram apenas as questões referentes aos conhecimentos pedagógicos das provas, sem levar em conta para qual disciplina são os concursos (LETA, 1995; CAROSSI, 2009). Um trabalho se dedica a investigar o curso de formação dos professores candidatos, que figura como uma etapa específica do concurso analisado (SILVA I., 2015). A respeito dos concursos para professores dos anos iniciais ou do ensino primário foram encontrados quatro trabalhos (ATHAYDE JUNIOR, 1995; MANCINI, 1999; PEREIRA, 2010; PINTO, 2005). Sendo o trabalho de Mancini (1999) e Pinto (2005) voltado para a análise do recrutamento de professores primários no Brasil Imperial do século XIX. Foi incluído nessa listagem o trabalho de Sousa (2002) que, apesar de não abordar diretamente o concurso analisa o processo de profissionalização da docência nas escolas rurais no interior do estado do Ceará, apontando para o ingresso no magistério público via

concurso como possibilidade de as professoras construírem seus projetos profissionais de forma mais objetiva.

Apesar da variedade de interesses que aparecem nesses trabalhos a leitura dessas pesquisas permite o mapeamento de três grandes temáticas que atravessam esses textos, conforme exposto abaixo:

- (1) o concurso como campo empírico fértil para a investigação da identidade docente;
- (2) o mapeamento dos conhecimentos e conteúdos exigidos dos professores candidatos;
- (3) o papel do concurso como parte importante do processo de profissionalização dos professores.

Essas três temáticas não aparecem de forma isolada uma da outra, mas estão interligadas e se confundem entre si ao longo da leitura dos textos. No entanto, a fim de melhor apresentar as ideias centrais desses textos e suas contribuições para o desenvolvimento de minha tese, nas seções seguintes analiso cada um dos 20 textos selecionados a partir dessas três temáticas.

1.2.1. O concurso como campo empírico fértil para a investigação da identidade docente

A questão sobre a identidade docente aparece nestes trabalhos de duas formas distintas. Alguns trabalhos partem do pressuposto de que as provas e editais funcionam como instrumentos de delineamento de um determinado perfil docente desejado pelas redes de ensino e outros abordam a temática da identidade docente assumindo as provas e editais de concurso como fontes capazes de revelar quem são os professores a partir de um recorte geográfico e temporal específico. Normalmente este último grupo de pesquisas analisam, além das provas e editais, as respostas dos professores-candidatos.

Tenho sustentado a argumentação de que os concursos, como espaço de fronteira, mobilizam simultaneamente processos de objetivação e subjetivação, delineando desta forma uma determinada identidade docente e participando da disputa em torno da definição de um sentido de docência, o que me aproxima mais do primeiro grupo de pesquisas. Reconhecer que o momento de seleção participa da produção de subjetividades docentes não significa dizer que a análise exclusiva dos concursos (sejam provas, editais ou as respostas dos candidatos) nos autoriza a afirmar quem são os professores. A construção da identidade profissional docente não se limita a momentos isolados da trajetória dos professores, mas é tecida e negociada em movimentos perenes que se articulam a incontáveis momentos do

percurso biográfico de cada um. Se levamos em conta que a prova de concurso é apenas um retrato dessa trajetória fica ainda mais comprometida a ideia de que a prova pode revelar quem os professores são. A aposta que faço é que as provas revelam aquilo que se espera dos professores, uma espécie de identidade atribuída, como veremos mais adiante com Dubar (1997), que, apesar de participar do processo e identificação individual, não é definitiva nem determinante.

As pesquisas que buscam compreender o perfil docente desejado pelos recrutadores se baseiam em diferentes aspectos dos concursos, como: as exigências de formação, a bibliografia sugerida e as questões das provas. Sobre o edital, as pesquisas de Ferreira (2006), Santos (2009) e Santos (2013) destacam que este não é um documento neutro e sem intencionalidades e reconhecem seu papel no delineamento de um perfil docente esperado pelas redes de ensino público. Ferreira (2006) sinaliza que “o edital do concurso é o resultado de disputas de diferentes agentes e instituições que compõem o campo educacional” (p. 29). Para Santos (2009) o edital “expressa aquilo que o poder público (ou os grupos políticos que atuam na gestão) reconhecem como saberes legítimos e funções do professor e da escola” (p. 36). Lins (2011), para quem o concurso é um evento de letramento¹² que participa da formação do professor, argumenta que a seleção dos conteúdos que compõem o concurso público está relacionada a fatores como o “perfil desejado por quem emprega, as expectativas da instituição que realiza o concurso, a formação da banca elaboradora das questões, a formação transmitida nas faculdades de formação de professores” (LINS, 2011, p. 60).

Batista (2011), que investigou as imagens do professor de Língua Portuguesa nos concursos da grande São Paulo entre os anos de 2002 e 2008, conclui que o professor de português é caracterizado por sua capacidade de leitura, uma vez que se sobressaem no conteúdo das provas questões gramaticais e de trabalho com o texto. Entretanto, Batista (2011) destaca que ao mesmo tempo em que se exige do professor um perfil centrado na produção de textos, os candidatos são subestimados em sua capacidade de leitura ao longo das etapas do concurso, seja pela indicação de livros inexistentes nos editais, pela indicação de livros didáticos e pela proibição de que os candidatos levem consigo a prova após a realização do exame. Assim, “a subestimação da capacidade de leitura concomitante à exigência de conhecimentos relacionados à produção de textos se fez no cruzamento de imagens contraditórias” (BATISTA, 2011, p. 122).

¹² Lins (2011) entende letramento como um conjunto de práticas sociais situadas que dizem respeito a diferentes eventos mediados pelo texto escrito.

Carossi (2009) analisou 226 questões referentes aos conhecimentos pedagógicos extraídas de 106 concursos no âmbito municipal, estadual e federal entre os anos de 2004 e 2008 nas cinco regiões do Brasil. A autora toma como base Foucault para analisar os discursos dos concursos públicos como produtores de subjetividades que estabelecem regimes de verdade e norteiam a prática dos professores, “construindo dessa forma o perfil adequado ao ‘bom’ docente” (CAROSSO, 2009, p. 23). Carossi (2009) interpreta os concursos públicos como uma “interessante caixa de ressonância, na qual podem ser encontrados os conhecimentos pedagógicos assinalados como ‘legítimos’ tanto pelas Secretarias de Educação quanto pelos órgãos responsáveis pela elaboração desses exames seletivos” (p. 21). Em sua análise a autora identifica uma negação da atividade de ensinar, que é associada como um verbo que representa uma perspectiva educacional tradicional que deve ser evitada pelos professores. O ensino é substituído por aprendizagem, mediação e construção do conhecimento. Dentre as questões analisadas há o predomínio dos discursos da psicologia como um dos grandes discursos que marcam a educação. Piaget e Vygotsky aparecem entre os quatro autores mais citados nas questões analisadas, ao lado de Paulo Freire e Phillippe Perrenoud, este último sendo o autor mais citado nas questões analisadas (15 questões).

Dessa forma, entender ‘como as crianças aprendem’, conhecer ‘os estágios do desenvolvimento cognitivo’ e saber – mesmo que superficialmente – o que se compreende por ‘zona de desenvolvimento proximal’, parece ser mais importante que o ato de ‘ensinar’. Assim, os ‘conhecimentos científicos’ vinculados às obras desses autores tornaram-se imprescindíveis aos candidatos a professor, se esses quiserem, efetivamente, garantir uma oportunidade de trabalho no serviço público. (CAROSSO, 2009, p. 66).

Silva I. (2015) analisa uma etapa do concurso para ingresso no magistério no estado de São Paulo: o curso de formação. O curso, com carga horária de 360 horas, é etapa obrigatória de caráter classificatório e eliminatório destinado a todos os candidatos, sejam aqueles que estão no início da carreira ou aqueles que já estão há alguns anos atuando como professores da educação básica. A autora argumenta que essa exigência se traduz como um mecanismo de padronização docente com o objetivo homogeneizar e formatar o desempenho profissional dos professores, retirando deles o controle e o planejamento sobre seu próprio trabalho. Para Silva I. (2015) o objetivo maior desta ação parece ser o enquadramento e o treinamento dos professores para executarem as políticas educacionais definidas pelo estado de São Paulo, em especial a implementação do currículo oficial. Dessa forma, o curso de formação assume contornos de “política de formação de professores implementada via processo seletivo para ingresso na carreira docente” (SILVA I., 2015, p. 18-19). Parece, portanto, que mais do que os (a)provar é necessário também (re)formar os professores.

Entre os trabalhos que de alguma forma produzem afirmações sobre quem são os professores estão o de Leta (1995), Athayde Junior (1995) e Costa (2014). Leta (1995) analisa a prova discursiva de conhecimentos pedagógicos do concurso de 1992 para professores de 5ª a 8ª séries da SME-RJ. Autora se debruça tanto nas 10 questões que compõe essa prova (perguntas que versavam sobre psicologia, sociologia e filosofia da educação, didática e estrutura e funcionamento do ensino) quanto nas respostas dos candidatos, que, segundo sua análise, se caracterizam como reprodução de um discurso repetitivo e cristalizado. Leta (1995) aponta para o caráter objetivo das questões discursivas, uma vez que ao invés de verificar a capacidade argumentativa dos candidatos, estavam estruturadas de forma a coletar ou verificar se o candidato dominava determinado conhecimento demandado pela banca. A maioria das 10 questões analisadas eram questões fechadas, ou seja, perguntas que não davam ao espaço para um posicionamento reflexivo e/ou crítico, mas direcionavam os candidatos a produzirem respostas modelares, num “jogo de atendimento às expectativas, pretendendo-se apenas medir o conhecimento, o previsível, o igual” (LETA, 1995, p. 106).

Athayde Junior (1995) também analisou provas discursivas, mas em concurso para ingresso de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em dois municípios do Paraná. Diferente da experiência de Leta (1995), a prova discursiva analisada por Athayde Junior (1995) constava da escrita de uma redação sobre o tema delimitado pela banca. O autor destaca que as redações dos candidatos eram sem riqueza de argumentos, reproduzindo um posicionamento por vezes alienado e maniqueísta, colocando-se favorável ou contrário a um determinado tema ou tentando prever a resposta esperada pela banca. A pesquisa de Costa (2014), inscrita no campo da linguística aplicada, também analisa a escrita dos professores de Língua Portuguesa em contexto de concurso público realizado pela prefeitura municipal de Natal em 2008. A autora analisa a produção textual dos professores na prova de redação quando tiveram que escrever um artigo de opinião e conclui que, a despeito do discurso corrente de má formação dos professores, os dados analisados por ela revelam que os professores têm domínio da estrutura formal da escrita argumentativa.

O contexto de avaliação sob pressão em que os candidatos se encontram ao realizarem uma prova de concurso é fator que não pode ser desconsiderado quando se avaliam suas respostas. Por isso fazer suposições sobre quem são os professores a partir de suas respostas, sem levar em conta aspectos como formação, tempo de serviço anterior e outras questões referentes à suas biografias, pode produzir tanto imagens panfletárias em prol de uma defesa revestida de elogio aos professores quanto imagens que colocam os professores como vítimas

de um sistema que está contra eles. Será que esse é o melhor caminho para pensarmos quem os professores são?

As pesquisas indicadas nesta seção reforçam a afirmação de que os editais e as provas de concurso, longe de serem instrumentos neutros de avaliação, expressam uma determinada identidade docente desejada pelos recrutadores. Mesmo nas pesquisas que analisam as respostas dos candidatos essa questão fica evidenciada. O formato das questões, a sugestão de temas de redação e os comandos dados aos candidatos são mecanismos de modelação de uma resposta esperada e, portanto, de um professor esperado. Ainda que a análise desses aspectos não seja suficiente para dizer *quem os professores são*, eles constituem material farto para a análise sobre *quem se espera que os professores sejam*.

1.2.2. O mapeamento dos conhecimentos e conteúdos exigidos dos professores candidatos

A questão dos conhecimentos exigidos nos editais e provas aparece de forma interligada com as questões de profissionalização e de delineamento de uma determinada identidade docente. Apesar dessa aproximação entendo que o destaque desse aspecto específico é importante quando pensamos que em última análise o concurso gira em torno de uma seleção de conhecimentos, seja na forma de bibliografia e temas indicados nos editais ou na forma de perguntas nas provas. Algumas pesquisas como a de Lins (2011) e a de Alves (2019) investigam os conhecimentos exigidos nas provas e editais tendo como preocupação compreender se estes conhecimentos estão alinhados com os conhecimentos previstos para a formação inicial de professores expressos nos documentos orientadores da política educacional. Não é esse o fio condutor das análises aqui propostas. Não é meu objetivo investigar se há ou não coerência entre o edital e a prova ou entre a prova e a legislação que regulamenta a formação de professores.

Pereira (2010) também tem uma preocupação similar ao analisar os editais de concurso para professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Colégio Pedro II (CPII) entre os anos de 2007 e 2009. O objetivo da autora é verificar se os editais dos concursos analisados estão adequados à missão institucional do CPII e às competências esperadas dos professores, estas apresentadas por Pereira (2010) de forma genérica com base nas definições de diferentes teóricos do campo educacional. A autora conclui que as competências exigidas nos editais analisados contribuíram parcialmente para que os novos professores estivessem em sintonia com a missão institucional do CPII, uma vez que os editais não trazem informações

claras a respeito da missão e do perfil profissional almejado. As competências valorizadas pelos editais foram o domínio do conteúdo a ser ministrado e as metodologias das disciplinas, ficando ausente da avaliação dos novos professores, segundo critérios da autora, muitas outras competências relevantes ao profissional docente. Não há, no entanto, uma definição explícita de quais sejam essas outras competências relevantes que ficaram faltando.

Apesar de se debruçar sobre os editais de ingresso dos professores dos anos iniciais do CPII, tal qual me proponho a fazer nesta tese, a pesquisa de Pereira (2005), ao questionar a falta de clareza a respeito do perfil profissional que o CPII deseja selecionar, se diferencia da minha, sobretudo pelo quadro teórico que utilizo. Ao assumir o concurso como prática discursiva, na perspectiva que o faz Laclau (2018), como “território primário da construção da objetividade” (p. 116), não interpreto a falta de clareza a respeito do perfil docente esperado no edital como mera ausência de informação, mas sim como evidência das disputas em torno sentidos de docência que são hegemônicos no edital/concurso. Mesmo as ausências que possam ser indicadas participam do processo de significação do tipo de professor valorizado pelo edital/concurso. Como veremos mais adiante, o jogo da significação se dá por meio da articulação entre a lógica da equivalência e a lógica da diferença, ou seja, não apenas as inclusões, mas também as exclusões participam do processo de significação (LACLAU; MOUFFE, 2015). Perde sentido, portanto, o questionamento quanto a falta de clareza sobre o perfil profissional expresso nos editais do CPII.

Quanto às questões das provas há uma convergência das pesquisas quanto ao caráter mais teórico e conceitual das perguntas e sua pouca articulação com a prática e a atuação docente em sala de aula. Caldas (2019), por exemplo, analisa a política linguística para o ensino de Língua Espanhola nos editais e nas provas de três concursos públicos para o professor do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Uma das conclusões da autora é a constatação da valorização de um professor que sabe usar o espanhol e que possui um saber sobre essa língua a partir de diferentes perspectivas e conceituações teóricas, sem sobressair nas provas a capacidade crítica do professor em relação a sua própria prática profissional. Nascimento (2019), que também analisa questões de conhecimentos específicos em provas para professor de Espanhol da educação básica, chega a conclusões similares a de Caldas (2019) ao indicar a ausência de conhecimentos relativos à prática docente e uma proposta de estudo da língua baseada em palavras descontextualizadas e na nomenclatura gramatical. Andrade (2017), por sua vez, investiga quais conhecimentos são priorizados na seleção de professores de química para o ensino médio. A análise aponta que o professor deve dominar o conteúdo específico de química, as teorias pedagógicas e a LDB, bem como ser capaz de

interpretar textos, ter habilidades de uso do computador e conhecimento de matemática básica. Há uma preocupação que os professores saibam química, mas não necessariamente que eles saibam ensinar química.

As pesquisas analisadas nessa seção se aproximam da pesquisa de Gatti e Nunes (2009) quanto há formulação das questões da prova, indicando uma prevalência de perguntas de cunho teórico e conceitual e pouco articuladas com a prática dos professores. Essa tendência vai de encontro às críticas há muito tempo levantadas no meio acadêmico quanto a definição dos saberes docentes, que não se restringem ao domínio teórico dos conteúdos disciplinares, mas, ao mesmo tempo, também não pode prescindir deles, como vimos com a pesquisa de Shulman (1986) e como têm nos revelados outros pesquisadores (GABRIEL; CASTRO, 2013; NÓVOA, 2019a, 2019b, 2019c, TARDIF, 2014).

As pesquisas indicadas nesta seção reforçam a argumentação de que a seleção dos conhecimentos a serem avaliados para ingresso na carreira docente também participam do delineamento da identidade esperada do professor. A ênfase no caráter mais teórico e conceitual, sem articulação com a prática docente, a valorização de um professor que domina os conteúdos da sua área específica, mas que não necessariamente é avaliado quanto à suas habilidades de ensiná-los, expressam uma determinada identidade docente esperada que, neste caso, está descolada do ato de ensinar.

1.2.3. O concurso como parte do processo de profissionalização dos professores

Nas aproximações iniciais com a temática do concurso público para ingresso no magistério uma das primeiras formulações que foram se consolidando para mim foi o lugar de destaque que a licença emitida pelo Estado, para que os professores pudessem lecionar, teve no processo de profissionalização docente (NÓVOA, 1995b). Como vimos, Schueler (2005) articula essa autorização do Estado aos concursos para recrutamento docente no Brasil em meados do século XIX, reforçando a argumentação de que o ingresso no magistério por meio de um processo específico regulado pelo Estado foi fundamental para a profissionalização dos professores e sua desvinculação a ideia de docência como um trabalho leigo e amador.

A articulação entre concurso e profissionalização docente também aparece em alguns trabalhos que compõem a revisão bibliográfica aqui indicada, como é o caso dos trabalhos de Alcântara (2014), Santos (2009) e Sousa (2002). Para Santos (2009) o concurso é um importante instrumento da burocracia moderna e está no cerne do processo de profissionalização dos professores, porque qualifica e separa os professores aprovados e

reprovados. Interessante pensar com Santos (2009) não apenas a função de seleção dos concursos, mas também sua função qualificadora. Como discutido no início deste capítulo, o diploma de licenciatura não é suficiente para habilitar o professor ao magistério público. Aliás, o diploma não garante nem mesmo seu reconhecimento como profissional, como vimos no caso dos critérios de vacinação dos profissionais de educação contra COVID-19 no município do Rio de Janeiro. É preciso que os professores sejam (re)qualificados por meio de uma avaliação que os (a)prove. Assim, faz sentido afirmar juntamente com Santos (2009) que os concursos não apenas selecionam, mas também qualificam o professor.

Sousa (2002) analisa a estruturação do trabalho docente no município de Forquilha no interior do estado do Ceará nas décadas de 1980 e 1990 por meio da concretização de políticas públicas de valorização da docência, dentre as quais está a transferência da escola na casa da professora para um espaço próprio construído pelo poder público, a exigência de concurso como forma de acesso ao magistério público, a ênfase na formação específica para a docência e a aprovação de um plano de carreira e remuneração dos professores. Sousa (2002) destaca que a ampliação do trabalho docente como um trabalho em tempo integral, descolado do ambiente doméstico das professoras, agora reunidas em um grupo escolar, alterou o *status* dessas professoras que passaram a constar de forma efetiva no quadro do funcionalismo público mediante a exigência de ingresso por concurso público. O concurso, ao estabelecer os critérios para a seleção dos profissionais docentes, marca as fronteiras e dá novos contornos ao trabalho das professoras dando a elas a possibilidade de pensarem de forma mais objetiva na materialização de um projeto profissional de carreira docente, sem estarem dependentes das suas boas relações com a administração municipal como forma de garantir a continuidade de seus postos de trabalho.

O concurso como instrumento que garanta maior estabilidade no emprego público vai tornar mais real a intenção de fazer carreira na docência, ao mesmo tempo em que alimenta a possibilidade de investir na formação com vistas a melhorar o seu salário. A motivação pessoal e a exigência do poder público para que as professoras se qualifiquem pedagogicamente em grau médio e superior o quanto antes, fortalecem de certo modo os seus vínculos com o ensino. (SOUSA, 2002, p. 113).

Ainda que não seja objetivo de Sousa (2002) mobilizar uma discussão teórica sobre identidade docente, as reflexões e análises produzidas pelo autor nos permitem um diálogo fértil a respeito da identidade profissional docente. Ao demonstrar que o processo de construção da identidade profissional das professoras não é marcado apenas por questões de cunho pessoal ou que digam respeito exclusivamente a individualidade subjetiva de cada um, o trabalho de Sousa (2002) contribui com argumentos que ajudam a ampliar a discussão sobre

a identidade docente mostrando que nesse processo questões de caráter coletivo e institucional desempenham papel fundamental, corroborando a argumentação de Dubar (1997, 2006, 2012) de que a identidade social é uma articulação entre aspectos individuais e coletivos.

A exigência do concurso não alterou necessariamente as percepções que as professoras entrevistadas por Sousa (2002), todas com 15 anos ou mais de trajetória no magistério, tinham de si mesmas. Mas deu a elas a possibilidade de construção de uma carreira docente. A escola construída pelo poder público, e não mais a escola isolada, se constitui como lócus de pertencimento para essas professoras que se sentiam fazendo parte de uma instituição e pertencendo a um grupo profissional. Construção de uma carreira e pertencimento a um grupo profissional, tendo como um dos seus mecanismos de destaque o concurso público, aparecem, portanto, na pesquisa de Sousa (2002) como aspectos importantes do processo de profissionalização docente e reforçam a afirmação do concurso como esse espaço de fronteira que marca, mesmo para professoras com mais de 15 de anos de magistério, a entrada na carreira docente.

Dois trabalhos de cunho histórico chamam a atenção por abordarem a relação entre o concurso e a profissionalização dos professores brasileiros em meados do século XIX. Pinto (2005) analisa os concursos para ensino primário, secundário e superior entre os anos de 1855 e 1863. Já Mancini (1999) analisa o processo de seleção de professores primários no município da Corte, atual município do Rio de Janeiro, entre os anos 1876 e 1886.

Ambas as pesquisas apresentam recorte temporal posterior ao decreto de 1854 que reformou o ensino primário e secundário no município da Corte. Pinto (2005) argumenta que a reforma de 1854, também conhecida pelo nome de seu redator, Reforma Couto Ferraz, ao regulamentar a educação primária e secundária na Corte, serviu como mecanismo de projeção de um determinado perfil desejável do professor no Brasil imperial, legislando tanto sobre a formação de professores quanto sobre as formas de ingresso no magistério público.

A Escola Normal, apesar de ter sua primeira instituição inaugurada no Brasil em 1835, não aparece na legislação de 1854 como espaço de formação dos professores primários. Ao longo do século XIX, até 1870, a Escola Normal era, como vimos com Tanuri (2000), alvo de muitas contestações e não tinha alcançado estabilidade em seus projetos formativos. A formação de professores preconizada pela reforma de 1854 se dava na prática por meio da observação da atuação de professores mais experientes. Esses professores em formação eram chamados de “professores adjuntos”.

O grupo dos professores adjuntos era composto por alunos das escolas públicas maiores de 12 anos que apresentavam propensão para o ensino e bons resultados nos exames

escolares. Atuavam como ajudantes dos professores efetivos por três anos, sendo submetidos a provas anuais. Mediante aprovação no terceiro ano recebiam título de capacidade profissional e continuavam atuando como adidos nas escolas, tendo o direito de serem nomeados professores públicos efetivos nas cadeiras que estivessem vagas, sem a necessidade de serem aprovados em concurso público. Mancini (1999) vai mostrar que os professores adjuntos, apesar do direito ao magistério público, eram candidatos recorrentes nos concursos para professor, indicando assim que, apesar da letra da lei, a prática de seleção via concurso é que garantia lugar efetivo no magistério público. Para Pinto (2005) o concurso para ingresso ao magistério público funcionava como “medida auxiliar no processo de modelação do ofício, medida esta que, na história da profissão docente, antecede as iniciativas de formação profissional” (PINTO, 2005, p. 15). A argumentação de Pinto (2005) reforça a tese de Tanuri (2000) de que era através dos critérios de seleção que o Estado moldava o professor que queria lecionando nas escolas públicas.

O concurso permanece como estratégia do Estado para suprir as escolas primárias mesmo após o estabelecimento e expansão das Escolas Normais nas últimas décadas do século XIX. Em 1881 publica-se o regulamento da Escola Normal da Corte, criada em 1880, estabelecendo que só poderiam assumir as cadeiras de professores das escolas públicas primárias aqueles formados pela Escola Normal. Essa iniciativa, no entanto, acabou sendo frustrada, como mostra Mancini (1999). A autora apresenta uma série de documentos que comprovam tanto a participação dos egressos da Escola Normal nos concursos quanto a insuficiência de pessoal formando nestas escolas para suprir a demanda de professores nas escolas primárias. Dessa forma, a hipótese de Pinto (2005), sobre o concurso ser uma estratégia de modelação e construção da identidade da profissão, é reforçada quando nos deparamos com a manutenção dessa forma de recrutamento mesmo com legislações que davam direito aos professores adjuntos e aos egressos da Escola Normal de ingressarem no magistério público, sem a necessidade de aprovação no concurso. Outra evidência que ajuda a reforçar a hipótese de Pinto (2005) são as regras e etapas do processo seletivo.

Pinto (2005) sinaliza que o concurso era realizado em duas etapas. Primeiro por um exame prévio, chamado de exame das suficiências, em que se deveria comprovar a idade e a moralidade do candidato, havendo especificações distintas para homens, mulheres solteiras, casadas, viúvas e separadas. Sendo aprovados nessa etapa os candidatos eram submetidos a um exame de capacidade profissional com provas orais e escritas. A professoras mulheres também passavam por uma prova de agulhas, que tinha por objetivo analisar suas habilidades de corte e costura. Mancini (1999) destaca ainda a existência de uma etapa em que os

candidatos deveriam se auto apresentar por meio da escrita de um memorial. Analisando o memorial de alguns candidatos a autora destaca que era comum que estes relatassem sua condição financeira como forma de convencimento da banca sobre a necessidade de conseguir o emprego. Algumas candidatas do sexo feminino explicavam sua condição de órfãs de pai e a necessidade de ajudar em casa no sustento da mãe e dos irmãos. Além da alegação da questão financeira, a vocação e/ou o dom para o ensino também eram indicados como ponto de destaque, sobretudo nos memoriais das professoras, que estariam “naturalmente” preparadas para o ensino das crianças.

As provas a que eram submetidos versavam sobre gramática, aritmética, caligrafia, sistema de pesos e medidas do império, história sagrada, doutrina cristã e pedagogia. Apesar de não lecionarem matérias de religião, que estavam a cargo de algum sacerdote designado pela administração pública, os professores deveriam dominar as convenções da religião católica. Candidatos que não professassem o catolicismo, religião oficial do Estado, eram eliminados, sendo, portanto, a religião um critério de seleção importante ao magistério público.

O mérito sobre a capacidade técnica dos candidatos parecia não ser o critério fundamental de classificação dos aprovados. Mancini (1999) afirma, a partir da análise de provas e relatórios da comissão julgadora, que alguns professores aprovados nos concursos eram descritos por sua incapacidade na execução das provas. Isso era possível porque o resultado da prova não era o que garantia a aprovação, uma vez que a conclusão do processo de seleção se dava com a palavra final vindo do governo imperial, que mediante a lista entregue pela banca examinadora definia os aprovados. A definição dos aprovados a cargo do governo, e não da banca examinadora, funcionava “como mais uma forma de controle e exclusão que, ao lado dos exames das ‘suficiências’ e do das ‘capacidades’, constituíam o triplo critério para recrutar professores na Corte Imperial” (PINTO, 2005, p. 132).

Mancini (1999) questiona a utilidade dos concursos em uma época em que não havia muitas pessoas preparadas para atuarem como professores. Este questionamento se alinha com a hipótese de Pinto (2005) e Tanuri (2000) a respeito do concurso como instrumento de modelação do perfil docente. Sem a consolidação de escolas que formassem o professorado desejado no Brasil imperial do século XIX era por meio dos concursos que o governo selecionava e moldava aqueles que considerava aptos e adequados a trabalharem na construção da escola primária brasileira. Além disso, como vimos com Tanuri (2000), Mancini (1999) também destaca que o concurso era uma medida de barateamento da educação. Seja pela contratação massiva de mulheres, que recebiam salários inferiores aos dos

homens, seja pela opção por selecionar ao invés de formar, o que era menos custoso aos cofres públicos.

O encontro com esses dois trabalhos trouxe à tona reflexões importantes para a investigação proposta nesta tese. Primeiro porque, ao mostrarem que os concursos para seleção de professores são anteriores à expansão e consolidação da formação docente nas Escolas Normais, esses textos ajudam a reforçar o papel de destaque que os concursos têm no processo de profissionalização da docência. A temática da profissionalização docente tem sido abordada pelo viés da formação de maneira bastante expressiva. A literatura em pesquisa educacional tem, sobretudo nas últimas décadas, tratado profissionalização quase como sinônimo de universitarização, como se a elevação da formação docente ao nível superior fosse garantia de profissionalização dos professores (SARTI, 2012). No entanto, o que pesquisas sobre história da educação, como as de Pinto (2005) e Mancini (1999), apontam é que, mesmo antes de se consolidarem os cursos de formação docente, os concursos já desempenhavam papel de destaque na construção e modelação da profissão docente, participando assim do processo de profissionalização dos professores.

A segunda reflexão que essas pesquisas nos trazem diz respeito à constatação de que as regras que organizam o concurso expressam um determinado perfil docente que se deseja selecionar. No caso das pesquisas de Pinto (2005) e Mancini (1999) o que fica registrado é que não era tanto a relação que os professores tinham com o conhecimento que determinava sua aprovação. Aspectos como comprovação de bons costumes e confissão de fé católica certificada pelo pároco tinham peso importante na seleção de professores, assim como a prática de beneficiar órfãos pobres e solteiras para que tivessem meios de prover para si e para sua família.

1.3 Entre provas e editais: o concurso público como objeto de pesquisa

Diante da problemática da pesquisa exposta nas seções anteriores passo agora ao delineamento do objeto de investigação proposto para essa tese. Entendo que todo objeto de pesquisa é uma construção que nasce do olhar do pesquisador. No senso comum a ideia de objeto pode trazer a significação de algo estável, imutável, cabendo ao pesquisador simplesmente “colher” os dados “entregues” pelo objeto. Contudo, o trabalho da pesquisa científica não é simplesmente “colher” dados dos objetos, mas produzir objetos. Como bem nos lembra Costa (2007) “para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora,

munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituí-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita interrogações sobre ele” (p. 148).

Em seções anteriores já abordei, com base em diversas pesquisas e autores, a importância da regulação do ingresso no magistério como parte do processo de profissionalização da docência. Essa relação entre valorização profissional da docência e regulação dos meios de entrada na profissão pode ser percebida também na legislação brasileira, como aponte na introdução. A obrigatoriedade de concurso público para ingresso na carreira docente nas redes de educação pública no Brasil está estabelecida na Constituição Federal (CF) de 1988, conforme exposto no seu artigo 206, inciso V: “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 1988). A valorização *profissional* dos trabalhadores da educação está, portanto, atrelada tanto a garantia de concurso para ingresso nas redes públicas de educação básica, quanto a existência de planos de carreira. A mesma vinculação aparece no artigo 67 da LDB, quando a valorização dos profissionais da educação é vinculada a planos de carreira do magistério público, ao ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos, a garantia de aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho, entre outros aspectos.

Vale destacar ainda o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período entre 2014-2024. Das 20 metas estabelecidas as de número 15, 16, 17 e 18 abordam especificamente a questão da valorização dos profissionais da educação. A meta 18 visa assegurar, no prazo de dois anos após a aprovação do PNE, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica pública de todos os sistemas de ensino, tomando como referência o piso salarial nacional profissional. A estratégia 18.1 propõe que até o início do terceiro ano de vigência do PNE 90%, no mínimo, dos professores das redes públicas de educação básica sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados.

Apesar da obrigatoriedade de concurso, não apenas para o magistério público, mas para todos os funcionários da administração pública direta e indireta, não podemos ignorar a existência de diversos mecanismos que burlam essa determinação. Brito (2013) analisou 12 estados brasileiros procurando compreender se nesses estados se cumpria o dispositivo constitucional que determina o ingresso de professores nas redes públicas apenas por meio de concurso público. A autora constatou que nesses estados prevalece a estratégia de contratação

temporária de professores ao invés da seleção por meio de concurso público, o que cria “uma subcategoria de professores no interior dos sistemas de ensino” (BRITO, 2013, p. 1264). Essa é uma questão importante de ser levada em conta quando analisamos a configuração atual da profissão docente. Ball *et al.* (2013) sinalizam que uma das formas atuais de desprofissionalização docente é o crescimento de legislações mais flexíveis para a contratação de professores. Mesmo reconhecendo a importância de se analisarem questões relativas a flexibilização e contratação temporária de professores, e concordando com análises que apontam que “os professores temporários formam uma massa de trabalhadores permanentemente colocados na escola, sujeita, certamente, a uma série quase infinita de fragilidades sociais, políticas e laborais” (SEKI *et al.*, 2017, p. 10), esse não é o foco de investigação em tela e adentrar por esse caminho nos levaria a discussões que extrapolaram o escopo dessa tese.

A discussão sobre carreira, salário, atratividade e condições de trabalho da profissão docente no Brasil ganha contornos de complexidade em função das diferentes instâncias que compõem a organização federativa do país – União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Com mais de cinco mil municípios e 26 estados, mais o Distrito Federal, não há uma legislação comum que concentre todos os diferentes sistemas de ensino. Gatti e Barreto (2009) ajudam a compreender essa questão:

Sendo o Brasil um país federativo, com distribuição de responsabilidades entre três instâncias – União, estados e municípios – que guardam suas respectivas autonomias, e levando em conta que muitos processos de articulação previstos na Constituição de 1988 não foram objeto de tratamento político-normativo, como previsto no próprio texto legal, o grau de autonomia de cada instância reguladora de carreiras e salários de professores no âmbito das gestões públicas nos mostra a dificuldade de se conseguir uma imagem mais precisa sobre as condições de carreira e salário dos trabalhadores em educação, considerando aí, também, o conjunto das escolas privadas. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 237).

A mesma situação de multiplicidade de legislação e formas de organização dos sistemas de ensino também pode ser percebida nas formas de ingresso no magistério público. Ainda que a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996) determinem o ingresso exclusivamente por concurso, a forma de composição das provas e etapas do concurso varia de acordo com cada sistema de ensino, não havendo no Brasil um exame único de ingresso na carreira docente, ainda que essa tenha sido uma aspiração do governo federal nas últimas décadas.

Na Resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituiu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores pós-LDB, estava prevista a criação de um sistema

federativo de certificação e avaliação dos professores. Shiroma e Schineider (2011) mostram como diversos documentos nacionais desde o início dos anos 2000 recomendam uma política de avaliação e certificação docente. Em 2010 o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente mediante a portaria nº 14, de 21 maio de 2010, “o qual constitui-se de uma avaliação de conhecimentos, competências e habilidades para subsidiar a contratação de docentes para a educação básica no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2010). De acordo com o *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) esse exame se caracteriza como uma das políticas do MEC no sentido da valorização dos profissionais do magistério no país. A prova, a ser aplicada anualmente, poderia, ou não, ser usada pelas secretarias de educação como recurso de seleção dos seus professores. Quanto ao pré-teste previsto para 2012, a aplicação da primeira prova no segundo semestre de 2013 e os desdobramentos dessa política não há informações do *site* do INEP indicando que não houve, até agora, continuidade desta política.

Entretanto, essa temática continua presente no Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência até 2024. A estratégia 18.3 propõe que o MEC realize a cada dois anos, a partir do segundo ano de vigência do PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública. Ainda que não seja objetivo dessa tese analisar as avaliações em larga escala da profissão docente entendo que a ênfase nessa temática, tanto na política educacional brasileira, como em outros países e em documentos de organismos internacionais multilaterais (SHIROMA; SCHNEIDER, 2011), ajuda a reforçar a aposta de que as avaliações destinadas a (a)provar os professores, dentre as quais podem ser incluídas as provas e editais de concurso público para ingresso no magistério, não exercem apenas a função de instrumento avaliativo, mas operam também como dispositivos de fixação de uma determinada identidade docente.

Conforme sinalizam Gatti e Barretto (2009) há na estruturação da carreira docente no setor público brasileiro uma diferenciação entre cargos e funções em cada instância governamental, o que implica em formas diversificadas de preenchimento de vagas e de salários. As autoras apontam que no Brasil, apesar na retórica corrente de valorização profissional dos professores, o que se percebe são ênfases valorativas da profissão docente que variam muito de acordo com a região do país. “Os discursos genéricos existentes sobre o valor do professor não redundaram em todos os estados e em todos os municípios em estatutos de carreira e em salários, que reflitam a importância retórica a esse profissional

atribuída” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 239). O entendimento de que há uma diferenciação entre cargos, salários e formas de preenchimento das vagas entre os sistemas públicos de educação básica é um aspecto importante a ser levado em consideração. Pensando nisso o recorte empírico selecionado para essa pesquisa são as provas e editais dos concursos públicos para professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro e do Colégio Pedro II (CPII), que compõe a rede federal da educação pública. A escolha por esse recorte empírico específico não é aleatória.

A cidade do Rio de Janeiro conta com a peculiaridade de ter maior rede municipal de ensino da América Latina¹³, gerenciada pela Secretaria Municipal de Ensino (SME-RJ), e abrigar um dos colégios mais antigos do país voltado para a educação básica, o Colégio Pedro II fundado na cidade do Rio de Janeiro em 1837.

O resumo técnico do Censo da Educação Básica do ano de 2019 aponta que no estado do Rio de Janeiro as matrículas para os anos iniciais do ensino fundamental somam um total de 1.124.461 matrículas assim divididas: redes municipais com 66,5%; rede estadual com 0,1%; rede federal com 0,4%; rede privada com 33%. Mesmo levando em conta que a disparidade entre o número de matrículas nas redes municipais do estado do Rio de Janeiro e a rede federal é bastante significativa não podemos deixar de perceber que são as redes municipais e federal que mais recebem alunos para os anos iniciais do ensino fundamental no âmbito da educação pública. O Censo da Educação Básica do ano de 2019 não pormenoriza os dados por município, mas levando em conta o tamanho da rede municipal do Rio de Janeiro e a prevalência de *campi* do Colégio Pedro II no município do Rio de Janeiro nos parece relevante a pesquisa sobre como essas duas instituições de educação pública situadas na mesma cidade selecionam seus professores.

Desde 2012 o Colégio Pedro II foi equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a sanção da lei 12.677/12. Seus professores passaram então a se enquadrarem no plano de carreira dos professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) compondo o cargo dos profissionais do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). O colégio conta com 14 *campi*, sendo 12 no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e um em Duque de Caxias. São oferecidas todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) além do ensino médio integrado, da educação de jovens e adultos e de cursos de graduação e pós-graduação.

¹³Conforme informado no *site* da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Segundo dados do *site*¹⁴ do Colégio Pedro II em 2018 o colégio contava com 12.025 alunos, sendo que destes 2.845 eram dos anos iniciais do ensino fundamental e estavam dispostos em cinco dos seus *campi*¹⁵. Em 2018 o colégio contava com 1.177 docentes efetivos e com 246 docentes contratados temporariamente, somam o total de 1.423 docentes atuando no CPII. Quanto à titulação de seus professores o *site* do colégio informa que, em 2018, 6,29% possuíam apenas graduação, 0,34% possuíam aperfeiçoamento, 19,46% especialização, 53,35% mestrado e 20,56% doutorado. Chama a atenção o fato de quase 75% dos professores possuírem titulação de pós-graduação *stricto sensu*. Essa característica do corpo docente do Colégio Pedro II levanta questões tanto sobre os planos de carreira, que podem garantir maiores salário em função da formação dos professores, quanto sobre os processos seletivos para ingresso no magistério nesse colégio. Se o perfil docente é composto em sua maioria de mestres e doutores há alguma indicação nos editais e provas de concurso docente que favoreça ou reforce esse perfil?

Na rede municipal do Rio de Janeiro, que oferta educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, o volume quantitativo de alunos é bem maior. Segundo dados do *site* da SME-RJ, atualizados em abril de 2020, a rede contava com 1.542 unidades escolares atendendo a um total de 641.564 alunos. Deste total 430.272 estão matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. O total de professores que atuam na rede municipal do Rio de Janeiro é de 39.815 docentes. Destes 3.597 são professores do ensino fundamental (PEF) dos anos iniciais, com jornada de trabalho de 40h, 11.299 estão no cargo de Professor II, que atuam tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais, com jornada de trabalho de 22h30min de trabalho e 1.726 estão no mesmo cargo, mas com jornada de trabalho de 40h. O atual Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos professores da SME-RJ data de 2013 e, além de reorganizar a carreira docente, também deu novos contornos ao concurso para ingresso na rede municipal de educação.

As particularidades e a importância dessas duas instituições na educação pública carioca, que serão aprofundadas no terceiro capítulo, despontam como fatores que favorecem a escolha por esses dois contextos. Assim, escolhi analisar editais e provas de concurso público da SME-RJ e do Colégio Pedro II tendo como marco temporal o ano de implementação de seus respectivos planos de carreira em vigência, uma vez que os planos de carreira também são acionados em diversos aparatos legais brasileiros como dispositivos de

¹⁴ www.cp2.g12.br. Acesso em 25 de junho de 2020 às 10h28min.

¹⁵ Engenho de Dentro I (489 alunos); Humaitá I (479 alunos); Realengo I (477 alunos); São Cristóvão I (918 alunos); Tijuca I (482 alunos). Todos os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental do CPII estudam no município do Rio de Janeiro.

valorização profissional dos professores. Tomando como marco temporal o ano de 2013 para a rede municipal do Rio de Janeiro e o ano de 2012 para o Colégio Pedro II foram encontrados o total de oito editais de concurso público, como exposto na tabela a seguir.

Tabela 3 – Relação de editais encontrados para a SME-RJ e o CPIO após a publicação seus respectivos planos de carreira em vigor

	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	COLÉGIO PEDRO II
2012	-	-
2013	Edital nº 85, de 18 março de 2013	Edital nº 2, de 10 de maio de 2013 ¹⁶
2014	-	Edital nº 47, de 17 de dezembro de 2014
2015	Edital nº 151, de 18 de agosto de 2015	-
2016	Edital nº 92, de 26 de fevereiro de 2016	Edital nº 23, de 10 de julho de 2016
2017	-	-
2018	-	Edital nº 23, de 13 de julho de 2018
2019	Edital nº 105, de 16 de maio de 2019	-
2020	-	-

Fonte: elaborada pela autora.

Em vista do exposto até aqui, os objetivos delineados para essa pesquisa são:

- Compreender a trajetória e estrutura de cada uma das instituições analisadas;
- Mapear quais conhecimentos são previstos nos editais e de que forma esses conhecimentos aparecem nas provas;
- Estabelecer aproximações e distanciamentos entre os concursos das duas instituições analisadas;
- Identificar os sentidos de identidade e profissão docente hegemônicos nos concursos da SME-RJ e do CPIO.

Vale destacar que a pesquisa sobre como duas importantes instituições de educação pública no Rio de Janeiro selecionam seus professores mediante concurso público ganha mais relevância diante do momento atual quando está em curso na Universidade Federal do Rio de

¹⁶ Edital disponível somente no diário oficial. As provas não estão disponíveis no site do Colégio Pedro II. Foram encontradas no *site* destinado a concurso PCI Concursos. <https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-1-segmen-to-do-ensino-fundamental-colegio-pedro-ii-rj-colegio-pedro-ii-rj-2013>. Acesso em 30/03/2021 às 10h48.

Janeiro uma nova política institucional de formação docente– o Complexo de Formação de Professores (CFP), em vigor desde 2018. Gabriel (2019) sinaliza que a aposta do CFP é a reconfiguração do lócus da formação de professores para além dos muros universitários reconhecendo que, se a universidade é imprescindível nessa formação, ela não é capaz de assumir essa tarefa sozinha. A participação dos professores da educação básica e da escola na formação de novos professores é igualmente fundamental.

A proposta do CFP está centrada, entre outras coisas, na horizontalização dos saberes produzidos pela escola e pela universidade reconhecendo suas distinções, mas sem hierarquizá-los em uma escala de maior ou menor legitimidade. O objetivo do CFP, portanto, é a construção de um novo lugar institucional interno e externo que favoreça uma política integrada de formação de professores articulando a universidade com a sociedade (GABRIEL, 2019; GABRIEL; LEHER, 2019; NÓVOA, 2017b). Em outras palavras, podemos dizer que a preocupação em articular a formação docente na interface entre universidade e escola de forma horizontalizada e não hierarquizada é se colocar no enfrentamento da problemática sobre quais conhecimentos mobilizar/privilegiar na formação de professores.

A criação do CFP está baseada em duas perguntas prévias: (i) ser professor é uma profissão? Sim ou não? (ii) Trata-se de uma profissão baseada em um conhecimento específico? Sim ou não? (NÓVOA, 2017b, p. 17). É, portanto, a resposta positiva a essas duas perguntas que dá sentido à toda mobilização em torno da criação desse novo lugar institucional. Gabriel e Leher (2019, p. 224) destacam que os três pilares que expressam o posicionamento político-epistemológico do CFP são: (i) a formação de professores da educação básica é uma das funções políticas e sociais da universidade pública; (ii) a docência é uma profissão que lida com o conhecimento científico de forma particular; (iii) a formação de professores só é possível mediante articulação orgânica com a escola, enquanto espaço de atuação desse futuro profissional.

A proposta de criação de um ambiente educacional fértil através do CFP se dá pela articulação em rede da universidade com escolas municipais, estaduais e federais, reconhecidas como escolas parceiras, tanto na formação de novos professores, quanto na construção de novas dinâmicas de formação continuada, trabalhando juntas na superação da “desvalorização do conhecimento profissional docente, remetido para lugar secundário no currículo e no percurso de formação dos licenciandos” (NÓVOA, 2017b, p. 18). Acredito que a construção desse novo lugar institucional pautado pela horizontalidade, pluralidade e integração de sujeitos, saberes e territórios passa, dentre outros aspectos, pela análise de como as redes públicas de educação básica têm selecionado seus professores.

Capítulo 2 – Das inscrições: a construção discursiva das identidades

A palavra inscrição pode ser compreendida a partir de diferentes sentidos. Em um edital de concurso a seção destinada às inscrições define os meios pelos quais os candidatos devem incluir seus nomes na listagem daqueles que irão realizar a prova. Ato ou efeito de incluir algo ou alguém em um registro é, portanto, uma das definições da palavra inscrição, segundo o Dicionário Houaiss. Inscrição também pode ser definida como “palavra ou frase que se escreve em medalhas, vasos, pedestais de estátuas para consagrar a memória de alguém ou de um fato” e como “palavra ou frase que se escreve em prédios e monumentos arquitetônicos como forma de decoração ou forma de resguardar a sua história”. Consagrar a memória de alguém ou de um fato e resguardar a história de determinado monumento arquitetônico, por meio das palavras inscritas, são práticas de produção de significado e, portanto, práticas de fixação de uma determinada identidade. Esse duplo registro da palavra inscrição – inclusão e produção de significados – nos ajuda a encarar os objetivos deste capítulo: o enfrentamento teórico da questão da identidade e a inscrição em perspectivas teóricas que auxiliem as análises propostas nesta tese.

Na primeira seção deste capítulo me dedico a aprofundar a discussão teórica sobre a construção discursiva das identidades recorrendo à perspectiva epistêmica pós-fundacional (LACLAU, 2011; 2018, LACLAU; MOUFFE, 2015; MOUFFE, 2015) e a outros aportes teóricos, como os estudos culturais de Hall (2014, 2019) e a sociologia das profissões de Dubar (1997, 2003, 2006, 2012). Considero que esses aportes teóricos funcionam como caixa de ferramenta potente para a construção de um entendimento possível sobre a questão da identidade. Na segunda seção discuto, à luz da teoria do discurso pós-fundacional, o processo de fixação de sentido das coisas no mundo, dentre elas as identidades sociais, em meio ao descentramento das estruturas sociais, procurando articular a impossibilidade de uma fixação definitiva com a inevitabilidade da necessidade de definições contingenciais. Na terceira seção explico como, à luz da teoria pós-fundacional, os significantes profissional/profissionalização, quando utilizados como qualificador da docência, ocupa o lugar de significante vazio.

2.1 Identidade sob rasura

Pensar a constituição da identidade, seja ela de grupos profissionais, étnicos, nacionais ou relacionada às questões de gênero, sexualidade, raça, cor e tantas quantas puderem ser

nomeadas, pode ser traduzida de forma mais ampla como uma reflexão a respeito do processo de significação das coisas no mundo. Identificar é produzir significados.

Hall (2019), em texto escrito originalmente em 1997, argumenta que, apesar do conceito de identidade não ter tido sua origem na modernidade, é a partir desse momento que a questão da identidade assume novas formas. Ao colocar o homem como centro do mundo, contrapondo-se a ideia de que Deus era o centro, a modernidade inaugura a discussão de identidade como a conhecemos, associada à ideia de que exista algo essencial que defina o ser humano *a priori*. Biesta (2013) destaca que na modernidade iluminista a autonomia racional foi assumida como objetivo e destino último da existência humana, sendo a educação a garantidora de que os seres humanos alcançariam a autonomia baseada na razão.

A ideia de que seja possível definir a essência ou natureza do ser humano *a priori* é o que Biesta (2013) nomeia de humanismo. O autor argumenta que ao definir uma verdade particular sobre a natureza e o destino do ser humano o humanismo se tornou um obstáculo à própria expressão da humanidade. Uma vez que esta natureza já está definida *a priori*, cabe ao ser humano apenas se enquadrar na norma. A crítica que Biesta (2013) faz ao humanismo iluminista é que, ao estabelecer uma norma que define quem é considerado humano, são excluídos os que não se encaixam na normatividade humanista racional, deixando “aqueles que eram considerados não racionais ou ainda não racionais, inclusive as crianças, numa posição difícil” (BIESTA, 2013, p. 19).

Biesta (2013), para quem “a concepção moderna do ser humano impõe restrições ao que poderia significar ser humano” (p. 24), critica o humanismo assumindo que a questão da subjetividade humana está relacionada a como indivíduos únicos e singulares se tornam presença em um mundo habitado por outros diferentes. Não se trata, entretanto, de uma argumentação contra a racionalidade, mas do reconhecimento de que a racionalidade não pode ser compreendida para além dos limites da história humana nem deve ser a medida da humanidade.

Propor a questão da subjetividade humana dessa maneira, como uma questão sobre onde o sujeito como um ser singular e único – como alguém um – se torna presença, permite que nos afastemos da determinação do sujeito humano como uma substância ou essência. Permite que focalizemos a unicidade e singularidade do evento de tornar-se presença sem ter que explicar “o que” existia antes que “ele” se tornasse presença. (BIESTA, 2013, p. 67).

A crítica de Biesta (2013) ao humanismo se constrói em oposição a ideia de que haja uma essência que defina os indivíduos *a priori*, como preconizado no projeto iluminista que elegeu a autonomia racional como natureza e destino humano. Entretanto, é importante

levarmos em conta que a razão não é a única proposta de fixação identitária que assume contornos essencialistas. Como nos lembram Lopes e Macedo (2011), discursos biológicos, históricos e sociais também operam a partir de concepções essencialistas de fixação das identidades.

O discurso biológico tem servido de embasamento para o essencialismo especialmente a partir da teoria da evolução. “A biologia define, então, o homem em termos biológicos, diferenciando-o de outras espécies por meio de uma essência natural diversa e dispersa” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 219). O discurso da sociologia e da história, apesar de não serem propriamente essencialistas, operam a partir dessa mesma lógica, fixando a identidade do sujeito, por exemplo, a partir de sua posição na estrutura social. É o lugar que o sujeito ocupa que faz com que ele aja dessa ou daquela forma. “Assim, por exemplo, membros da classe operária partilham de uma identidade de trabalhador (e uma cultura própria) em função de sua localização no sistema produtivo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 220). A concepção de Estado-nação também produz fixações identitárias, criando e mantendo, “por coerção e convencimento, uma ilusão de pertencimento, pela via do nascimento” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 220).

Apesar de terem influência no mundo contemporâneo as concepções essencialistas de identidade têm passado por uma crise que vem se desenvolvendo desde a segunda metade do século XX. Biesta (2013) aponta para a crise do humanismo, e a “morte do sujeito” autônomo desenhado pela modernidade, como característica desse processo de fragmentação identitária. A expressão “morte do sujeito” não tem por objetivo “denunciar a subjetividade humana ou a humanidade e a dignidade do ser humano, mas estão apontados ao *humanismo*, isto é, à ideia de que é possível e desejável determinar a essência do ser humano” (BIESTA, 2013, p. 24 – grifo original). O que está em jogo é a desestabilização de um tipo particular de entendimento da subjetividade humana e o reconhecimento de que nenhuma teoria/explicação *a priori* do sujeito pode ser formulada.

Para Laclau (2011) é justamente o reconhecimento da morte desse sujeito moderno que possibilitou “um novo e difundido interesse nas múltiplas identidades que estão emergindo e proliferando no mundo contemporâneo” (p. 47). O autor explica que a multiplicação identitária resultante do colapso dos discursos referentes ao “sujeito universal” se expressa, entre outros aspectos pela emergência das identidades étnicas e nacionais na Europa oriental e na antiga União Soviética, pelas lutas de grupos imigrantes na Europa ocidental, pelas novas formas de protesto multicultural nos Estados Unidos, e por uma multiplicidade de formas de contestação associada aos movimentos sociais. Todos esses

movimentos sinalizam um renovado interesse nas múltiplas identidades e na questão da subjetividade.

Talvez a morte do Sujeito (com S maiúsculo) tenha sido a principal condição para esse renovado interesse na questão da subjetividade. Talvez seja a própria impossibilidade de se remeterem a expressões concretas e finitas de uma subjetividade multifacética a um centro transcendente que nos permita concentrarmos nossa atenção sobre a multiplicidade em si. (LACLAU, 2011, p. 47).

A morte do Sujeito (com S maiúsculo), de que fala Laclau (2011), se traduz pela desestabilização da ideia de um sujeito absoluto cuja identidade estaria fixada de maneira permanente. A desestabilização dessa noção de sujeito ao longo do século XX fez emergir um novo interesse na questão das subjetividades, sobretudo em função do “reconhecimento de que pode haver ‘sujeitos’ porque o vazio que ‘o Sujeito’ deveria preencher é na verdade irreparável” (LACLAU, 2011, p. 49). Para Hall (2014) a discussão contemporânea sobre identidade está vinculada a todos os processos e práticas que têm deslocado o caráter estabilizado da identidade de muitas populações e culturas. Para o autor a globalização e os movimentos migratórios são parte desse movimento de desestabilização identitária.

Diante desse cenário de questionamento e flexibilização dos pertencimentos identitários a pergunta que fica é: por que investir em uma tese que traz no seu título justamente o termo *identidade*? Hall (2014) nos ajuda a enfrentar essa questão apostando no uso desse termo “sob rasura”.

O sinal de “rasura” (X) indica que eles não servem mais – não são mais “bons para pensar” – em sua forma original, não reconstruída. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles – embora agora em suas formas destotalizadas e desconstruídas, não se trabalhando mais no paradigma no qual eles foram originalmente gerados (HALL, 1995). As duas linhas cruzadas (X) que sinalizam que eles estão cancelados, permitem de forma paradoxal, que eles continuem a ser lidos. (HALL, 2014, p. 104).

Alinhada à argumentação de Hall (2014) entendo que a identidade é um desses conceitos que usamos sob rasura, no que o autor chama de “intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas” (HALL, 2014, p. 104). No caso específico dos concursos para ingresso ao magistério público a noção de identidade me parece ainda um conceito “bom para pensar” por duas questões. Em primeiro lugar, os concursos, ao validarem determinados conhecimentos em detrimento de outros, mobilizam processos de objetivação e subjetivação contribuindo para a produção de sentidos sobre a docência e servindo como

instrumento de modelação de uma determinada identidade docente que se deseja seleccionar. Em segundo lugar a aposta na potencialidade do conceito de identidade, ainda que sob rasura, vem da aproximação com os trabalhos de Claude Dubar (1997, 2003, 2006, 2012) em que o autor destaca a importância da dimensão profissional no processo de *identificação* dos indivíduos.

Dubar (1997) recusa a distinção entre identidade individual e coletiva recorrendo à ideia de identidade social como articulação dessas duas instâncias. Assim, o autor constrói sua argumentação pela afirmação de que “o indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações” (DUBAR, 1997, p. 13). Para compreender o processo ao mesmo tempo social e individual da produção das identidades, Dubar (1997) recorre aos conceitos de *atos de atribuição* e *atos de pertença*. Atos de atribuição fazem referência a identidade para o outro, ou seja, aos mecanismos externos que visam definir quem o outro é. Podemos falar em atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes em interação direta com o indivíduo. Essa identidade atribuída funciona como uma espécie de etiqueta colocada pelo outro, que pode sempre ser aceita ou negada, e deve ser analisada dentro dos sistemas de ação em que os indivíduos estão implicados. Já a categoria atos de pertença diz respeito a identidade que cada um atribui a si mesmo, que não pode ser analisada fora das trajetórias sociais pelas quais e nas quais os indivíduos incorporam uma identidade para si.

O processo de construção de identidades sociais se dá, portanto, mediante a articulação entre atribuição e incorporação, que nem sempre coincidem. “O desafio é certamente o da articulação destes dois processos complexos, mas autónomos: não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade” (DUBAR, 1997, p. 110). Os dois processos que se articulam na produção da identidade social – identidade para si, marcada pelo aspecto biográfico e identidade para o outro, caracterizada por um processo relacional, sistemático e comunicacional – utilizam em comum mecanismos de tipificação que variam de acordo com os espaços sociais de interação e as temporalidades biográficas de cada indivíduo. São categorias construídas socialmente cuja legitimidade permite a identificação de si e do outro.

Dubar (1997) argumenta que emprego, trabalho e formação ganharam grande legitimidade como categoria de identificação social, tanto no aspecto individual como coletivo, após a crise do final dos anos 1960, sobretudo na geração de indivíduos que entraram no mercado de trabalho na segunda metade da década de 1970. A formação passou a

ser mais valorizada tanto no acesso quanto na trajetória profissional. Na medida em que o emprego se tornava cada vez mais central nos processos identitários a formação passava a estar mais estreitamente ligada a ele. Vale destacar, entretanto, como faz Dubar (1997), que isso não quer dizer que as identidades sociais estejam reduzidas ao estatuto do emprego e aos níveis de formação. Antes de se identificar com um grupo profissional ou com um tipo de diplomados, desde a infância os indivíduos herdam identidades que lhes são atribuídas. No entanto, apesar de não podermos reduzir a identidade social a identidade profissional, é preciso levar em consideração a argumentação de Dubar (1997) de que o confronto com o mercado de trabalho é momento decisivo na construção identitária dos indivíduos. É por meio da articulação de identidades para o outro, atribuídas por outros agentes e instituições, e identidades para si, incorporadas pelo indivíduo em sua trajetória biográfica, que se produzem identidades profissionais.

Considero que a conceituação de Dubar (1997) a respeito da construção das identidades sociais/profissionais, que se dá pela articulação de identidades atribuídas e identidades incorporadas, reforça a importância de análise das provas e editais de concurso público como superfícies textuais que expressam aquilo que o autor chama atos de atribuição. A compreensão de como as instituições atribuem identidades aos indivíduos é aspecto incontornável na análise das identidades sociais, no caso desta tese, das identidades profissionais docentes. De fato, não há garantias de que as identidades atribuídas serão aceitas e incorporadas pelos indivíduos. Como nos diz Dubar (1997) a identidade atribuída pode ser recusada ou aceita, da mesma forma que a identidade para si pode ser construída subjetivamente a partir de um grupo de referência diferente daquele que o indivíduo pertença objetivamente. Mesmo assim, não se pode negar o papel que as identidades atribuídas têm no processo de construção da identidade social. Seja pela sua adesão ou pela sua recusa elas sempre desempenham um papel importante nesse jogo complexo e dinâmico.

A escolha pelo uso do significante *identidade*, e não *processo de subjetivação* ou *processo de identificação* no título desta tese se justifica pelo fato da análise aqui proposta ter como corpo empírico provas e editais de concurso público enquanto dispositivos discursivos que contingencialmente fixam um determinado sentido de identidade docente. Entendo que se o foco da tese fosse os sujeitos docentes e seus respectivos processos de se tornarem professores, ou, como coloca Dubar (1997), se o olhar aqui estivesse voltado para a dimensão da trajetória biográfica e a construção da identidade para si, aí, então, faria mais sentido o uso da expressão *processo de subjetivação/identificação*. Concordo com Hall (2014) quando o autor afirma que os conceitos de identidade e identificação apresentam problemas parecidos e

não garantem por si só menos confusão conceitual quanto a seu uso, dentre outras razões, porque “trata-se de um campo semântico demasiadamente complexo” (HALL, 2014, p. 105).

Até aqui tenho argumentado a respeito da desestabilização da ideia de identidade como uma questão de essência, ou como um “núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história” (HALL, 2014, p. 108), indicando que mesmo assumindo tal desestabilização o conceito de identidade, ainda que sob rasura, continua sendo bom para pensarmos questões relativas aos processos de significação da profissão docente. Entretanto, é importante destacar que não se trata de pensar a identidade docente como um “eu coletivo verdadeiro”, ou seja, “um eu coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma ‘unidade’ imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças – supostamente superficiais” (HALL, 2014, p. 108). Pelo contrário, seguindo a argumentação de Hall (2014), entendo que quando falamos de identidade docente precisamos levar em conta que

...as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas, posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (HALL, 2014, p. 108).

Nessa mesma linha Dubar (1997) também entende que a identidade nunca é dada, mas sempre construída e reconstruída dentro de contextos de maior ou menor incerteza e por meio de estabilizações mais ou menos duráveis. Nesse sentido, o autor afirma que a identidade é um processo simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, que diz respeito aos variados processos de socialização que participam da construção das identidades sociais. Assim como vimos com Hall (2014, 2019), Laclau (2011, 2018) e Biesta (2013), Dubar (2006) também aposta em um sentido não essencialista de identidade, entendendo que “identidade não é aquilo que permanece necessariamente ‘idêntico’, mas o resultado duma ‘identificação’ contingente” (DUBAR, 2006, p. 8).

Isso não significa abrir de mão de apostas coletivas nem da luta pela hegemonização de um sentido de docência que queiramos investir. Significa, antes, o reconhecimento da precariedade de nossas apostas e que o processo de fixação de uma determinada identidade funciona como sutura temporária e não como fechamento definitivo. Como todas as práticas de significação a identificação está sujeita ao jogo da diferença. “Ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de ‘efeitos de fronteira’. Para consolidar o processo ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que

a constitui” (HALL, 2014, p. 106). As identidades são, portanto, uma construção discursiva e fruto da marcação da diferença, mais do que de uma unidade consolidada em torno de um núcleo central.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (HALL 2014, p. 109).

É justamente por isso que aposto na análise dos editais e provas de concurso público, reconhecendo essas superfícies textuais como práticas discursivas que demarcam uma fronteira simbólica ao fixar um determinado sentido de profissão e identidade docente. Ainda que esse sentido não determine de maneira unívoca e definitiva a identidade dos professores que ingressam na rede pública municipal e federal, ele participa do processo de subjetivação e socialização dos professores, produzindo sentidos sobre a forma e o conteúdo dos conhecimentos que um professor deve dominar. Assumindo a identidade não como aquilo que somos, mas aquilo que nos tornamos, Hall (2014) recorre a Gilroy (1994) para sintetizar a questão da identidade como uma negociação com nossas rotas, não com nossas raízes. Tal afirmação dialoga com a discussão de Dubar (1997, 2006) a respeito da identidade social ser construída a partir da articulação entre a “identidade para o outro” e a “identidade para si”. Trata-se, portanto, da negociação entre as rotas de trajetórias vividas e os sucessivos processos de socialização.

Se assumirmos que ao falarmos de identidade não estamos falando de algo transcendental, que existe por si mesmo, mas de algo que é construído contingencialmente, então, não podemos fugir da pergunta sobre os mecanismos discursivos que produzem a “sensação de pertencimento, ou seja, a ‘suturação à história’ por meio da qual as identidades surgem” (HALL, 2014, p. 109). Laclau (2011) argumenta que “no exato momento em que o terreno da subjetividade absoluta se desfaz, desfaz-se também a própria possibilidade de um objeto absoluto” (p. 48). A desestabilização do sujeito transcendente implica na desestabilização de uma ideia de totalidade absoluta ou de uma objetividade absoluta. A renúncia a um objetivismo essencialista e a um subjetivismo transcendental nos coloca diante da pergunta: como, então, se estruturam os fundamentos contingentes que fixam parcialmente o sentido das coisas?

A Teoria do Discurso pós-fundacional de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe tem sido um aporte teórico importante para enfrentarmos tanto a questão da produção das identidades quanto dos processos de significação em meio ao descentramento de todas as estruturas

sociais, incluindo aí o campo educacional¹⁷. Considero que os conceitos mobilizados nesse quadro epistêmico são ferramentas teóricas potentes para pensarmos o processo de construção das identidades coletivas para além das perspectivas que abordam a identidade por um viés essencialista. Dessa forma, na próxima seção explicito alguns conceitos desse quadro teórico que, como destaca Gabriel (2014), nos instiga a “buscar outros caminhos investigativos, novas ferramentas de análise para continuarmos a pensar a questão da docência como pauta da agenda política contemporânea” (p. 175).

2.2 Discurso e outros conceitos: produzindo significados

A perspectiva pós-fundacional¹⁸ (LACLAU, 2011, 2018; LACLAU; MOUFFE, 2015; MOUFFE, 2015) nos apresenta ferramentas teóricas potentes para enfrentarmos, ao mesmo tempo, a questão da impossibilidade e da inevitabilidade de todo processo de significação. Se por um lado, o sentido das coisas não está determinado por uma positividade dada *a priori*, o que nos leva a necessidade de problematizar as noções de origem ou de fundamentos últimos, por outro, sem a produção de fechamentos contingentes não conseguimos fixar qualquer sentido para nomear o social, tampouco, entrar na disputa pelos sentidos particulares que nos interessa investir. Laclau e Mouffe (2015) destacam que “a impossibilidade de uma fixação última de sentido implica que deveria haver fixações parciais, do contrário, o fluxo das diferenças seria impossível. Mesmo para que se possa diferir, subverter o sentido, há de haver um sentido” (p. 187). Em outra oportunidade, Laclau (2018) ratificou a questão da impossibilidade e necessidade de fixação de sentido afirmando que “sem alguma espécie de fechamento, por mais precário que possa ser, não haveria significação nem identificação” (p. 119).

Assim, o uso do prefixo “pós”, na designação *pós-fundacional*, não significa a negação do fundamento. Antes, trata-se, por um lado, da afirmação de sua inevitabilidade e de seu caráter contingencial, precário e aberto, e por outro, da negação de interpretações que tomam os fundamentos como dimensão essencial ou apriorística. Como bem coloca Martins

¹⁷ As pesquisas e produções do GECCEH, grupo de pesquisa ao qual estou vinculada desde 2016, têm assumido as perspectivas pós-estruturalistas, mais especificamente as teorizações pós-fundacionais com base em Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, no enfrentamento das questões educacionais, sobretudo nas questões referentes a currículo, formação de professores e ensino de História.

¹⁸ A abordagem pós-fundacional está inscrita dentro do contexto maior das teorizações pós-estruturalistas, compreendidas como o conjunto das teorizações que questionam os pressupostos das teorias críticas. Ainda que essa característica comum seja bastante significativa, as teorizações pós-estruturalistas não devem ser tomadas como um conjunto de teorizações homogêneas e unívocas. O pós-fundacionalismo, inserido em um contexto de questionamento dos pressupostos da Idade Moderna, não se traduz como negação ou superação da modernidade, mas como aposta em uma outra forma de leitura da realidade social.

(2019), “ser pós-fundacional não significa ser antifundacional, mas argumentar em favor do enfraquecimento ontológico do fundamento último e absoluto, responsável pela significação de qualquer coisa” (p. 35). Trata-se, portanto, da defesa de fundamentos contingentes em concomitância com o reconhecimento da impossibilidade de fundamentos últimos.

Ainda que a postura epistêmica pós-fundacional não tenha sido formulada especificamente para o tratamento das questões do campo educacional, as ferramentas conceituais delineadas nesse quadro teórico têm tido grande entrada na pesquisa educacional, sobretudo no campo do currículo. A negação de qualquer tipo de essência, princípio transcendental ou fundamento que se apresente como último tem inspirado a leitura do campo educacional 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 (CORTI, 2019; DIAS, 2014; DIAS; LOPES, 2009; GABRIEL, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018a, 2018b; GABRIEL; CASTRO, 2013; GABRIEL; MORAES, 2014; GABRIEL; SENNA, 2020; MACEDO, 2009; 2013; MARTINS, 2019; PEREIRA; SIRINO, 2020a, 2020b; PIMENTEL JÚNIOR; DIAS; CARVALHO, 2019; SENNA; GABRIEL, 2021).

Partindo da discussão desenvolvida na seção anterior, quando argumentei que identificar é produzir significados, escolhi começar a explicação de alguns conceitos-chave do quadro teórico pós-fundacional retomando a afirmação já anunciada em outros momentos desta tese de que todo processo de significação é uma construção discursiva. Discurso, entendido como “território primário da construção da objetividade enquanto tal” (LACLAU, 2018, p. 116), não se limita a um ato descritivo ou a mera representação da realidade, mas se traduz como arena onde o real é produzido. 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. Dessa forma, “todo objeto é constituído como objeto de discurso, uma vez que nenhum objeto é dado fora de condições discursivas de emergência” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 180).

É importante destacar que assumir o discurso como produtor da ordem social não é negar a materialidade do mundo, mas sim, afirmar que esse mundo externo só pode ser significado mediante uma operação discursiva. Laclau e Mouffe (2015) dão um exemplo que ajuda a esclarecer a afirmação de 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, 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).

O que Laclau e Mouffe (2015) estão afirmando é que a enunciação de um discurso, mais do que apenas representar uma realidade, é o que a cria. Identificar um terremoto como fenômeno natural ou como expressão da ira de Deus implica mobilizar diferentes processos de significação na produção do real. O discurso não produz o terremoto, é claro. Mas produz os sentidos atribuídos a ele, e é por isso que se pode afirmar que o discurso não representa, mas cria o real.

Trazendo essa reflexão para o escopo desta pesquisa de doutoramento entendo que o processo de significação da docência se dá mediante a produção de diferentes discursos em disputa. Não havendo, portanto, nenhum tipo de essência que defina um sentido de docência *a priori*. Dessa forma, não é possível nenhum tipo de interpretação que analise a história da profissão docente como se ela fosse uma linha contínua ou uma sucessão de episódios naturalizados. Lawn (2001) discute que a gestão das identidades docentes é ao mesmo tempo um método eficaz de controle dos professores e uma ferramenta importante de manejo das mudanças na política educacional. O autor afirma que “a governação através do discurso, da construção de identidades oficiais e do policiamento das fronteiras da identidade [docente] (...) são úteis a compreensão de determinadas fases do desenvolvimento do ensino público e estatal, em qualquer nação.” (LAWN, 2001, p. 118).

A argumentação de Lawn (2001) se aproxima da discussão que venho travando neste capítulo justamente porque o autor afirma que as identidades docentes são fabricadas por discursos que ao mesmo tempo explicam e constroem o sistema educacional, refletindo, dessa forma, as comunidades imaginadas que se deseja criar e/ou reformular. O autor articula ainda a fabricação das identidades com a reestruturação no trabalho e afirma que as mudanças na representação sobre quem são os professores, em diferentes momentos da história da profissão docente, evidenciam as alterações nas identidades contingencialmente fixadas e produzem novas formas de trabalho docente.

As tentativas do Estado para criar novos tipos de professores para as novas orientações da política educativa, originada em diferentes períodos deste século, têm sido as principais formas pelas quais a identidade do professor

tem sido construída e mantida. O problema em decidir acerca dos objetivos e sistemas educativos nunca esteve afastado da construção de novas identidades do professor. (LAWN, 2001, p. 120).

Lawn (2001) apresenta dois exemplos de identidades docentes observadas dentro do contexto inglês. O autor demonstra como essas identidades são fabricas em função de múltiplos discursos e demandas específicas de cada tempo. Em linhas gerais, na Inglaterra nos anos 1920 as questões vigentes eram a modernização da administração escolar, a reestruturação do processo de escolarização e o perigo social do professor envolvido em políticas trabalhista. Em face dessas demandas um novo modelo de administração e identidade docente foi implementado, o modelo de controle colonial importado do Ministério Colonial, um dos mais fortes naquele momento. Não é à toa que Lawn (2001) nomeia esse modelo de Profissional Colonizado. Nesse modelo a identidade privilegiada era aquela em que os professores deveriam ser socialmente neutros, afastados dos radicalismos, comprometidos com o Estado e não com movimentos sociais. O discurso do professor colonizado se pautava na ideia de responsabilidade, atividade apolítica e autodisciplina, de forma que os professores desfrutassem de uma “moderada independência” limitada e controlada pelo sistema financeiro. “Esta gestão da formação da identidade foi sofisticada, removeu pontos nodais de conflito e substituiu o discurso do profissionalismo por outro mais antigo, o dos servos locais.” (LAWN, 2001, p. 126).

Esta nova identidade penetrou nos programas de formação, na nova imprensa popular sobre educação, nas declarações e publicações ministeriais e, ainda, nos discursos sobre práticas de trabalho. Entrar nesta nova identidade profissional constituía um acontecimento, singular e simbólico, que se consumava com a fase final da formação. Neste período, os indicadores de sucesso da “escola de massas” deveriam incluir a ausência de greves de professores, reuniões de consulta, indicação de discreta liderança sindical e professores moderados eleitos para o Parlamento. A manutenção das fronteiras foi conseguida através de uma intervenção discursiva continuada (acerca da responsabilidade profissional, etc.), do isolamento de radicalismos, a partir de julgamentos públicos, e do desenvolvimento de uma “esfera pública neutral” da educação. (LAWN, 2001, p. 126).

Após a II Guerra Mundial, nos anos 1940 e 1950, uma nova identidade do professor foi construída em cima do modelo do professor colonizado. As circunstâncias históricas produziram um novo projeto de modernização e reconstrução no projeto nacional inglês. A ideia fundamental de gestão dos professores se manteve, tal qual na década de 1920, mas a imagem e a identidade do professor mudaram. A educação, como bem público, se tornou aspecto fundamental no Estado do bem-estar social implementado após o final da guerra e os professores, por sua vez, eram peças chave na promoção de uma sociedade igualitária,

devendo, assim, se alinhar a um modelo de colaboração, profissionalismo e devolução democrática. O ponto de destaque deste modelo de Profissional Moderno é a responsabilidade profissional dos professores frente a garantia do bem-estar social, demandando dos docentes novas qualidades, como maturidade, entusiasmo, experiências e personalidade.

Este discurso oficial acerca da responsabilidade profissional revestiu-se de silêncio relativamente ao trabalho dos professores, o qual só começou a ser quebrado nos anos 60, quando um novo ponto de viragem na identidade sucedeu ao escândalo, crise económica nacional e conflito político acerca do sistema de educação. A manutenção das fronteiras foi gerida através de constantes referências públicas ao sistema nacional e suas características, a principal das quais era a sua diferença em relação aos vizinhos europeus, por ser um sistema de responsabilidade partilhada, onde os professores eram profissionais. O silêncio acerca do trabalho concreto dos professores, em fracas e difíceis condições, parecia então ser intencional. O discurso da identidade silenciara o concreto e real, revelando, ao mesmo tempo, a intenção de fornecer uma explicação para esse concreto e real. (LAWN, 2001, p. 127).

Esses dois exemplos da fabricação das identidades docentes na Inglaterra ajudam a ilustrar a afirmação de que as representações sociais a respeito dos professores e as formas de organização do seu trabalho não são construções neutras, apolíticas ou naturais. Antes, estão atravessadas por diferentes discursos em disputa e marcadas pelas contingências de contextos políticos, económicos e sociais específicos.

O sentido de identidade docente é disputado em diferentes arenas: na legislação, nas organizações da sociedade civil, em artigos académicos, na mídia, nos currículos de licenciatura e, também, nas provas e editais de concurso público para ingresso na carreira docente. Todas essas instâncias, ao mesmo tempo que expressam as lutas hegemônicas em torno da definição de docência, participam elas mesmas dessas disputas, hegemonizando determinados sentidos em detrimento de outros.

A afirmação da necessidade de valorização *profissional* ou de *profissionalização* dos professores nas últimas décadas, tanto na política educacional quanto nos textos académicos da área, não é apenas a expressão de um desejo ou uma reivindicação, nem uma evolução “natural” na história da profissão docente que passou pela idade da vocação e pela idade do ofício até chegar à idade da profissão (TARDIF, 2014). Trata-se, pelo contrário, de reconhecer a produção de um sentido específico de docência que, contingencialmente, “encontrou em termos como profissionalização, profissionalismo, profissionalidade o vocabulário adequado para expressar suas perspectivas” (EVANGELISTA, 2009, p. 407). A ênfase na profissionalização docente, como novo paradigma da formação dos professores, surgido inicialmente nos EUA e na Europa na década de 1980, foi incorporado posteriormente

por outros países, como é o caso do Brasil, tornando-se discurso hegemônico “abraçado por governos, organizações e intelectuais” (EVANGELISTA, 2009, p. 407) e servindo como uma espécie de remédio para a afirmação da identidade docente e superação das críticas direcionadas ao ensino e aos professores (ARROYO, 2000).

Diversos autores vêm sinalizado como a ênfase na profissionalização docente nas últimas décadas nem sempre tem contribuído para garantir maior valorização do trabalho docente (BALL *et al.*, 2013; EVANGELISTA, 2009; DIAS, 2014; DIAS; ROSA, 2018; HYPÓLITO, 2004), sobretudo em função da ênfase na profissionalização vir constantemente vinculada, entre outros aspectos, a um “*argumento da incompetência*, cujo cerne afirma que a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores” (SOUZA, 2007, p. 47). Evangelista (2009), por exemplo, analisando os discursos sobre profissionalização docente em textos acadêmicos produzidos da década de 1990, destaca que, de forma geral, o professor é representado nestes textos como que estando entre dois fogos: “portando o que o desqualifica, está destinado a portar o que não tem. Entre os dois, nenhuma mediação, nenhuma contradição. O professor está no limbo” (EVANGELISTA, 2009, p. 420).

A argumentação de Evangelista (2009) sobre os professores serem definidos a partir daquilo que não têm e daquilo que precisam alcançar nos coloca diante da centralidade da categoria *relação* nos processos de significação. A produção de sentidos sobre a docência, assim como qualquer processo de significação, se expressa na relação entre aquilo que os professores *são* e *não são*, e entre aquilo que *possuem* e *não possuem*. Para Laclau (2018) relação e objetividade são sinônimos. Gabriel (2013) ajuda a esclarecer esse ponto.

Afirmar, pois, que o “ser” das coisas deste mundo é relacional, pressupõe reconhecer que nenhum ato de significação é possível fora de um sistema de diferenças. Além disso, a diferença – identitária e semântica – que assim se constitui é entendida como sendo sempre provisória e incompleta, resultante contingente de disputas sociais pela imposição de sentidos particulares como universais e essenciais, resultantes de lutas hegemônicas. Essa compreensão permite operar com a ideia de que articulações discursivas não são apenas traços de uma luta pelo poder que ocorre em outro plano, mas sim a dinâmica mesmo por meio da qual as lutas hegemônicas acontecem. (GABRIEL, 2013, p. 58).

Uma vez que nenhum objeto ou conceito traz em si mesmo um sentido que lhe seja intrínseco, seu significado só ganha forma na medida em que diferentes elementos se relacionam fixando um sentido particular para tal objeto e produzindo, simultaneamente, um sentido que lhe seja antagônico.

Hegemonia e antagonismo são conceitos fundamentais para compreensão de como se estrutura o processo de significação dentro da pauta pós-fundacional. Gabriel (2015b) sintetiza bem a ideia de hegemonia de Laclau e Mouffe: “todo discurso hegemônico é um particular que se hegemoniza e se torna universal, por meio de uma ação contingente, precária e construída diante de negociações possíveis” (p. 296). A autora esclarece que o conceito de hegemonia, entendido como prática articulatória discursiva definidora do jogo político, é a mola propulsora da ação política e assume função incontornável em todo e qualquer processo de significação e estruturação de uma determinada ordem social. Nas palavras de Mouffe (2015): “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” (p. 16).

Martin Retamozo (2009), leitor da obra de Laclau e Mouffe, nos ajuda a compreender a estruturação da ordem social, dentro da pauta pós-fundacional, explicitando a diferença analítica entre o Social e a sociedade. O Social¹⁹ se configura como campo que excede o momento instituinte da sociedade e se caracteriza como o terreno infinito onde se produz a operação hegemônica que intenta suturar certa ordem finita. Nas palavras de Retamozo (2009) o Social funciona como “espaço indeterminado e potencialmente infinito de práticas humanas sedimentadas” (p. 112). A sociedade é, portanto, o resultado da operação hegemônica que busca suturar/fixar uma ordem em meio ao terreno infinito e indeterminado do Social. Contudo, a constituição da ordem social é sempre falida e precária, porque a infinitude do Social não pode ser representada na sociedade. Assim, “não existe espaço suturado correspondente à ‘sociedade’, uma vez que o social em si não possui essência” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 166). O mesmo acontece na fixação de uma determinada identidade, ela é sempre precária e contingente. Uma vez que não há ordem social definitiva também não existem identidades definitivas. Como colocado por Mouffe (2015) “é preciso aceitar a inexistência de uma situação definitiva e reconhecer a dimensão de irredutibilidade que permeia toda ordem” (p. 16).

O fechamento provisório que a operação hegemônica produz, em meio a incomensurabilidade do Social, não pode ser interpretado como um fechamento definitivo e determinado de uma vez por todas, nem como uma positividade plena. Antes, o movimento de hegemonização só é possível por meio da lógica da equivalência e da lógica da diferença.

¹⁹ 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. Na obra de Laclau e Mouffe, campo da diferença e campo da discursividade aparecem como sinônimos para aquilo que Retamozo (2009) chama de Social.

A lógica da equivalência “é precisamente aquilo que subverte a diferença” (LACLAU, 2018, p. 119). Ou seja, diante da incomensurabilidade do Social, onde o que existe é apenas a diferença, elementos distintos se aproximam, fazendo diluir suas diferenças, em função de um sentido particular que, exercendo a função de ponto nodal, funciona como elemento aglutinador dos demais que se aproximam por equivalência. Laclau e Mouffe (2015) chamam de ponto nodal o sentido particular que aglutina em torno de si diferentes demandas que se aproximam em função da rejeição a um inimigo em comum. O ponto nodal, enquanto “ponto discursivo privilegiado na fixação parcial de sentido” (GABRIEL, 2014, p. 176), é compreendido por Laclau (2011) como um *significante vazio*, uma vez que, para aproximar por equivalência elementos diferentes, precisa renunciar à sua particularidade para conseguir aglutinar diferentes demandas.

A categoria analítica *significante vazio* é fundamental para a compreensão de todo processo de significação entendido, simultaneamente, como impossível e necessário. Um sentido particular ao se hegemonizar, ou seja, ao assumir o lugar da universalidade, se esvazia de sua particularidade para que consiga aglutinar, por equivalência, outros 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). Laclau (2011) esclarece que, uma vez que o universal não tem corpo e conteúdo próprio, “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 meu). Burtiy (2014) ajuda a esclarecer a questão quando afirma que a universalização de uma demanda particular requer o “esvaziamento do seu conteúdo mais literal, corporativo, passando a simbolizar um conjunto de outras demandas associadas” (BURITY, 2014, p. 72).

Para Laclau (2011) 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” (p. 71). 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. Não é, pois, possível falar em conteúdo literal dos discursos, uma vez que

o que caracteriza o significante vazio é a “dimensão metafórica que condensa diferentes sentidos” (MACEDO, 2009, p. 91).

Southwell (2014) explica que quando certos termos são objeto de uma luta ideológica muito forte, eles tendem a se constituir em significantes vazios, em função da pluralidade de conflitos que ocorrem em torno deles, impedindo que sejam articulados a apenas uma formação discursiva. A ideia de profissionalizar a docência, como tenho argumentado, foi central nos discursos do e para o campo educacional a partir das décadas finais do século XX, funcionando, portanto, como ponto nodal em torno do qual se organizaram discursos educacionais tanto na academia quanto na esfera das políticas públicas. Entretanto, a ênfase na profissionalização da docência esteve constantemente submetida a disputas em torno da sua significação. Diferentes cadeias de equivalência em torno da noção de profissionalização foram construídas em função de interesses distintos dos grupos em disputa – professores, intelectuais, governos, organizações multilaterais – buscando garantir a fixação de seus sentidos particulares como sentidos universais, o que a encaminhou em direção a vacuidade de sentido.

Entretanto, o processo de significação das coisas do mundo não se limita a produção de significantes vazios que, esvaziados de seus sentidos particulares, sirvam de ponto nodal que estrutura a operação hegemônica. Toda universalidade produzida através da operação hegemônica se estabelece por meio de fronteiras que simultaneamente incluem e excluem sentidos. É, portanto, a oposição a um inimigo comum que estabelece a unidade dos elementos que se aproximam por equivalência, e não uma suposta positividade *a priori* compartilhada por esses elementos. Nas palavras de Laclau e Mouffe (2015): “toda forma de consenso é o resultado de uma articulação hegemônica, a qual sempre tem um ‘exterior’ que impede sua plena realização” (p. 46). A operação hegemônica, portanto, ao mesmo tempo que universaliza um sentido particular fixando-o temporária e provisoriamente, produz simultaneamente, por meio da lógica da diferença, os antagonismos que excedem à cadeia equivalencial.

A lógica da diferença produz “uma ruptura no processo de inclusão de elementos na cadeia de equivalências” (MARTINS, 2019, p. 46). Ao exercer a função de corte radical no processo de significação por equivalência a lógica da diferença produz o exterior constitutivo dos sentidos aproximados pela lógica da equivalência. Mouffe (2015) sintetiza a questão afirmando que “toda ordem se baseia na exclusão de outras possibilidades” (p. 16). Ou seja, sem esse corte radical que produz o antagônico, o inimigo em comum que aproximou os elementos na cadeia de equivalência, nenhum tipo de significação seria possível, pois sem ele

a infinitude do Social não seria limitada de nenhuma forma. A lógica da diferença, portanto, funciona como um “bloqueio da expansão contínua do processo de significação” (LACLAU, 2011, p. 69).

Assim, nas disputas travadas no jogo da linguagem, todo discurso busca produzir uma fronteira entre elementos que estão “dentro” e aqueles que estão “fora” de uma determinada formação discursiva. Tudo aquilo que está fora da cadeia de equivalência de um determinado discurso torna-se um excesso que, na infinitude do social, é significado como o “outro” antagônico a cada um dos elementos articulados naquele discurso. (GABRIEL, 2015b, p. 297).

A noção de antagonismo reativa a lembrança da impossibilidade definitiva de qualquer processo de significação, ao mesmo tempo em que possibilita o fechamento da fronteira da cadeia de equivalência, sem o qual nenhuma produção de sentido acontece. Toda hegemonia se estabelece, portanto, por meio de um movimento duplo de universalização de um particular e de delimitação do seu exterior constitutivo antagônico. Dessa forma, “toda identidade é construída no bojo da tensão entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência” (LACLAU, 2018, p. 119), que embora sejam incompatíveis entre si, “precisam uma da outra como condições necessárias para a construção do social” (LACLAU, 2018, p. 133).

Assim como outros pesquisadores recorro à abordagem pós-fundacional porque entendo sua potência como ferramenta de análise para compreensão de como os discursos do/para o campo educacional são produzidos e estabilizados. Quais pontos nodais/significantes vazios têm estruturado diferentes realidades educacionais e quais antagonismos têm se contraposto a eles como seu exterior constitutivo?

Macedo (2009), por exemplo, argumenta que a “noção de *qualidade da educação* vem funcionando como ponto nodal que organiza os discursos pedagógicos e justifica a necessidade de reformas curriculares” (p. 92). A autora esclarece que, enquanto ponto nodal, a noção de qualidade da educação se configura como um significante vazio que é disputado por lutas hegemônicas que tentam preenchê-lo por meio de produção de diferentes cadeias de equivalência. Macedo (2009) destaca ainda que o exterior constitutivo contra o qual a noção de qualidade da educação se contrapõe é representado pela ineficiência do sistema educacional, ou seja, pela sua falta de qualidade. Dessa forma, “cadeias de equivalência são criadas, incluindo fragmentos de diferentes discursos, como solução para a propalada crise da educação” (MACEDO, 2009, p. 92). Tendo como recorte empírico os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para Ciência e aqueles relativos aos Temas Transversais, Macedo (2009) investiga como as comunidades disciplinares que participam da elaboração

desses documentos buscam preencher o significativo vazio *qualidade da educação* por meio das escolhas curriculares que fazem.

Pimentel Junior, Dias e Carvalho (2019) também destacam o aspecto relacional estabelecido entre qualidade e crise da educação, que se constituem um como antagônico do outro, exercendo ambos a função de significantes vazios que tentam ser preenchidos por uma multiplicidade de disputas hegemônicas em torno das políticas curriculares. Os autores apontam dois diagnósticos recorrentes na literatura educacional que buscam dar conta de significar a crise da educação.

Noções de crise vêm ocupando o imaginário educacional em diversos registros teóricos, e emergem em escritos com aparências diversas, comumente conectadas pelas tentativas de estruturar novos modos de educar. Em alguns registros educacionais, por exemplo, é comum a noção de crise aparecer associada a diagnósticos gerais das hiperconectadas sociedades pós-modernas e pós-industriais, sugerindo que a educação encontra-se em estado de relativo atraso aos avanços tecnológicos. Nesses registros, o formato de aula, seus espaços, o papel do professor e da escola, de modo geral, são diagnosticados como anacrônicos, incapazes de efetiva comunicação com gerações atuais. Já em outros registros educacionais, encontramos, não sem certa razão, o anúncio da crise das metanarrativas comumente associado a análises das reverberações dessa crise no papel da escola e na formação dos sujeitos. (PIMENTEL JÚNIOR; DIAS; CARVALHO, 2019, p. 149).

Corti (2019) também recorre à teorização de Laclau e Mouffe para pensar questões do campo educacional tendo como foco principal a argumentação de que a “promessa da Reforma do Ensino Médio como superação dos problemas da educação tem ocupado um papel central no jogo político democrático brasileiro nos últimos anos” (p. 3). Corti (2019) analisa como a demanda pela reforma educacional funciona como significativo vazio na medida em que, em diferentes momentos políticos, cadeias de equivalência distintas são produzidas para legitimar sua urgência e necessidade.

A Reforma do Ensino Médio, apresentada pelo governo Temer no final de 2016, como medida provisória, trazia diversas proposições semelhantes à do no Projeto de Lei 6.840/13, apresentado na Câmara dos Deputados em 2013, ainda durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), e indicava diversas alterações a serem feitas no ensino médio em função do desgaste do atual modelo, observado nos resultados aquém do esperado nas avaliações nacionais e internacionais das quais participam os alunos brasileiros e pelos altos índices de evasão e distorção idade/série. Mesmo tendo sido apresentada por um deputado do PT durante a vigência do partido na presidência da república, o PL 6.840/13 dividia opiniões no Ministério da Educação. No ano de 2016, quando houve o golpe que retirou a presidenta Dilma Rousseff do poder e deu posse ao seu vice, Michel Temer, a Reforma do Ensino Médio

Nacional foi apresentada como medida provisória, vindo a se tornar lei no ano seguinte, em 2017. Corti (2019) esclarece que houve uma nova articulação das identidades políticas, a partir da posse de Temer. Ao dar continuidade a proposta de reformar o ensino médio, a partir de critérios que ora indicavam continuidade e ora indicavam ruptura com o projeto anterior, o novo governo e seus apoiadores, se constituíram como novo campo antagonista recrudescendo a crítica dos seus opositores a essa proposta reformista. Assim, “o campo da esquerda política, embora em parte estivesse entusiasmado com a Reforma do Ensino Médio em anos anteriores, passou a posicionar-se veementemente contra ela, no âmbito do governo golpista” (CORTI, 2019, p. 16).

Nesse sentido é que podemos entender a “Reforma educacional”, como um significante vazio, um campo de articulação de equivalências que enfraquece as particularidades e que, por isso mesmo, é estratégico no jogo político dos governos brasileiros, sejam eles de direita ou de esquerda, pois possibilita a construção de hegemonia. (CORTI, 2019, p. 14).

Embora reconheça a variedade de significações dadas a Reforma do Ensino Médio no governo PT e no governo Temer, autora destaca que, a despeito das diferentes articulações equivalenciais, permanece o mesmo exterior constitutivo se opondo como inimigo a ser combatido e vencido pelo discurso reformista: a baixa qualidade dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala e o desgaste do atual modelo do ensino médio. Em suma, trata-se de, mais uma vez, buscar dar conta de preencher um sentido hegemônico que se contraponha à propalada crise da educação. Corti (2019) aponta o caráter hegemônico do discurso a respeito da crise do ensino médio, destacando que essa formação discursiva tem sido capaz de articular “grupos diversificados e, até mesmo, antagonísticos (no que diz respeito a posições políticas e outras identidades), mas que compartilham algo comum: a compreensão de que existe uma situação crítica e insatisfatória na oferta de ensino médio no país” (CORTI, 2019, p. 15).

Pereira e Sirino (2020a, 2020b) analisam a ideia de Educação Integral como significante vazio que, em função da articulação de demandas particulares em cadeias discursivas, assume diferentes significados. Dessa forma, o sentido de *integral* assume contornos que vão “desde a ampliação do tempo na escola até uma concepção de integral como possibilidade de alcançar a formação humana completa (COELHO, 2009), capaz de garantir a plenitude-por- vir social e/ou individual.” (PEREIRA; SIRINO, 2020a, p. 605). Apesar de identificar diferentes cadeias de equivalência mobilizadas na produção de um sentido para Educação Integral, os autores destacam que esses sentidos se organizam em torno de uma ideia central associada a perspectiva do “melhorismo” (PEREIRA; SIRINO, 2020a, p.

609). Sendo, assim, a Educação Integral é “significada como um dos elementos que podem contribuir para que a qualidade da educação seja alcançada” (PEREIRA; SIRINO, 2020b, p. 211).

Na tentativa de alcançar a completude desse ser humano e preencher a falta constitutiva que o caracteriza, entende-se que a educação – significada como “integral” – teria condições de produzir esse estancamento no processo discursivo de significação e dar conta de oferecer mais qualidade – em tempo parcial ou mesmo ampliado – às crianças e adolescentes que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. (PEREIRA; SIRINO, 2020a, p. 610).

Escolhi apresentar esses exemplos de como algumas pesquisas em educação vem mobilizando o conceito de significante vazio, formulado por Laclau e Mouffe, para reafirmar a relevância da teorização do discurso na pauta pós-fundacional para pensarmos nossas questões do/para o campo educacional. A incomensurabilidade do Social, que nos coloca diante da impossibilidade de fechamento definitivo de qualquer processo de significação, e, ao mesmo tempo o reconhecimento da inevitável necessidade de produzir algum fechamento contingente, para que possamos dar sentido às nossas práticas discursivas, não deixa margem para que nos apeguemos em definitivo a nenhuma concepção do/para o campo educacional. Antes, somos chamados a desnaturalizar certezas que muitas vezes, sem grandes problematizações, são tomadas como verdades incontestes no campo educacional.

Qualidade da educação, educação integral, reformas educacionais são exemplos de significantes do campo educacional que exercem a função de significante vazio. Eles estão implicados em uma arena de disputas por sua significação e mobilizam diferentes cadeias de equivalência, sempre precárias e provisórias, em função de diferentes condições contextuais. Chama a atenção, no entanto, que esses significantes são construídos em oposição a um inimigo em comum: a crise da educação, que tem se mostrado como exterior constitutivo bem sedimento das apostas políticas e acadêmicas direcionadas ao campo educacional (MACEDO, 2013).

A análise que me interessa fazer aqui diz respeito ao uso do significante *profissional* – e seus correlatos, profissionalização, profissionalismo, profissionalidade – para significar a docência. Levando em conta que a hegemonização de qualquer significante não parte de um sentido positivado sobre a docência, mas sim da articulação de relações diferenciais, por meio da lógica da equivalência e da lógica da diferença, me interessa entender quais articulações têm sido mobilizadas na produção de um sentido hegemônico para a docência que, sobretudo a partir da década de 1980, se expressa pela defesa em torno da necessidade de profissionalizar os professores.

O uso da palavra profissional, que em geral denota a ideia de algo positivo, científico e livre de traços rudimentares (BOURDONCLE, 2000, DUBAR, 2012), mobiliza diferentes processos de significação, articulando diferentes cadeias de equivalência e diferença que, a depender da maneira que se organizam, incluindo e excluindo sentidos, produzem diferentes concepções de docência. Ao se hegemonizar como significante que adjetiva 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, podendo ora atender a demandas de valorização dos professores, ora reforçar práticas de subalternização da docência.

Se concordarmos com Laclau (2018), quando o autor afirma que “a identidade hegemônica torna-se algo da ordem de um significante *vazio*” (p. 120 – grifo original), então, podemos nos perguntar até que ponto a hegemonização do significante profissional, como ponto nodal em torno do qual um sentido de identidade docente é construído, não pode ser lido como um significante vazio em disputa.

2.3. Sentidos de valorização profissional nas DCN: o que essas diretrizes nos mostram?²⁰

No capítulo três abordarei de forma mais detida a questão da profissionalização docente destacando como demandas produzidas em contextos discursivos bastante distintos produzem diferentes articulações hegemônicas que buscam preencher o significante vazio *profissionalização da docência*. No entanto, na última seção deste capítulo pretendo exemplificar como o significante profissional/profissionalização, quando utilizado como qualificador da docência, ocupa o lugar de significante vazio. Para tanto recorro a análise das duas últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores: a atual em vigência, Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e o documento anterior de 2015, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Considerando esses dois documentos

²⁰ As ideias desenvolvidas nessa seção foram elaboradas em conjunto com a professora Carmen Teresa Gabriel para a publicação no texto intitulado *Formação docente: um significante vazio em disputa*. O texto constitui um dos capítulos do livro “Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios”, organizado pela professora Carmen Teresa Gabriel e pelo professor Marcus Leonardo Bomfim Martins e publicado pela editora Mauad Editora Ltda em 2021.

como práticas discursivas que produzem e expressam determinados sentidos de identidade docente reconhecido que eles podem abrir pistas interessantes para a compreensão dos discursos a respeito de docência que tem circulado no contexto educacional brasileiro nas últimas décadas.

Cabe ressaltar que o objetivo aqui não é de comparar esses dois documentos de forma a valorizar um em detrimento do outro. Interessa, antes, colocar em evidência as lógicas de articulação discursiva mobilizadas em ambos os textos tomando-os como ilustração para dar visibilidade ao jogo político em torno do uso do significante profissional na tentativa de fixação hegemônica de um sentido particular de docência. Que elementos são hegemônicos na cadeia de equivalência em torno da interface docência-profissão em cada uma dessas diretrizes 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 a partir dessas articulações?

Tanto a DCN de 2015 quanto a 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 nas 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), nas DCN de 2019 essa valorização “inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão” (BRASIL, 2019, Art. 6º. II). A diferenciação dos aspectos selecionados como marcadores da valorização profissional – sejam referentes à carreira e condições de trabalho (DCN 2015) ou a saberes e práticas específicas do exercício da docência (DCN 2019) – são indícios de como, em cada uma dessas resoluções, o termo profissional desempenha funções discursivas distintas. Dessa forma, tomando como referencial as teorizações do discurso de Laclau e Mouffe (2015), assumo que a maneira como os dois documentos expressam aquilo que defendem como valorização profissional da docência funciona como fronteira onde 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, por exemplo, não se limita aos profissionais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica. As atividades docentes englobam, conforme exposto no seu artigo 10, planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de

projetos, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas, bem como a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional. Esse sentido ampliado de docência pode ser percebido 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 tende a reduzir de forma considerável a cadeia de equivalência definidora do sentido de profissional docente. Com efeito, a leitura desse documento aponta 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 atuais DCN atrelam o futuro exercício da docência à centralidade do processo de ensino-aprendizagem dando destaque à uma formação docente alinhada com os pressupostos previstos para a educação escolar na BNCC. A fusão entre as políticas curriculares voltadas para a educação básica e as políticas curriculares voltadas para formação de professores interfere diretamente na definição daquilo que é específico da formação de professores. Se cabe aos professores apenas o domínio daquilo que se espera que os alunos da educação básica aprendam, então, não há saber específico nem função específica dos professores. Sua profissionalidade se reduz a aplicação da BNCC.

Atrelada às DCN de 2019 está a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que se apresenta como documento condensador das competências profissionais dos professores de forma a garantir as “aprendizagens essenciais” dos estudantes da educação básica. A ideia de conhecimento escolar é reduzida e mesmo confundida com o próprio documento da 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).

Com base nos mesmos princípios das competências gerais da BNCC são estabelecidas competências específicas para os docentes vinculadas a três dimensões fundamentais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. A separação das dimensões de conhecimento e prática profissional reforça o sentido aplicacionista da docência que perpassa todo o documento, assumindo que conhecimento profissional e prática profissional são instâncias distintas. O professor profissional da BNC-Formação é aquele capaz de aplicar currículos pré-fabricados. Na dimensão do engajamento profissional o que ganha destaque é a perspectiva individualista de formação profissional. Nem o Estado nem o coletivo de professores são chamados a participar desse processo. Pelo contrário, enfatiza-se o “fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019a, art. 7º, inciso VI – grifo meu).

A autonomia prevista na BNC-Formação não diz respeito à tomada de decisões cotidianas que se impõe à profissão docente, uma vez que o documento é bastante prescritivo quanto ao trabalho docente, reduzindo o papel do professor a um mero aplicador de propostas curriculares pré-estabelecidas, privando-o do lugar de autoria no/do trabalho docente. Como já sinalizado, a instância maior de organização da formação e da prática docente é a BNCC que deve ser apropriada pelos docentes/licenciandos e garantida aos estudantes da educação básica como condensadora das “aprendizagens essenciais”. Ora, se os professores não participam da definição das escolhas curriculares nem da organização do seu trabalho em que medida devem exercer seu protagonismo e sua autonomia? Menos do que o reconhecimento da capacidade profissional dos professores como produtores de conhecimento, a autonomia, na BNC-Formação, ganha contornos de desobrigação do Estado frente às condições de formação profissional dos professores e desestímulo a um projeto coletivo de formação profissional docente.

A leitura desses poucos excertos, extraídos dos dois documentos selecionados, evidenciam 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 articulação entre essa profissão e o ato de ensinar (BIESTA, 2013, 2021) tende a atenuar o lugar crucial da relação com o conhecimento escolar no processo de identificação profissional docente.

Já na DCN de 2019, o processo de ensino-aprendizagem assume 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 importância de investir, ao longo da trajetória acadêmica dos licenciandos, na articulação entre currículos de licenciatura e escolar. No entanto, tal como formulado nas DCN de 2019, essa articulação, ao invés de valorizar esse profissional, reforça discursos que reafirmam a sua posição subordinada. Considerando os entendimentos de aprendizagem, currículo, ensino e conhecimento escolar hegemonizados nesse documento, bem como o seu atrelamento a uma proposta curricular específica (BNCC), as DCN de 2019 reatualizam concepções de docência pautadas em perspectivas instrumentais e tecnicistas. Engrossando a fileira dos discursos pró-aprendizagem, mas que tiram o ensino do professor (BIESTA, 2013, 2021). Assim, a produção de uma cadeia de equivalência que aproxima o sentido de profissional ao domínio de competências e habilidades subordinadas àquilo que se espera que os alunos aprendam, tal como fixados na BNCC, ainda que possam dialogar com alguns achados das pesquisas educacionais, está longe de oferecer uma resposta aos questionamentos anteriormente mencionados.

Podemos nos perguntar até que ponto a definição de profissional na resolução de 2019 não coloca para fora da cadeia de equivalência o sentido de profissional como sujeito com conhecimentos específicos que tem a primazia do julgamento a respeito das decisões que se impõem no seu cotidiano profissional. Enquanto nas DCN de 2015 a docência é

compreendida para além de suas dimensões técnicas, mas engloba aspectos políticos, éticos e estéticos, nas diretrizes atuais os profissionais docentes aparecem representados como aqueles de quem é requerido o desenvolvimento de competências específicas que sirvam para garantir que as “aprendizagens essenciais”, estabelecidas previamente pela BNCC, sejam alcançadas pelos alunos da educação básica.

A articulação entre universidade e escola básica aparece com destaque tanto das 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 produzem cadeias de equivalência semelhantes ao assumirem que uma formação profissional se realiza para além dos muros da universidade. Apesar das dificuldades dos cursos de formação em articularem seus programas com os aspectos específicos da profissão (NÓVOA, 2017a) a produção de um discurso voltado para uma formação docente que não seja centrada exclusivamente na universidade tem se mostrado hegemônico no campo educacional (CRUZ, 2017; FORMOSINHO, 2009; GABRIEL, 2019; GABRIEL; LEHER, 2019; NÓVOA, 2017a, 2017b; ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015).

Ambas as DCN, de 2015 e 2019, estão voltadas para a formação de professores em nível superior, reproduzindo a articulação hegemônica entre universitarização e valorização profissional da docência. No entanto, como vimos, as formas como essas diretrizes mobilizam sentidos de profissionalização docente é distinta. Na DCN de 2015 a ampliação do sentido de profissional docente deixa em aberto a definição da especificidade do trabalho realizado por este profissional. Neste documento a valorização profissional está atrelada a aspectos mais ligados ao mundo acadêmico, como a ênfase em uma formação que dê condições do egresso realizar e utilizar instrumentos de pesquisa, bem como estudar e compreender criticamente documentos da política educacional. Além disso, destacam-se as condições materiais de

construção de um projeto profissional – formação inicial e continuada, plano de carreira, salários e condições dignas de trabalho, como aspectos associados a valorização profissional dos professores. Na DCN de 2019 é possível perceber uma maior vinculação com o currículo escolar, enfatizando o papel do professor nas aprendizagens dos alunos. Essa vinculação, entretanto, se caracteriza por uma lógica técnica e aplicacionista que retira do professor a primazia do julgamento das questões sobre conteúdo, objetos e métodos de ensino.

Como em todo processo de significação, o uso do termo *profissional* para adjetivar os professores da educação básica é resultante de uma operação hegemônica que traduz as disputas entre os grupos de interesse que participam direta e indiretamente da produção de políticas voltadas para a profissão docente. A análise dos dois documentos indicados nesta seção permite afirmar que o uso do termo profissional funciona como significante vazio que, para se hegemonizar como ponto nodal definidor da docência, se esvazia de sentidos particulares e articula, a partir das lógicas de equivalência e da diferença, interesses de diversos grupos em disputa.

No capítulo seguinte a discussão sobre o estatuto profissional da docência será aprofundada. Seguindo a argumentação construída até aqui, veremos que a análise do uso de termos profissão/profissional para qualificar a docência revela os embates discursivos em torno de sua significação indicando que não existe um sentido unívoco e verdadeiro de profissão/profissional docente.

Capítulo 3 – Dos requisitos: a questão da profissionalização docente

A investidura no cargo de professor da rede pública de educação básica está atrelada, dentre outros requisitos, à comprovação da qualificação exigida pelo edital, de forma que os candidatos aprovados só poderão tomar posse se possuírem e comprovarem a escolaridade mínima exigida nos editais. Em todos os editais analisados nesta tese, seja da SME-RJ ou do CPII, o tópico a respeito da qualificação mínima exigida é um dos primeiros itens abordados, servindo como ponto de partida comum de onde os candidatos devem começar a se inteirar do concurso em questão. A leitura dos requisitos apresentados em cada um dos editais em tela aponta para mais de uma possibilidade de formação dos candidatos ao cargo de professor dos anos iniciais, como é possível observar na tabela a seguir.

Tabela 4 - Qualificação mínima exigida dos candidatos ao cargo de professor dos anos iniciais do ensino fundamental nos concursos da SME-RJ e do CPII

SME-RJ	CPII
Curso Normal Superior com habilitação em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Curso Normal Superior
Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Curso Superior de Pedagogia com habilitação em Magistério para as Séries Iniciais
Habilitação específica em curso superior de graduação correspondente à Licenciatura Plena (Ensino Fundamental) e habilitação em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Curso de Formação de Professores – Nível Médio)	Formação de Professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, em nível médio e Licenciatura Plena (Ensino Fundamental)
	Formação de Professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, em nível médio e Curso Superior de Pedagogia

Fonte: Elaborada pela autora.

Tanto nos editais da SME-RJ como do CPII não há apenas um tipo de formação que tenha a prerrogativa exclusiva de habilitar os candidatos ao magistério dos anos iniciais, sendo permitidas formações distintas em nível superior e ainda a combinação de curso de formação de professores em nível médio somado a licenciatura plena em qualquer área. Esta variedade de lócus de formação deixa transparecer as disputas em torno da formação do professor dos anos iniciais que têm atravessado o debate educacional brasileiro, sobretudo a partir da década de 1990 com a promulgação da LDB 9.394/96. É somente em 1996, com a publicação da nova legislação educacional, que se estabelece a obrigatoriedade de todos os professores da educação básica terem formação em nível superior, em curso de licenciatura plena. Cabe destacar que a exigência de formação em nível superior já se aplicava aos

professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (denominados anteriormente de ensino secundário dividido entre ginásio e colegial) desde a década de 1930, de forma que a determinação da LDB 9.394/96, quanto à obrigatoriedade da elevação da formação dos professores ao nível superior, processo esse amplamente conhecido como universitarização, trazia mais mudanças para os professores da educação infantil e dos anos iniciais²¹. No entanto, é possível afirmar que essas mudanças foram parciais, uma vez que a legislação abriu a possibilidade de que formação destes professores fosse feita em uma variedade de instituições e níveis de ensino distintos, autorizando inclusive a manutenção da formação em cursos de nível médio.

A LDB 9.394/96 manteve o curso de formação de professores em nível médio como locus formativo possível para os professores da educação infantil e dos anos iniciais²² e criou paralelamente o curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação (ISE). Os ISE deveriam abrigar o recém-criado curso Normal Superior, bem como “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” e “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996, art. 63). Sarti (2019) destaca que ao alocar a formação de professores da educação infantil e anos iniciais nos cursos Normal Superior, no âmbito do ISE, a nova LDB ia de encontro às iniciativas que vinham se consolidando desde a década de 1980 de formar estes docentes nos cursos de Pedagogia, no interior das universidades, e que buscavam afirmar a “identidade do curso de Pedagogia no elenco dos cursos de formação de professores” (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 824). Apesar de não ter como objetivo legal até aquele momento formar professores para as primeiras etapas da educação escolar, o curso de Pedagogia já vinha assumindo essa função em muitas instituições, corroborando o discurso crescente de parte do campo educacional de que a docência era a base da identidade do

²¹ Sarti (2019) esclarece que até o início da década de 1930 não havia nenhuma exigência de formação específica para os professores em atuação no secundário, até que a Reforma Francisco Campos, em 1931, determinou a necessidade de complementação pedagógica para o exercício do magistério no ensino secundário, feita primeiramente nos Institutos de Educação. Estes institutos foram incorporados nos anos seguintes às recém-criadas universidades de São Paulo, em 1934, e do Distrito Federal, (atualmente município do Rio de Janeiro), em 1935. Sarti (2019) afirma que “por meio desse processo de absorção dos Institutos de Educação pelas universidades, a formação de professores secundários foi precocemente universitarizada no país” (p. 3).

²² Em seu artigo 87 a LDB 9.394/96 previa que passado um ano após sua publicação seria instituída a Década da Educação entre 1997 e 2007. Ao fim deste período só seriam admitidos os professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Contudo, em 2013, o parágrafo que previa a admissão apenas de professores formados em nível superior a partir de 2007 foi revogado pela lei nº 12.796/13. Sem esclarecimentos ou encaminhamentos quanto ao assunto, a questão ficou em aberto sendo ainda permitida para os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental a formação mínima feita em curso Normal de nível médio.

pedagogo (AGUIAR *et al.*, 2006), em oposição ao discurso que defendia o oposto, que a Pedagogia deveria ser a base da docência (LIBÂNEO, 2006).

O lócus da formação desses professores passava assim, a ser objeto de acirradas disputas no interior do campo educacional, protagonizadas por grupos ligados ao ensino superior. De um lado estavam os defensores da criação dos Cursos Normais Superiores (ou outros espaços formativos congêneres), vistos como caminho mais interessante profissionalmente para elevar a formação docente ao nível superior. A criação desses novos cursos poderia provocar um processo de expansão institucional, no caso de os Institutos Superiores de Educação, previstos pela LDB, estabelecerem vínculos universitários. E, de outro lado, estavam os grupos que apoiavam a transferência da formação dos professores nos anos iniciais para o curso de pedagogia, de tradição universitária e, portanto, sob esse ponto de vista – apostavam eles – capaz de agregar maior valor a essa formação. (SARTI, 2019, p. 5).

Em meio a essas disputas ganharam força aquelas que apostavam no curso de Pedagogia. Em 2006 novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são homologadas para o curso, consolidando-o como lócus de formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais. Entretanto, este não foi o único objetivo formativo do curso, que manteve sob sua responsabilidade a formação para gestão e pesquisa educacional, tanto em espaços escolares como não-escolares. Assim, ao lado da formação de professores, uma série de atividades possíveis no campo educacional, realizadas inclusive fora da escola, foram subsumidas ao estatuto de docência, de modo que “o planejador da educação, o especialista em avaliação, o animador cultural, o pesquisador, o editor de livros, entre tantos outros, ao exercerem suas atividades estariam exercendo a docência” (LIBÂNEO, 2006, p. 845).

A variedade de percursos formativos possíveis para o professor dos anos iniciais na legislação brasileira, sendo autorizado inclusive que essa formação se dê em cursos de níveis distintos, traz à tona os debates em torno da profissionalização da docência, sobretudo se levarmos em conta que a questão da formação específica em nível superior tem marcado os debates a respeito das profissões e dos seus respectivos processos de profissionalização (BARBOSA, 1993, 1998; LARSON, 2014). A literatura acadêmica produzida nas últimas décadas a respeito da formação de professores vem evidenciando que desde os anos 1980 sucessivas reformas educacionais têm articulado universitarização e profissionalização da docência (GAUTHIER *et al.*, 2013; MAUÉS, 2003; SHULMAN, 2014; SARTI, 2012; TARDIF, 2013), fortalecendo o binômio formação-profissão e contribuindo para a produção de um sentido de docência como profissão que demanda formação em nível superior. Com efeito, a ênfase na defesa da formação dos professores em nível superior caminha lado a lado com o fortalecimento do discurso em prol do reconhecimento dos professores como

profissionais. Não é por acaso que nas últimas quatro décadas o uso do significante *profissional/profissão*, e seus correlatos, aparecem em diversas arenas que participam das disputas em torno da significação da docência, seja na produção acadêmica, na política educacional ou nos programas dos cursos de licenciatura.

No caso dos textos acadêmicos, podemos observar, um renovado interesse nessa questão a partir do final do século XX quando reformas educacionais nos EUA se valeram da retórica da profissionalização dos professores como forma de solucionar os problemas encontrados no ensino escolar. Desde então, tanto partidários da profissionalização, como estratégia de qualificação da formação e da prática docente e como afirmação da autonomia dos professores frente ao trabalho que realizam, quanto aqueles que a entendem como proletarização do trabalho docente, têm produzido vasta bibliografia que expressa a disputa em torno dessa questão (COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017; EVANGELISTA, 2009; TARDIF, 2013).

Com respeito a política educacional, a análise das sucessivas DCN para a formação de professores após a LDB 9.394/96 revela que a identificação da docência como profissão é marca presente nesses documentos. O Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001, que fundamenta as primeiras DCN a respeito da formação de professores da educação básica, apresenta um cenário educacional nacional marcado por inúmeros desafios a serem superados, dentre os quais destaca-se “o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente” (BRASIL, 2001, p. 4). De acordo com o referido Parecer, os ventos da mudança trazidos pela nova LDB eram o caminho em direção a melhoria da qualificação *profissional* dos professores, que, dentre outras coisas, se caracterizava pela exigência de formação em nível superior para todos os professores da educação básica. Mais recentemente a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, analisada em parte no capítulo anterior e que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), estabelece três dimensões fundamentais para a formação inicial de professores: conhecimento *profissional*, prática *profissional* e engajamento *profissional*. Ao longo da resolução o significante *profissional* é utilizado diversas vezes como forma de garantir a qualidade da formação docente proposta pelo documento.

Quanto aos cursos de formação de professores iniciativas na direção de uma formação que articule de maneira intencional escola e universidade, reconhecendo que ambas as instituições compartilham da corresponsabilidade de formar novos professores, têm sido

traduzidas com uma proposta de formação *profissional* docente, como é o caso do Complexo de Formação de Professores (CFP) da UFRJ. Trata-se da busca por um entrelaçamento entre a formação e a profissão que vá além das relações mais tradicionais entre universidade e escola, reconhecendo a docência como uma profissão que se relaciona com o conhecimento de uma forma específica e que difere da forma como um especialista em ciências da educação ou em uma determinada disciplina se relaciona com o conhecimento (GABRIEL, 2019; GABRIEL; LEHER, 2019; NÓVOA, 2017b).

O consenso em torno do caráter *profissional* da docência, no entanto, se limita à mobilização do significante “profissão”, e seus derivados, que, no senso comum, traz sentido positivo de trabalho especializado e socialmente reconhecido. A análise das lutas pelo processo de significação desse termo tende a mostrar como o uso do significante profissão se faz de forma bastante heterogênea e, por vezes, contraditórias. Assim, é possível que, usando os mesmos termos *profissão*, *profissional*, encontremos discursos sobre a docência que ora a defendem como prática profissional autônoma, com função específica e conhecimento próprio, ora visam instrumentalizá-la e regulá-la por meio de um entendimento de profissão que se traduz como atividade técnica, mecânica, repetitiva e controlada por outros que não os próprios docentes. É preciso levar em conta, portanto, que a intensificação do uso do termo profissional, menos do que expressar consensos políticos por meio da produção de sentidos homogêneos sobre a docência, traduz o acirramento de um campo de disputas sobre o entendimento desse significante. À luz da discussão travada no capítulo anterior é possível afirmar que o uso do significante profissional, ao se hegemonizar como definidor da identidade dos professores, assume contornos de significante vazio. O reconhecimento das ambivalências que permeiam o processo de significação dos termos *profissão/profissional* se complexifica quando levamos em conta o caso específico da formação de professores dos anos iniciais no Brasil, que, como afirma Sarti (2019), é um território marcado por “imprecisões importantes” (p. 3).

Diante da compreensão dos usos heterogêneo e, em certo sentido, contraditórios dos termos *profissão/profissional* este capítulo tem por objetivo discutir diferentes processos de significação da docência buscando compreender que cadeias de equivalência e diferença têm sido mobilizadas na produção de sentido do significante *profissional* quando mobilizado como qualificador da docência. O capítulo está dividido em três seções, além desta parte introdutória. Na primeira parte me proponho a uma discussão mais teórica a respeito da definição de profissão com base na sociologia das profissões. Na segunda parte discuto a questão do movimento de profissionalização docente nos últimos 40 anos, indicando alguns

aspectos que reconheço como desdobramentos desse movimento. Na terceira e última parte apresento aquilo que chamei de desdobramentos ou efeitos do movimento de profissionalização da docência.

3.1 Profissão: uma ocupação com características específicas

A ideia de *profissão* pode ser entendida a partir de uma interpretação mais geral e outra mais restrita. No aspecto mais geral profissão compartilha do mesmo sentido de ocupação/ofício, pelo fato de ambos serem meios de ganhar a vida, ou seja, uma atividade de onde se retira os meios de sobrevivência, que não é feita por caridade, militância ou de forma amadora em virtude dos gostos e das convicções pessoais (BOURDONCLE, 2000; MONTEIRO A. R., 2015). O sentido mais restrito de profissão é aquele que a diferencia de ocupação/ofício dentro de uma lógica de hierarquização das atividades laborais, sendo a profissão uma ocupação mais especializada e prestigiada. Essa diferenciação ocorre, sobretudo, pela distinção em língua inglesa das palavras “profissão” (*profession*) e “ocupação” (*occupation*), que faz com que a primeira seja mais valorizada, por ser considerada uma atividade que requer formação especializada, que se organiza em torno de um saber científico específico e que possibilita a construção de uma carreira, dotando a profissão de um certo prestígio intelectual e social. Já a segunda tende a ser desvalorizada justamente pelos aspectos opostos, por se tratar de um trabalho sem qualificação, sem prestígio e sem possibilidade de construção de uma carreira (DUBAR, 2012).

Bourdoncle (2000) sinaliza que os sociólogos americanos chamam de “profissões aprendidas” (*learning professions*) aquelas em que demandam estudo para serem apreendidas e estão assentadas em um saber sábio/científico/acadêmico (*savoir savant*) transmitido/ensinado nas universidades. O ofício demanda igualmente um processo de aprendizagem, uma vez que também conta com saberes específicos que não são adquiridos naturalmente e precisam ser transmitidos/aprendidos. Contudo, conforme argumenta Bourdoncle (2000) eles são aprendidos mais por meio de uma formação prática do que por meio do estudo, uma vez que o ofício se assenta em um saber fazer/prático (*savoir faire*) e em habilidades particulares que são transmitidas mais pelo exemplo e pela imitação do que pela fala/palavra.

A separação entre profissão e ofício/ocupação, sobretudo pelo entendimento de que as profissões se configuram como um tipo especial de ocupação com grande valorização por seus serviços fundamentais às necessidades humanas, foi aspecto fundante da sociologia das

profissões norte-americanas nos primeiros anos do século XX. Monteiro A. R. (2015) explica que no início do século XX começam a crescer o número de estudos sociológicos a respeito do trabalho, das ocupações e das profissões, sobretudo em função do progresso tecnológico, que deu origem a novas ocupações, tornando outras obsoletas. Assim, preocupada em compreender e definir quais ocupações se encaixavam no modelo profissional, a sociologia das profissões norte-americanas se organizou em torno de uma abordagem amplamente conhecida como funcionalista²³.

Monteiro A. R. (2015) destaca que essa abordagem é associada em seus primórdios ao trabalho de A. Flexner publicado nos EUA em 1915. Nesse trabalho Flexner estabelece que uma profissão se distingue de uma ocupação por seis atributos: desempenho de uma função de grande responsabilidade; existência de uma base teórica; saberes que podem ser aplicados na resolução de problemas práticos; os saberes que aplicam podem ser transmissíveis de maneira sistemática; tendem a auto-organizar-se em associações; possuem um ideal de serviço (MONTEIRO A. R., 2015, p. 14). Uma ocupação que não apresentasse todos esses atributos seria uma “quase profissão” ou “pseudoprofissão” e não alcançaria o estatuto de “verdadeira” profissão.

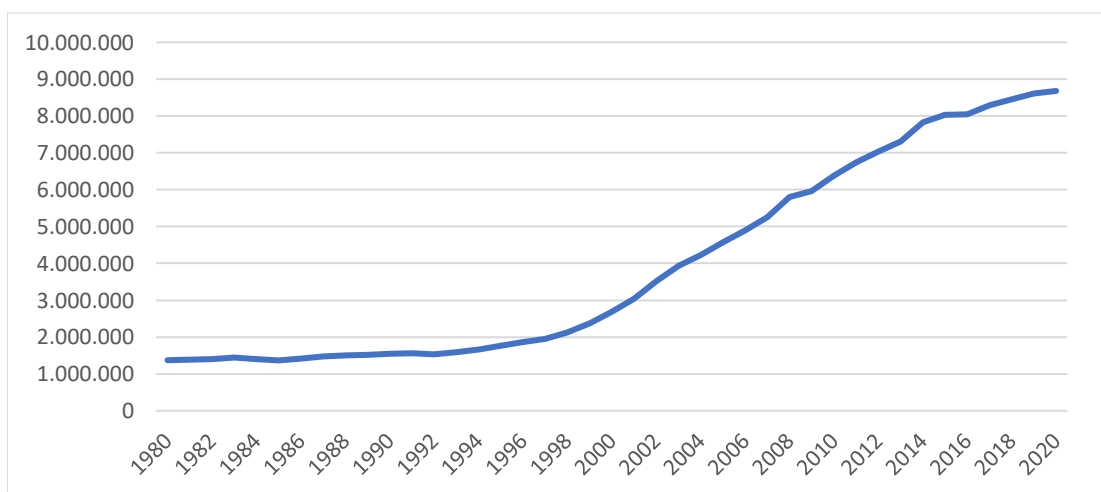
O desenvolvimento das ideias de Flexner podem ser observados em outros trabalhos de teóricos norte-americanos ao longo do século XX. Como destacado por Dubar (1997), Carr-Saunders e Wilson (1933) e, posteriormente, Parsons (1968) deram continuidade a esta vertente de interpretação das profissões, sendo Parsons o nome mais amplamente associado a construção dos critérios funcionalistas definidores das profissões. A vertente funcionalista toma a relação médico-paciente como arquétipo do modelo profissional, assumindo que a medicina encarna todos os requisitos definidores das “verdadeiras” profissões, como: competências técnicas adquiridas por meio de formação científica e comprovada por meio de validação institucional, controle dos profissionais sobre os usos dessas competências, além de um “ideal de serviço que os distinguiria dos negociantes orientados para o mercado, e um padrão associativo diferente daquele existente nas organizações burocráticas e daquele mais orientado para o mercado” (BARBOSA, 1993, p. 5). Barbosa (1993) destaca que para Parsons o conhecimento tem centralidade na definição das profissões, bem como as universidades e instituições de pesquisa, que se tornam “o centro da estrutura institucional das profissões” (BARBOSA, 1993, p. 5). Gauthier *et al.* (2013) também sinalizam que a questão do conhecimento ocupa lugar incontornável nas abordagens funcionalistas. “Para os

²³ Esta abordagem também aparece com o nome de abordagem atributo ou taxonômica em alguns estudos (MONTEIRO A. R., 2015).

estruturalistas-funcionalistas, uma profissão possui um saber de alto nível transmissível de um profissional a outro no âmbito de um programa de formação” (p. 68).

Dubar (2012) esclarece que o conceito funcionalista dominou o campo do trabalho a partir da década de 1960 na maioria dos países desenvolvidos, fortalecendo a ideia de um imperativo profissional que tinha como objetivo transformar todas as atividades remuneradas em profissão, fossem elas ligadas a empresas, associações ou funções públicas. Alinhado a esse imperativo de profissionalização, a escolarização experimentou forte crescimento, como um dos mecanismos indispensáveis à criação de novos profissionais. No caso brasileiro, o final da década de 1990 é marcado por um forte movimento de profissionalização, evidenciado, entre outros aspectos, pelo aumento do quantitativo populacional com formação em nível superior e pelo crescimento da dependência em relação aos saberes profissionais em função da ampliação das “exigências de uso dos serviços de profissionais, médico, advogados, engenheiros, arquitetos” (BARBOSA, 1998, p. 136). Dados do INEP (2020) revelam o crescimento vertiginoso das matrículas em cursos de nível superior a partir de meados dos anos 1990 no Brasil.

Gráfico 1- Número de Matrícula em curso de Graduação no Brasil - 1980-2020



Fonte: INEP (2020). Elaborado pela autora.

O crescimento da população com formação em nível superior ilustra a argumentação de Dubar (2012) de que a profissionalização era um desejo partilhado por empregados e empregadores. Se por um lado havia a demanda por mão de obra com formação mais qualificada, por outro havia a ideia de que a posse de um diploma de nível superior garantiria melhores posições no mercado de trabalho. Dubar (2012) destaca, entretanto, que o resultado desse imperativo de profissionalização não foi a construção de identidades profissionais para

todos os jovens que ingressaram no mercado de trabalho, no sentido de conferir melhores salários, maior prestígio, *status* social e condições de construção de uma carreira. “Muitos desses empregos são marcados pela precariedade, por baixos salários e falta de qualquer perspectiva de carreira” (DUBAR, 2012, p. 355). Cenário semelhante pode ser observado no caso da universitarização dos professores dos anos iniciais. Apesar de passarem a contar com formação em nível superior, que teoricamente lhes garantiria maior *status* social e profissional, esse grupo não alcançou melhores condições de trabalho (TARDIF, 2013), nem teve seus saberes valorizados (SARTI, 2012, 2013, 2019). Revelando, assim, de certa forma, que as promessas da profissionalização traziam consigo uma boa dose de ilusão (COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017; HYPÓLITO, 2004).

Diante das promessas não cumpridas da profissionalização, qual a solução? Assumir que de fato alguns grupos ocupacionais jamais conseguiriam fazer parte do seleto grupo das *profissões* ou questionar a divisão proposta pela corrente funcionalista a respeito das condições de profissionalização dos grupos ocupacionais? Tomado emprestado os questionamentos de Dubar (2012), podemos nos perguntar: “todas as atividades de trabalho podem se tornar profissionais ou esse termo deve ser reservado a algumas delas? Em outras palavras, é a natureza da atividade que a torna ‘profissional’ ou é sua organização, sua remuneração, sua ‘construção social’?” (DUBAR, 2012, p. 354).

É sobre esse ponto que, desde que existe, a sociologia das profissões está cindida em correntes teóricas que não respondem da mesma maneira a essa pergunta. Entre a corrente funcionalista (ou neofuncionalista), que reserva a certas atividades o monopólio do profissionalismo (CHAMPY, 2010), e as correntes interacionistas e críticas (neomarxista, neoweberiana, etc.), que atribuem aos contextos socioculturais e aos políticos (empregadores e poderes públicos) as características das atividades de trabalho consideradas ou não “profissionais”, há uma ruptura forte e persistente, na medida em que põe em questão as próprias definições do trabalho, do emprego e da identidade. (DUBAR, 2012, p. 354).

Ainda que a corrente funcionalista tenha inaugurado as teorizações sobre as profissões, mantendo longa tradição na sociologia das profissões, ela não permaneceu como única vertente de análise. Como afirma Dubar (2012) na citação anterior, outras correntes buscaram dar respostas à questão da profissionalização dos grupos ocupacionais. Barbosa (1993) destaca que o desenvolvimento de pesquisas empíricas sobre as práticas cotidianas de diversas ocupações colocou em xeque o modelo funcionalista de análise das profissões, sobretudo pela crítica à pressuposição de que só poderiam ser considerados profissionais um grupo minoritário que conseguisse proteger o exercício da sua profissão pelo monopólio da formação e certificação do seu trabalho, como médicos, juristas e engenheiros.

No final dos anos 1960 o apogeu das profissões tradicionalmente estabelecidas, como medicina e direito, e sua lista paradigmática de atributos, começou a ser desestabilizado, e na década de 1970 “se afirmou uma corrente de abordagens/teorias das profissões denominadas interacionistas ou da profissionalização” (MONTEIRO A. R., 2015, p. 15) que teve como teóricos importante os sociólogos da Escola de Chicago, dentro os quais destaca-se o trabalho de Everett Hughes e Elliot Freidson.

A crítica feita a abordagem funcionalista se expressa nos seguintes argumentos: (i) o conceito de profissão é elitista, pois se restringe a estabelecer a medicina e o direito como o paradigma de profissão valorizado, sem levar em conta que estas também passam por processos de evolução e transformação do fenômeno profissional; (ii) o ideal de serviço dessas profissões é uma mistificação para dar cobertura aos seus interesses corporativistas; (iii) a profissionalização é um processo histórico-social cujo desdobramento se dá por meio de interesses econômicos e políticos que favorecem algumas ocupações a alcançarem o estatuto de profissão e outras não; (iv) o poder profissional está articulado com o poder político e econômico tendo como operador central a universidade, o que contribui na legitimação e perpetuação de uma ordem social injusta (MONTEIRO A. R., 2015, p. 17).

Assim, mais do que determinar as diferenças entre profissão e ocupação, essa abordagem passa a se preocupar em analisar por que algumas profissões alcançam esse estatuto e outras não. A questão da profissionalização é redefinida pelos interacionistas como um processo geral, que não está restrito a um grupo específico de atividades. Dubar (1997) destaca que para Hughes o termo *professional* é uma categoria da vida cotidiana que diz respeito a um julgamento de valor dentro de um sistema de trabalho, e não um termo descritivo. Para Hughes as profissões integram sistemas de trabalho hierarquizados em que algumas funções são mais elitizadas enquanto outras são subalternizadas, existindo assim uma separação entre tarefas prestigiosas e tarefas sujas, penosas ou vergonhosas. O “profissional” é aquele que consegue “delegar as ‘tarefas suja’ a terceiros e só fazer o que está ligado a uma satisfação simbólica e a uma definição prestigiosa (‘curar os doentes’)”. (DUBAR, 1997, p. 133). Coelho e Diniz-Pereira (2017) ilustram essa hierarquização das funções apresentada por Hughes tomando como exemplo o caso dos médicos: “muitas funções vão sendo delegadas a enfermeiras, as quais, na medida que atingem um melhor status profissional, transferem atividades ‘inferiores’ a cuidadoras, e estas repassam outras ao pessoal que faz a limpeza, etc” (p. 9-10). A divisão entre profissionais e não profissionais, portanto, não diz respeito a características intrínsecas de cada atividade, mas a “sistemas de trabalhos fundados em uma continuidade, em um momento dado, entre todos aqueles que contribuem para um mesmo

campo de atividade e que são objeto de recortes e de hierarquias entre empregos, ofícios e profissões dotados de exigências específicas” (DUBAR, 2012, p. 358).

A hierarquização das funções, garantindo que sejam dadas aos “profissionais” as tarefas mais nobres, está diretamente ligada a duas noções essenciais para Hughes: diploma, ou a licença, enquanto autorização legal para exercer determinadas atividades que estão interditas a outros, e o mandato, como a obrigação legal de assegurar uma função específica. Além disso, as profissões também se distinguem por lidarem com um saber inconfessável (*guilty knowledge*) que caracteriza a relação entre o profissional e o cliente que, pelo exercício da sua função (mandato) está autorizado (credenciado pelo diploma) a ouvir e a dizer como os outros devem agir (DUBAR, 1997).

Tomando o trabalho de Hughes (1955) sobre a formação em medicina, Dubar (2012) argumenta a favor das condições de profissionalização de todas as atividades de trabalho, apostando na *socialização profissional* como caminho de profissionalização dos grupos ocupacionais. O processo de se tornar médico não se dá exclusivamente pela aquisição de saberes teóricos e abstratos, mas pela iniciação dos estudantes no mundo profissional da prática médica e sua cultura específica, com seus jargões, sua visão de mundo, seu *ethos* e sua projeção futura de carreira. Essa inserção na cultura do trabalho médico se dá pelo ingresso em segmentos “organizados em torno de atos específicos, codificados, controlados pelos colegas” (DUBAR, 2012, p. 357), tais como o hospital, a clínica particular e a pesquisa.

Portanto, não se trata fundamentalmente de acumulação de conhecimentos, e sim de incorporação de uma definição de si e de uma projeção no futuro, envolvendo, antes de tudo, o compartilhamento de uma cultura do trabalho profissional e a exigência do trabalho bem feito. (DUBAR, 2012, p. 357).

Para Dubar (2012) esse modelo de socialização pode ser aplicado a todos os grupos ocupacionais, uma vez que os problemas fundamentais que atravessam as atividades remuneradas, sejam elas mais ou menos prestigiosas são os mesmos, o que Hughes (1955) chama de *social drama of work*. Todos os trabalhos são marcados pela relação com os parceiros, sejam eles patrões, colegas e clientes, organizados pela divisão do trabalho e atravessados por percursos de vida, que englobam fracassos, sucessos, imprevistos, continuidades e interrupções.

A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (*self*), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho. (DUBAR, 2012, p. 358).

Partindo da teorização interacionista de Hughes, mas reconhecendo que desde a década de 1950 ela vem sendo revisada e aprofundada de diferentes formas, Dubar (2012), propõe três teses fundamentais para se pensar uma teoria geral da socialização profissional que rejeite concepções prévias de definição sobre o lugar e o sentido do trabalho no tempo presente. A primeira tese afirma que a socialização profissional, entendida por Dubar (2012) como a forma pela qual se aprende o trabalho e conduz a vida ativa, não se restringe a atividades mais prestigiosas que receberiam o destacado título de *profissão*. Pelo contrário, a socialização profissional diz respeito a todos os trabalhos e a todos os trabalhadores, “do mais alto ao mais baixo da escala social, do médico à auxiliar de enfermagem, do engenheiro ao operário, do professor universitário à professora auxiliar do ensino básico” (DUBAR, 2012, p. 364).

A segunda tese diz respeito a aposta de Dubar (2012) de que “a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura por toda a vida ativa e mesmo além dela” (p. 364). Em função das mudanças cada vez mais aceleradas na sociedade contemporânea, que causam impactos em todos as atividades, a formação continuada ligada ao trabalho ganha importância tanto quanto a formação inicial. A terceira tese afirma o caráter formador do trabalho e o seu lugar potencial como “fonte de experiências, de novas competências, de aprendizagens para o futuro” (DUBAR, 2012, p. 365). Na experiência francesa, segundo Dubar (2012), essa tese pode ser observada na proliferação de contextos de formação em alternância, desde auxiliares de enfermagem e cuidadoras até engenheiros e educadores, alocando profissionais em formação junto a um tutor que os acompanha em situação de trabalho.

Não foi apenas a abordagem interacionista que questionou as concepções funcionalistas de interpretação das profissões. Modelos analíticos nas linhas neo-weberiana e marxista também levantaram críticas a uma concepção pré-definida de profissões bem como a análises restritas a aspectos microsociais, ampliando o foco de análise para a estrutura social como um todo, procurando “aplicar a teoria da monopolização de Weber às estratégias de grupos profissionais para reservarem domínios exclusivos de atuação em relação a certos campos do saber” (COELHO, DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 11).

Essa vertente, nomeada por alguns autores de crítica (DUBAR, 2012; SCHAFFEL, 2007), enfatiza as relações de poder como elemento estruturante das profissões. De acordo com essas teorizações alcançam o *status* de profissão os grupos ocupacionais que conseguem obter e preservar um conjunto de direitos e privilégios diante da sociedade através da criação de “uma margem de incerteza e de indeterminação em torno de um setor de atividades”

(GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 68). Isso significa que os saberes e os modos de trabalho de um determinado grupo profissional são dados a conhecer apenas aos seus membros que conseguem operar a regulação do mercado, limitando a obtenção das condições de atuação a um pequeno número de profissionais. Nesse sentido, o profissionalismo se apresenta como estratégia de monopólio privado do saber (BARBOSA, 1993). Trata-se do fechamento do mercado garantindo certas vantagens como aumento da autonomia graças ao controle da oferta do serviço e o crescimento do valor de mercado (BOURDONCLE, 2000). Nessa perspectiva as profissões atuam como “atores do mundo econômico que conseguem o exclusivo exercício de uma determinada atividade e jurisdição sobre esse segmento do mercado dos serviços, monopolizando-o e fechando-o” (MONTEIRO A. R., 2015, p. 16).

O núcleo das análises, neste caso, é a profissionalização, isto é, o processo pelo qual certas áreas de competência, delimitadas pela divisão do trabalho, são monopolizadas por determinadas categorias de trabalhadores. A luta pelo monopólio, pela constituição de um mercado razoavelmente fechado e protegido, é a marca distintiva das profissões enquanto grupos sociais. (BARBOSA, 1993, p. 8).

Shaffel (2007) analisando essa vertente da sociologia das profissões destaca que dentro dessa perspectiva o sentido de profissionalização deixa de representar um “processo histórico de aprofundamento do saber e dos princípios morais de uma atividade” e se caracteriza como “um processo político de revigoramento de seu controle pelo grupo social que a pratica” (p. 23). A autora explica que dentro desta interpretação a profissionalização tem como base “a concessão de diplomas (credencialismo), o que consiste em uma estratégia para limitar e controlar o fluxo de candidatos a uma profissão, para preservar ou aumentar seu valor de mercado” (SCHAFFEL, 2007, p. 23). Além disso, outros elementos que evidenciam a profissionalização de determinadas atividades de trabalho são o controle sobre sua atividade, a capacidade de definir o problema e a solução, a formação em nível superior. Cabe a ressalva que não se trata de uma lista paradigmática como postulava a corrente funcionalista, mas sim de características observáveis nos grupos ocupacionais que conseguiram garantir a monopolização do mercado em torno dos seus serviços *profissionais* (BARBOSA, 1998).

Visto desse ângulo, o problema não é mais de definir as profissões pela substância da sua atividade ou pela forma legal da relação de trabalho, mas sim de verificar a forma social de controle do trabalho. Ou seja, de que forma e em que medida certos grupos sociais conseguem fechar nichos de mercado e estabelecer as condições de trabalho nos mesmos. E, a partir daí, exercer também algum tipo de poder, modelando formas específicas de relações sociais. (BARBOSA, 1998, p. 140).

Magali Larson (2014) é uma das teóricas que se destaca nessa vertente. Para ela a profissionalização se define como um projeto coletivo de mobilidade social que se articula em torno de um conhecimento específico monopolizado por um determinado grupo ocupacional e que permite controlar um mercado definido. Barbosa (1998) destaca, com base no trabalho de Larson, que nas sociedades contemporâneas novos padrões de desigualdade social passam a operar, dentre os quais se destaca a classificação social baseada no mérito da ocupação, conferindo maior ou menos *status* social. As profissões inauguram uma nova forma de estratificação social diretamente articulada com o sistema educacional.

Desenvolvendo-se sob a forma de universidades e outras instituições de ensino superior, esse sistema se torna elemento fundamental de orientação e alocação dos indivíduos no mercado de trabalho e um dos pilares, ao lado das grandes corporações e do Estado, da estrutura de classificações sociais. O termo credencialismo procura descrever o tipo de sociedade em que os critérios meritocráticos, certificados via diplomas universitários, tornam-se a base mais importante de posicionamento social. (BARBOSA, 1998, p. 132).

O delineamento dessas três abordagens – funcionalista, interacionista, crítica – a respeito do processo de profissionalização não deve ser interpretado como uma divisão estática e definitiva. É preciso levar sempre em conta as fronteiras borradas entre os diferentes autores que se dedicam a estudar essa questão. Entretanto, a opção por apresentar o debate sobre o processo de profissionalização dos grupos ocupacionais dessa forma se justifica pelo seu caráter explicativo que nos ajuda a visualizar os diferentes movimentos que buscaram responder à pergunta sobre como as ocupações se transformam em profissões.

Dentre os aspectos a serem destacados está o lugar incontornável que a formação em nível superior tem em todas as abordagens. Seja como critério definidor das profissões, na vertente funcionalista, ou como marca distintiva dos grupos que conseguiram alcançar o *status* de profissão, na interpretação das correntes interacionistas e críticas. Além, disso, as abordagens aqui discutidas, ainda que se diferenciem em sua forma de interpretar a constituição das profissões, se aproximam pelo entendimento de que os ofícios reconhecidos como profissão se caracterizam pelo domínio de um saber específico e pelo exercício de um serviço especializado sobre o qual tem autonomia, conferindo ao grupo profissional direitos e privilégios. A questão principal diz respeito a interpretação da origem desses direitos e privilégios. Eles são inerentes a algumas atividades ou são construídos socialmente através de mecanismos de hierarquização das funções e de regulação do mercado? Me alinho à argumentação de Dubar (2012) quanto às condições de socialização profissional de todos os grupos profissionais sem, no entanto, deixar de reconhecer os jogos de poder, influência e prestígio que garantem maior destaque de determinados grupos e a subalternização de outros.

Considero que a aproximação com essas discussões do campo da sociologia das profissões é fundamental se quisermos compreender o processo de significação da docência como *profissão* nas últimas décadas. Essa discussão amplia o olhar a respeito do movimento de profissionalização, evidenciando que este é um processo situado historicamente e que se estrutura em função de uma série de variáveis, que garantem condições mais ou menos favoráveis para determinados grupos ocupacionais em determinados períodos (LARSON, 2014).

O que a análise específica do movimento da profissionalização docente nos permite observar é a situação paradoxal que se encontram os professores. Como veremos a seguir a retórica da profissionalização não garantiu necessariamente aos docentes desfrutar dos direitos e privilégios prometidos aos *profissionais*.

3.2 Profissionalização docente: entre promessas de valorização e efeitos de vulnerabilização

Se a seção anterior teve como foco discutir a questão do estatuto profissional dos grupos ocupacionais e como as diferentes correntes teóricas da sociologia das profissões trataram o fenômeno da profissionalização, esta seção tem como objetivo analisar especificamente o contexto e os desdobramentos do movimento de profissionalização da docência que emerge a partir da década de 1980 como alternativa para melhorar a formação de professores e o ensino nas escolas de educação básica.

Antes de abordar as questões específicas deste capítulo é preciso distinguir o que estou chamando de *movimento de profissionalização da docência*. De fato, por um lado, é possível falar em profissionalização da docência desde séculos atrás, se levarmos em conta o processo de secularização e estatização do ensino a partir de meados do século XVIII e a progressiva incorporação dos professores como funcionários do Estado (NÓVOA, 1995b). Se tomarmos a ideia de profissão como sinônimo de um trabalho exercido por um determinado grupo de pessoas, sem incluir nessa equação a distinção entre profissão e ofício/ocupação, como discutido na seção anterior, então parece sem sentido falar em profissionalização da docência como movimento que emerge na década de 1980, uma vez que a história da profissão docente é bem mais antiga do que apenas as últimas quatro décadas.

Por outro lado, nas últimas décadas a profissionalização da docência tem sido apresentada como proposta de reforma do ensino e dos professores, tendo como objetivo

tornar a docência uma *profissão*, no sentido estrito do termo, dentro de uma perspectiva de hierarquização das atividades de trabalhos, em que as *profissões* seriam as mais prestigiosas e qualificadas atividades de trabalho. Para que os professores e o ensino pudessem alcançar melhores resultados era preciso garantir a sua *profissionalização* como via de superação dos problemas educacionais. É dentro dessa perspectiva de aproximação da docência com a categoria sociológica de profissão (ROLDÃO, 2017), e de superação de uma condição considerada inferior, que as reformas voltadas para *profissionalizar* os professores ganham força na década de 1980. É disto que estou falando quando me refiro ao *movimento de profissionalização da docência*.

O contexto que marca movimento de profissionalização dos professores são as reformas educacionais implementadas nos Estados Unidos da América (EUA) em meados da década de 1980 com o objetivo de melhorar o sistema educativo norte-americano, que vinha sendo questionado por sucessivos relatórios produzidos naquela mesma década. Em 1983 o relatório *A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform* anunciava que as bases educacionais da sociedade americana caminhavam para a degradação. Em 1986 são publicados outros dois relatórios que reafirmavam o cenário de desgaste do sistema escolar norte-americano: o relatório *Tomorrow's Teachers* do grupo Holmes e o relatório *A Nation Prepared: Teachers for de 21st Century*, do Carnegie Task. Ambos os relatórios reiteravam que a melhoria da qualidade da educação pública só seria possível se a docência fosse transformada em uma profissão plenamente desenvolvida, tal qual a medicina, que ilustrava o melhor exemplo de um processo de profissionalização bem-sucedido.

[Os relatórios] não poupam as faculdades de educação e reprovam, entre outras coisas, sua visão demasiado disciplinar e fragmentada e o fato de não terem sabido formar mestres competentes. Se a educação vai mal, denunciam eles, isso, de certa maneira, está relacionado com aqueles que ensinam e que carecem de saberes profissionais fundamentais; é preciso, portanto, melhorar a formação dos futuros professores e profissionalizar muito mais o magistério (Holmes Group, 1986). (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 58).

Baseados em uma perspectiva funcionalista das profissões, a defesa feita por esses reformadores era que a transformação dos professores em profissionais garantiria avanço nos índices educacionais dos alunos, além de assegurar, tanto a alunos como professores, condições de mobilidade social e de melhoria de vida. O processo de profissionalizar os professores dependia de dois aspectos fundamentais: formação em cursos de graduação de nível superior e consolidação de base formal de conhecimentos que não estivesse ao alcance daqueles de fora do grupo profissional. O pleno desenvolvimento desses aspectos concederia

ao profissional docente uma competência específica para exercer seu trabalho e marcariam sua distinção como profissional, e não apenas como membro de mais um grupo ocupacional como outro qualquer (LABAREE, 1992).

Não é por acaso que nessa mesma época começam a se destacar pesquisas que procuravam definir qual era a base de conhecimento para o ensino (GAUTHIER *et al.*, 2013; SHULMAN, 2014; TARDIF, 2014). Se os professores figuravam como profissionais, então era preciso estabelecer quais eram seus saberes específicos. Shulman (2014), em texto publicado originalmente em 1987, destaca que “o ensino é, essencialmente, uma profissão que exige formação acadêmica. O professor é um membro da comunidade acadêmica” (p. 207). Na mesma linha de raciocínio Gauthier *et al.* (2013) afirmam que “o ensino não podia se profissionalizar e, a partir daí, melhorar o desempenho dos alunos, sem estar fundamentado em saberes especializados como em outras profissões” (p. 60). Seguindo os pressupostos da cartilha funcionalista, o sucesso da profissionalização dos professores aparece nessas reformas como sinônimo de formação em nível superior e desenvolvimento de uma base de conhecimentos específicos para o ensino.

Apesar de estarem situadas inicialmente nos EUA, Tardif (2013) destaca que o movimento de profissionalização da docência não ficou restrito apenas a esse país e tem dominado o “o discurso reformista internacional sobre o ensino e a formação dos professores do ensino básico obrigatório” (TARDIF, 2013, p. 552). De fato, a partir da década de 1990 é possível perceber a explosão de discursos em prol da profissionalização dos professores como tábua de salvação para a educação, seja nas reformas educacionais em diferentes países, nas orientações de organismos multilaterais ou em textos acadêmicos.

Recorrentemente encontramos em documentos de agências multilaterais e estatais, bem como na produção acadêmica, a demanda pela formação docente indicada como crucial para a concretização da qualidade do ensino, promotora da inclusão e coesão social. Esse desiderato, abraçado por governos, organizações e intelectuais, encontrou em termos como profissionalização, profissionalismo, profissionalidade o vocabulário adequado para expressar suas perspectivas. (EVANGELISTA, 2009, p. 407).

Entretanto, é importante ter em mente que a emergência do(s) discurso(s) em prol da profissionalização dos professores não se caracteriza como um movimento coerente e bem estruturado em torno de um eixo específico. Pelo contrário, “esse movimento apresenta potencial para se mover em várias direções diferentes e até contraditórias” (LABAREE, 1992, p. 144)²⁴. Labaree (1992) argumenta que o movimento de profissionalização dos professores

²⁴ “The movement contains the potential for moving in several different and even contradictory directions” (LABAREE, 1992, p. 144).

atende a uma variedade de objetivos e se articula a uma série de demandas e contextos distintos, o que ajuda a corroborar a ideia que venho defendendo a respeito do entendimento do significativo profissionalização como um *significante vazio* (LACLAU, 2011; 2018).

Dentre esses contextos que ajudaram a moldar o movimento de profissionalização dos professores nos EUA na década de 1980 está o alinhamento com a política neoconservadora do governo de Ronald Reagan (1981-1989), baseada nos pressupostos do mercado, como competição, concorrência e individualismo. Labaree (1992) argumenta que Regan implementou medidas para redesenhar o papel do Estado, sobretudo pela substituição do *Welfare*²⁵ por uma política de livre mercado e retração do Estado no que diz respeito a programas sociais. Dentre outros aspectos, Reagan culpava o *Welfare* pela manutenção da pobreza, argumentando que os programas sociais desestimulavam o trabalho e afetavam a produtividade econômica. Se a economia ia mal era porque os programas de ajuda social tinham retirado das pessoas a qualificação e a autoestima necessárias para que mudassem suas vidas por meio do trabalho individual. A solução proposta não podia ser outra: reduzir o papel do Estado e promover o livre mercado (MOLL NETO, 2020). Dentro desta lógica, o grupo Holmes, por exemplo, ao invés de fomentar uma ampla reforma na política de formação de professores como um todo, adotou como estratégia apoiar a reforma de programas de formação docente nas melhores faculdades do país apostando que, ao serem reconhecidas por seu alto padrão, serviriam de modelo para que as demais instituições e seus alunos se sentissem impelidos a melhorar sua formação para que tivessem condições de concorrer com seus competidores mais bem qualificados. Tardif (2013) também reconhece o alinhamento do projeto de profissionalização da docência com a corrente política neoliberal de Reagan.

Por outro lado, Labaree (1992) destaca que a profissionalização dos professores também se alinhava a uma vertente do discurso feminista na década de 1980 que questionava a divisão de gênero no mercado de trabalho e a alocação da mulher em funções que se assemelhassem ao papel materno de cuidado, como o ensino de crianças e a enfermagem. Como forma de elevar o *status* social da mulher trabalhadora era preciso garantir a sua profissionalização nos moldes das profissões historicamente marcadas pela prevalência masculina, como a medicina e o direito. Assim, a profissionalização oferecia às professoras uma forma de descolar seu trabalho da identificação maternal, que não necessitava de pagamento nem de credenciais que comprovassem sua habilitação. De maneira mais ampla a profissionalização apontava para a chance de elevar o *status* social dos professores, que vinha

²⁵ Moll Neto (2020) destaca que não existe termo correlato para *Welfare* em português, mas que seu sentido abrange políticas públicas, programas sociais e seguridade social específicos.

em queda nas décadas anteriores nos EUA, corroborando a afirmação de Larson (2014) de que a profissionalização funcionava como estratégia de mobilidade social.

No entanto, apesar da relevância desses pontos para compreensão do movimento de profissionalização da docência na década de 1980, para Labaree (1992) os aspectos mais destacados que ajudam a entender a emergência desse movimento estão enraizados na trajetória de profissionalização dos formadores de professores no interior das universidades. Labaree (1992) argumenta que a proposta de reformar a formação dos professores da educação básica é uma resposta a um movimento anterior de profissionalização dos formadores de professores que buscavam afirmar seu lugar junto à comunidade acadêmica que agora integravam. Diferente do modelo brasileiro, as escolas normais nos EUA foram transformadas em faculdades de educação e, posteriormente, integradas às universidades. Essa absorção garantiu elevação do *status* dos professores formadores, mas trouxe novas responsabilidades e demandas diferentes daquelas que existiam nas escolas normais, como a exigência de produtividade acadêmica evidenciada por meio de pesquisas e publicações. Assim, os formadores de professores ingressaram na universidade contanto com poucos recursos que servissem como marcadores de sua profissionalidade como professores universitários.

Nesta arena competitiva, o único caminho para fazer tal afirmação [a respeito da profissionalidade dos formadores de professores] era através da produtividade da pesquisa. A pressão para fazê-lo foi particularmente forte para os formadores de professores nas universidades mais antigas e de maior prestígio, nas quais a prática da pesquisa estava mais firmemente estabelecida (e das quais o Grupo Holmes acabou emergindo). (LABAREE, 1992, p. 137)²⁶.

Não é sem motivos que nas décadas que antecederam as reformas direcionadas aos professores da educação básica houve um grande desenvolvimento de uma ciência da educação buscando estabelecer uma base de conhecimentos da docência, que seria capaz de promover uma sólida formação *profissional* dos professores, baseada em conhecimento formal, científico e especializado, inacessível aos leigos, ou seja, aqueles fora do grupo profissional. Para Labaree (1992) “o surgimento de uma base de conhecimento sobre a docência por meio da pesquisa é um dos axiomas fundamentais do movimento de

²⁶ “In this competitive arena, the only route for making such a claim was through research productivity. Pressure to do so was particularly strong for teacher educators at the older and more prestigious universities, in which research norm was most firmly established (and from which The Holmes Group eventually emerged).” (LABAREE, 1992, p. 137).

profissionalização docente” (p. 139)²⁷. A elevação do *status* dos formadores de professores requeria que eles fossem reconhecidos como profissionais que formavam outros profissionais altamente qualificados e que produziam conhecimento específico sobre sua área de atuação. A profissionalização dos formadores de professores e o surgimento de uma ciência da educação se desenvolveram de maneira integrada nas duas décadas que antecederam a publicação dos relatórios Holmes e Carnegie e, de acordo com a interpretação de Labaree (1992), estão na base das reformas em prol da profissionalização dos professores da educação básica. É importante lembrar que tanto o grupo Holmes como o Carnegie eram formados por executivos e demais lideranças das grandes faculdades de educação nos EUA e estavam justamente argumentando a favor da formação de professores em suas próprias instituições. O discurso de autoridade dos reformadores, produzido no âmbito acadêmico, garantiu a legitimidade das reformas propostas para os professores da educação básica.

No Brasil, as análises sobre o processo de profissionalização docente se aproximam em alguns aspectos da análise de Labaree (1992). O interesse renovado pela formação e profissionalização dos professores a partir da década de 1990 é interpretado por alguns pesquisadores como uma tendência ligada às exigências de organismos multilaterais que buscavam atender às novas demandas do mundo globalizado (BALL *et al.*, 2013; HYPOLITO, 2004; MAUÉS, 2003; SHIROMA, 2003; SHIROMA; EVANGELISTA, 2011), o que, de certa forma, vincula o movimento de profissionalização às políticas neoliberais que estavam em franco crescimento na década de 1980, como sinalizado por Labaree (1992). Ball *et al.* (2013) associam as reformas educacionais dos últimos 30 anos a uma agenda econômica global que tem servido de parâmetro para as formulações de políticas educacionais tanto no Brasil quanto em outros países como EUA, Inglaterra, Chile. Levando em conta a nova ordem mundial globalizada, as novas formas de acumulação capitalista, a introdução de novas tecnologias e o esgotamento do fordismo, um novo perfil de trabalhador “mais flexível, eficiente e polivalente” (MAUÉS, 2003, p. 91) passou a ser exigido. Nesse contexto, a crítica genérica a respeito da falta de profissionalismo dos professores se traduzia em questionamento à capacidade dos docentes de formar o trabalhador exigido pelo mercado e de serem eles mesmos representantes dessa profissionalidade marcada pela lógica de mercado. Diante das transformações políticas, sociais e econômicas, a educação despontava como ferramenta importante de alinhamento da nova ordem mundial e, desta forma, tanto a formação de professores quanto os sistemas de educação passaram a ser encarados como

²⁷ “The rise of a research base for knowledge about teaching is one of the fundamental axioms of the movement for teacher professionalization” (LABAREE, 1992, p. 139).

instâncias que careciam de reformas “visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado” (MAUÉS, 2003, p. 91).

Shiroma (2003) avalia que o modelo de profissionalização docente difundido no Brasil a partir dos anos 1990 é importado do setor produtivo fortemente marcado por uma ideologia gerencialista que se orienta por princípios de eficiência financeira e associa profissionalismo ao “fornecimento eficiente e competente de serviços e mercadorias” (SHIROMA, 2003, p. 70). Dentro dessa lógica a formação profissional tem como preocupação central gerar conhecimentos úteis para a solução de problemas imediatos suscitados pela prática, baseados nas lógicas da gerência da qualidade total e de uma perspectiva taylorista de organização do trabalho, em que a ênfase está na racionalização do trabalho, colocando nas mãos dos gerentes a tarefa de especificar o que os trabalhadores deveriam fazer e maximizando suas habilidades práticas para que não houvesse desperdício de tempo de formação nem de trabalho. A autora justifica sua análise argumentando que o discurso gerencialista de base tecnicista, preocupado mais com os meios dos que com os fins, pode ser percebido, no caso brasileiro, pelo progressivo aligeiramento da formação de professores das universidades. Como vimos no início deste capítulo, a LDB 9.394/96 além de autorizar a formação de professores da educação infantil e anos iniciais em nível médio, não previa que a formação destes profissionais em nível superior fosse realizada das universidades, mas sim nos então recém-criados ISE.

Shiroma (2003) sustenta que a profissionalização proposta na década de 1990 no Brasil tem dois objetivos bem determinados, dos quais depende o seu sucesso, “máxima competência técnica e mínima consciência política dos professores” (p. 74). Assim, preconiza-se a formação do professor profissional afastado da universidade, dos debates acadêmicos e teóricos, e orientado apenas para as questões técnicas da educação básica, assumindo o papel de um fornecedor eficiente comprometido em atender as demandas dos seus clientes, o que acaba limitando a autonomia característica das profissões de mobilizar seus conhecimentos de forma situada e específica. A autora interpreta essa tendência como uma medida de desintelectualização do professor e afirma que “a reforma, construída sob o discurso da falência do ensino e da desqualificação do professor, prestou-se para ampliar ainda mais essas mazelas” (SHIROMA, 2003, p. 77).

A profissionalização dos professores não foi impulsionada apenas pelas questões a respeito da necessidade de um novo perfil profissional alinhado às demandas de mercado do mundo globalizado. Boa parte da produção acadêmica educacional também abraçou a profissionalização como forma de transformar a educação e os professores. Evangelista

(2009) investiga a emergência do tema da profissionalização docente analisando trabalhos apresentados em congressos da área de educação no final da década de 1990 no Brasil e em Portugal. A autora destaca as questões em comum que aparecem nos trabalhos de ambos os países. Nos dois contextos há a referência a uma profissionalidade precária. Marcado por diversas críticas o professor é tachado de velho e equivocado em relação aos alunos, à escola, à sociedade e à economia. Acusado de assumir um papel técnico e de ser incapaz de realizar uma análise crítica e fazer escolhas profissionais o professor é diagnosticado de anacrônico, acrítico e tutelado. “Pouco conhecedor do seu ‘objeto de trabalho’, não reúne capacidade de resolver ativa, criativa e independentemente os problemas da profissão, da prática docente, tornando-se mero executor de soluções dadas por outrem” (EVANGELISTA, 2009, p. 413). As pesquisas analisadas por Evangelista (2009) apontam para a necessidade de construção de uma nova profissionalidade tendo como base “o pensamento crítico e reflexivo, a autonomia, a ação colegiada. Ressalta entre as demandas a construção da ‘competência’ profissional” (EVANGELISTA, 2009, p. 415).

Em vista da multiplicidade de discursos que tem atravessado o movimento de profissionalização da docência nas últimas décadas, podemos nos perguntar em que medida este movimento contribuiu para valorizar ou vulnerabilizar a docência. Apesar do discurso em prol da profissionalização docente o que Tardif (2013) indica é a existência de uma série de obstáculos que bloqueiam o desenvolvimento do ensino como profissão e parecem contribuir para a degradação da condição da profissão docente. O movimento de profissionalização do ensino, que tinha como objetivo elevar o status dos professores, valorizar seu conhecimento específico e garantir melhores condições de trabalho, inclusive no tocante a remuneração, não cumpriu o que prometeu. Tardif (2013) aponta que desde 1990 o salário dos professores não aumentou, ficando abaixo da inflação e que “o ensino permanece em grande parte um trabalho de classe média e não uma profissão aparentada às profissões liberais” (p. 563). Além disso, cortes orçamentários na área da educação, enfraquecimento do sindicalismo, redução dos empregos estáveis e permanentes, salários baseados no mérito e no desempenho contribuem para a afirmação de que “a profissionalização do professor não trouxe, de forma alguma, os resultados prometidos no ponto de partida” (TARDIF, 2013, p. 564).

Hypolito (2004), para quem o processo de profissionalização é extremamente ambíguo e contraditório, argumenta que a profissionalização docente é simultaneamente uma terra prometida e um sonho negado. É bom lembrar que a defesa da profissionalização da docência a partir da década de 1980 tem como base a desconfiança no trabalho realizado pelos professores. Como já argumentamos, foi a partir da justificativa de que o ensino não era

adequado às novas exigências do mundo global que a profissionalização da docência veio à tona como uma espécie de tábua de salvação para a educação. Apesar do discurso de profissionalização abarcar as demandas dos professores e suas organizações por maior autonomia profissional, melhores condições de trabalho e uma identidade descolada da ideia de docência como missão e sacerdócio religioso, ele também serviu de aglutinador das expectativas da economia global neoliberal para a educação. Assim, “a busca pela profissionalização, por um lado, se confunde com as lutas dos professores por autonomia pedagógica. Por outro lado, foi entrelaçado com tentativas de controlar o trabalho dos professores” (HYPOLITO, 2004, p. 204)²⁸.

Autores do campo educacional têm apontado para as armadilhas e possíveis riscos que se escondem por trás do *slogan* da profissionalização dos professores (SARTI, 2013, 2019; SHIROMA, 2003, TARDIF, 2013). Ludke (2002), em texto original de 1983, já questionava se assumir os professores como profissionais, a partir da comparação com os médicos, não era reforçar justamente o lugar da docência como atividade não profissional, ou seja, que não se encaixa nos parâmetros estabelecidos. Ao colocar sob suspeita o estatuto profissional da docência, Ludke (2002) problematiza quais as vantagens de aplicar aos professores os mesmos critérios que designam os médicos ou os juristas como profissionais. Quais os efeitos dessa comparação? Valorizam ou vulnerabilizam a docência e os professores?

Em vista do que foi discutido até aqui proponho uma definição, a título de síntese, do meu entendimento do que seja o movimento de profissionalização da docência: um movimento de reforma da formação docente levado a cabo por propostas de fácil legitimação em diferentes círculos, tais como a defesa da formação em nível superior e a definição de uma base de conhecimentos científicos sobre a docência transmissíveis em contexto acadêmico. A análise da condução desse movimento de reforma e seus desdobramentos, entretanto, tem revelado efeitos nocivos para os professores e seu trabalho. Influenciado sobretudo por uma perspectiva funcionalista que, ao dar ênfase na formação e na definição de uma base de conhecimento, deixou de fora outros aspectos importantes, como a socialização profissional por meio da incorporação de uma cultura do/no trabalho e o protagonismo dos professores da educação básica na condução das decisões sobre seu cotidiano profissional. Passo a seguir a analisar três desdobramentos que considero incontornáveis na discussão sobre os efeitos do movimento de profissionalização.

²⁸ “The search for professionalization, on one hand, has been intertwined with the teachers’ struggles for pedagogical autonomy. On the other hand, it has been intertwined with attempts to control teachers’ work” (HYPOLITO, 2004, p. 204).

3.3. Três desdobramentos do movimento de profissionalização dos professores

O primeiro desdobramento que destaco diz respeito ao apagamento da cultura do magistério (SARTI, 2019) no processo de universitarização da formação docente. Nóvoa (2017a), apesar de destacar os avanços positivos trazidos pela universitarização dos professores, como a maior ligação com a pesquisa, 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 – as universidades e demais instituições de ensino superior – e do seu local de trabalho futuro – a escola. Um dos dilemas mais aparente que marca as relações entre universidade e escola é que ambas compartilham do ato de ensinar como parte constitutiva de suas funções específicas. Contudo, as formas como lidam, mobilizam e produzem conhecimento é distinta. Assim, a universidade e os professores universitários formam para uma profissão que se organiza e se efetua de forma muito diferente daquela privilegiada em seu espaço de formação.

Como sinaliza Formosinho (2009), a lógica acadêmica e a lógica profissional se baseiam em racionalidades diferentes. A lógica acadêmica, afastada de preocupações pragmáticas, se encerra em si mesma funcionando como um circuito fechado. Enquanto a academia é marcada pela especialização cada vez mais detalhada do seu conhecimento, os professores se caracterizam pela capacidade de múltiplas interações. Para Formosinho (2009) as instituições de ensino superior devem se adaptar às suas novas funções de formação para atender aos novos grupos ocupacionais que estavam à margem da universidade, como os professores primários. “A captação, pelo ensino superior, de novos grupos socioprofissionais obriga à consideração das suas problemáticas específicas sob pena de ser um exercício inútil ou oportunista” (FORMOSINHO, 2009, p. 86).

A universitarização da formação de professores, apesar de teoricamente 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 terem sido articulados na formação de novos professores, sobretudo a partir dos estágios, não alcançaram o mesmo espaço que os conhecimentos científicos nem a mesma legitimidade e prestígio social do que os saberes produzidos na universidade. A ênfase na profissionalização da docência mediante a

universitarização da formação resultou, portanto, no afastamento entre as instâncias formativas e de atuação profissional.

Nóvoa (1995a) afirma que na década de 1990 foram reforçados “processos de exclusão dos professores no quadro de uma redefinição que tende a modificar as funções sociais e os papéis profissionais que lhes estavam tradicionalmente atribuídos” (p. 7). Pensando no lugar dado aos professores Nóvoa (1995a) propõem a análise de três triângulos – pedagógico, político e do conhecimento. Nessas três ilustrações o autor mostra como os professores têm ocupado o lugar do morto, ou seja, “está presente, tem de ser levado em consideração, mas a sua voz não é essencial para fixar o desfecho dos acontecimentos” (NÓVOA, 1995a, p. 7).

No triângulo pedagógico os três vértices em questão são o aluno, o professor e o saber, sendo que a articulação privilegiada é entre os vértices aluno-saber, ficando os professores no lugar do morto. Essa ênfase, aluno-saber, ocorre dentro de uma perspectiva de favorecimento da lógica da aprendizagem e da tecnologização do ensino. O descarte do professor na relação aluno-saber se assemelha a análise de Biesta (2013) sobre a emergência de uma nova linguagem da aprendizagem em que o professor serve apenas para atender aos desejos e expectativas de escolarização dos alunos e de suas famílias, e também da interpretação de Shiroma (2003) de que prevaleceu no Brasil um modelo de profissionalização docente em que os professores deveriam assumir o papel de fornecedores atentos aos desejos dos seus clientes. A problematização da tecnologização do ensino não se configura na condenação do uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, mas no questionamento das “utopias das ‘máquinas de ensino’ que conduziriam ao eclipse dos professores” (NÓVOA, 1995a, p. 8) e a desvalorização tanto da relação humana quanto da qualificação do professor.

Outra forma de compreender o processo de exclusão dos professores é analisando o triângulo político que tem como vértices o Estado, os professores, e os pais/comunidade. Se no começo das práticas de educação escolar a articulação privilegiada era entre os pais/comunidade e os professores, na emergência dos Estados nacionais a articulação privilegiada era entre o professor e o Estado. Nóvoa (1995a) argumenta que atualmente “há uma tentativa de reforço dos laços entre o Estado e os pais/comunidades, relegando os professores para o ‘lugar do morto’” (p. 8). A questão não está em condenar a aproximação dos pais e da comunidade no debate educacional, mas sim em uma concepção de educação de caráter privado que está “a serviço dos clientes” no sentido de “pautar o ritmo educativo por uma lógica de mercado e de impor às escolas critérios de eficácia que não levam em linha de conta a especificidade do trabalho pedagógico” (NÓVOA, 1995a, p. 9).

O terceiro triângulo que ilustra a exclusão dos professores é o triângulo do conhecimento, composto dos vértices saber da experiência (dos professores), saber da pedagogia (especialistas em educação) e saber das disciplinas (especialistas em diferentes áreas do conhecimento). Nesse triângulo a articulação entre saber das disciplinas e saber da pedagogia é privilegiado em detrimento do saber dos professores. Nóvoa (1995a) argumenta que a valorização do saber dos especialistas em educação é inversamente proporcional a valorização do saber da experiência dos professores e afirma que “as práticas de racionalização do ensino contêm os elementos de uma deslegitimação dos professores como produtores de saber” (p. 10).

Um dos paradoxos principais na história dos professores reside no facto de os tempos-fortes da reflexão científica em educação contribuírem para um maior prestígio social da profissão, mas também, e simultaneamente, para uma certa desvalorização dos seus saberes próprios. (NÓVOA, 1995a, p. 9).

Sarti (2012) recorre ao modelo de análise proposto por Nóvoa (1995a) para refletir sobre as contradições quem têm marcado o movimento de profissionalização do magistério e afirma que os professores da educação básica também têm ocupado o lugar do morto 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.

Sarti (2012) propõe um esquema semelhante ao de Nóvoa (1995a) para pensar o lugar dos professores da educação básica na formação de seus pares. Os vértices que ela relaciona são: as universidades e demais instituições de ensino superior, o poder público e os professores da educação básica. As estratégias de profissionalização favorecidas a partir da década de 1980 fizeram com que as universidades e instituições de ensino superior ganhassem lugar de destaque. Para Sarti (2012) o que se nota é uma forte vinculação das universidades com o poder público no campo da formação de professores, fazendo com que esses dois vértices do triângulo da formação docente sejam privilegiados e que o terceiro vértice, os professores da educação básica, ocupem o lugar do morto ou do referencial passivo. O poder público e os especialistas em educação têm, portanto, o monopólio da autoridade e da competência no que diz respeito à formação de novos professores.

A significação da docência como profissão a partir da universitarização não garantiu, portanto, o fortalecimento dos saberes profissionais dos professores da educação básica, nem seu papel como formador de seus pares. Os praticantes da profissão não têm protagonismo nesse jogo. A eles resta o lugar do morto e do referencial passivo. É esse contexto de exclusão

dos professores da educação básica e seus saberes que estou chamando de apagamento da cultura do magistério, inspirada na utilização do termo por Sarti (2019).

Sem um lugar próprio nessa formação, os professores experimentam o apagamento do magistério e de sua cultura nesse jogo. Seus capitais simbólicos, conquistados em disputas anteriores, nas quais assumiam lugar, então se desvanecem, perdem valor, tornam-se insignificâncias. Esse apagamento sociocultural sofrido pelo magistério trouxe impactos importantes para a estrutura formativa a ser desenvolvida para os professores que atuam nos anos iniciais da educação básica. (SARTI, 2019, p. 11 – grifo meu).

O segundo desdobramento, ou efeito, do movimento de profissionalização que dever ser levado em consideração diz respeito ao crescimento da exigência de performatividade, sobretudo em função de uma nova concepção do papel do Estado na gestão dos serviços públicos, pela defesa de um mercado escolar pautado pela competitividade entre as instituições, por avaliações padronizadas e objetivos curriculares comparáveis, pela desregulamentação dos sistemas de ensino e uma maior autonomia das instituições escolares. O crescimento da autonomia das escolas, entretanto, não deve ser interpretado exclusivamente como expressão da aposta na capacidade profissional de autogestão da escola e dos professores, mas em grande medida como um descomprometimento do Estado com a educação pública. Tardif (2013) assume esse pretense aumento da autonomia como sendo na verdade uma obrigação de resultado e uma “quebra de confiança que existia entre os professores e o Estado durante a idade do ofício” (p. 566). A autonomia acaba reduzida em função dos diferentes mecanismos de controle do trabalho do professor.

*A ênfase na competição e no desempenho tem alterado a natureza do que os professores e as professoras fazem e como veem a si mesmos como docente. Estão agora alinhados mais com a lógica, os valores e a ética do imperativo econômico. Definições regulares de metas, sistemas de avaliação e comparações de desempenho atuam como técnicas reguladoras que designam novas posições de sujeito para os professores. Consequentemente, novos papéis e subjetividades são produzidos nesta cultura de performatividade. (BALL *et al.*, 2013, p. 26).*

De acordo com Sachs (2016) a cultura da performatividade baseia-se no entendimento de que o uso de mecanismos de avaliação altamente objetivos – indicadores de performance – produz informações precisas a respeito do trabalho realizado em uma determinada organização e servem igualmente como medidas de prestação de contas e como forma de alinhar resultados e estratégias. No caso do trabalho realizado pelos professores nas escolas o uso de indicadores de performatividade é uma estratégia que permite mensurar os resultados de aprendizagem dos alunos e a performance dos professores. A autora destaca que no

contexto dos serviços públicos, como a educação, a cultura da performatividade “aponta para o baixo nível de confiança no profissionalismo dos empregados” (SACHS, 2016, p. 415)²⁹.

Indo na mesma direção, Ball *et al.* (2013) afirmam que a cultura da performatividade opera como um regime de responsabilização e prestação de contas dos professores. Os resultados de aprendizagem e a qualidade da educação são diretamente relacionados ao desempenho dos professores que, ao mesmo tempo que são culpabilizados individualmente, são constantemente comparados com a seus colegas. “Por meio desse regime, o trabalho docente e as relações que estabelece com funcionários e estudantes ficam reduzidas e uma contabilidade ligada diretamente aos requisitos do mercado de indicadores de competição e desempenho (performance)” (BALL *et al.*, 2013, p. 14).

Performatividade, intensificação do trabalho docente e as demandas crescentes de prestação de contas são sintomas das preocupações neoliberais por eficiência e produtividade, alinhando a educação aos imperativos econômicos marcados pela lógica da competição. Labaree (1992) no início dos anos 1990 já havia nos alertado quanto aos riscos de abraçar o movimento de profissionalização pautado por essa lógica de mercado. O crescimento de trabalhadores não docente assumindo as funções de salas de aula; legislações mais flexíveis para a contratação de professores; pagamento mediante desempenho, subordinação do trabalho docente ao controle do Estado, que define o que e o como ensinar, retirando dos professores seu julgamento profissional; ensino com ênfase nas habilidades e competências requisitadas pelo mercado de trabalho, entre outras questões têm marcado a profissão docente dentro de uma cultura de performatividade (BALL, *et al.*, 2013).

Além desses aspectos é importante destacar que as políticas de responsabilização (*accountability*) são centrais para a cultura da performatividade. Sachs (2016) diferencia duas de formas de conceber a responsabilização: responsabilização contratual e responsabilização responsiva. A responsabilização contratual é aquela que está preocupada em que os professores satisfaçam os padrões e resultados estabelecidos por organismos externos a escola. A lógica que molda este tipo de responsabilização é a mensuração do resultado das aprendizagens dos alunos baseada em um contrato explícito e implícito estabelecido para atender as demandas do escrutínio externo. Já a responsabilização responsiva está mais preocupada com o processo do que com os resultados e se baseia na tomada de decisão, na autorregulação e no conhecimento profissional como indicadores de regulação da prática docente.

²⁹ “Performance cultures within public service organizations imply a low level of trust in the professionalism of their employees” (SACHS, 2016, p. 415).

Sachs (2016) sinaliza que práticas de responsabilização contratual, as mais usuais em contexto de políticas educacionais neoliberais, comprometem o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, uma vez que seu trabalho está subordinado a responder a determinados padrões e testes pré-determinados. Dessa forma, no contexto da responsabilização contratual os professores perdem a confiança no seu trabalho e passam a ser avessos qualquer prática ou inovação que os coloque em risco, o que limita seu exercício profissional e reduz o ato de ensinar a uma atividade técnica de preparar os alunos para que respondam a testes padronizados.

O terceiro ponto que quero destacar a respeito dos desdobramentos do movimento de profissionalização da docência diz respeito ao enfraquecimento do *ato de ensinar*, como função social específica desempenhada pelos professores, em comparação com o fortalecimento do seu estatuto como *funcionários a serviço da aprendizagem*. Sustentar tal afirmação requer alguns esclarecimentos, sobretudo porque pode parecer contraditório contrapor ensino a aprendizagem, uma vez que habitualmente ensino e aprendizagem são tomados como processos indissociáveis, e algumas vezes entendidos até mesmo como sinônimos. Entretanto, assim como tenho tentado mostrar a respeito do termo profissão/profissionalização, o uso dos termos ensinar e aprender suscita diferentes interpretações das quais derivam diferentes desdobramentos.

Começemos analisando primeiro o que estou chamando de *funcionário a serviço da aprendizagem*. Roldão (2017) recorre à diferenciação sociológica entre o profissional e o funcionário para argumentar a respeito da especificidade do conhecimento requerido para o exercício de uma profissão. Enquanto o profissional é aquele que possui credenciais específicas que o autorizam a exercer uma função social específica e necessária, com base em um saber igualmente específico, o funcionário não se caracteriza por exercer uma função social específica, mas por garantir “a sustentação instrumental e variável de diversas organizações, cujas funções e ações são pensadas e exercidas por outros” (ROLDÃO, 2017, p. 1138).

Tomando essa diferenciação como ponto de partida, Roldão (2017) argumenta que o reforço de características tipicamente funcionais tem comprometido o estatuto profissional professores, sobretudo em função da relação de dependência com o Estado que, no papel de empregador e gestor das escolas, tem a primazia sobre as decisões curriculares e organizativas da escola. Roldão (2017) chama esta dependência normativa de *espartilho funcionário* e afirma que esta condição tem contribuído para minar a confiança dos professores na sua capacidade profissional, dificultando sua organização como grupo que defende seu próprio

saber, além de tornar “o conhecimento profissional docente prisioneiro dos normativos políticos mais do que da procura do aprofundamento do saber gerado no interior da profissão e nos campos do conhecimento que são distintivos da sua prática” (ROLDÃO, 2017, p. 1137).

Para Roldão (2005) o fortalecimento do estatuto funcionário subalterniza e proletariza o trabalho docente, contribuindo para o enfraquecimento do seu estatuto profissional, uma vez que compromete o reconhecimento dos professores como grupo que exerce uma função social específica e que mobiliza saberes profissionais igualmente específicos. A dependência normativa, pode ser entendida, portanto, como uma moeda de duas faces: se por um lado os professores se veem limitados quanto à tomada de decisões concernentes ao seu próprio trabalho, por outro há um forte controle externo marcado pela exigência de cumprimento das normas estabelecidas que, de certa forma, determinam por quais caminhos os professores devem conduzir seu trabalho. A crítica de Roldão (2005) quanto ao crescimento da funcionarização da docência diz respeito justamente a mecanismos de controle sobre os professores, “por vezes tremendamente injusto e burocrático”, de verificação rigorosa do cumprimento das normas, sem que haja maiores questionamentos com relação “a eficácia do que se ensina e do que se aprende”, e de ranqueamento abstrato de bons e maus resultados, sem levar em conta os contextos específicos (p. 113).

Tomo a crítica de Roldão (2005, 2017) a respeito da funcionarização da docência, a partir da diferenciação sociológica que a autora faz entre o profissional e o funcionário, especialmente no que diz respeito a distinção quanto a função e aos saberes associados a cada uma dessas categorias, para argumentar a respeito do fortalecimento do caráter funcionário dos professores como um dos desdobramentos do movimento de profissionalização da docência. Entendo que a definição de funcionário utilizada por Roldão (2005, 2017) se alinha às críticas quanto a exigência de performatividade e responsabilização dos professores que já indiquei como um dos efeitos do movimento de profissionalização da docência.

Cabe destacar que ao assumir a crítica quanto ao fortalecimento do estatuto funcionário dos professores não estou colocando em questão o lugar dos professores como funcionários/servidores públicos, no caso da educação pública. Como já discutido anteriormente, a incorporação dos professores como funcionários do Estado teve um papel importante na história da profissão, não apenas pelo controle sobre quem tinha ou não o direito de assumir o posto de professor, mediante os critérios estabelecidos pelo poder público (NÓVOA 1995b), mas também pela possibilidade concreta de os professores materializarem um projeto profissional e investirem na construção de sua carreira docente (SOUSA, 2002). O

fortalecimento do estatuto funcionário dos professores de que falo está articulado a ascensão nas últimas décadas de uma “nova linguagem da aprendizagem” (BIESTA, 2013, 2021).

Uma das mudanças mais notáveis que ocorreram na teoria e na prática da educação nas duas últimas décadas foi a ascensão do conceito de “aprendizagem” e o subsequente declínio do conceito de “educação”. Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de oportunidade. (BIESTA, 2013, p. 32).

A afirmação de Biesta (2013) não deve ser interpretada como uma condenação da aprendizagem por si só, como algo contrário à educação. O que o autor questiona é um tipo de entendimento de aprendizagem que tem marcado o campo educacional nas últimas décadas, fortemente vinculado a uma ideia de educação como transação econômica (BIESTA, 2013) e a práticas de mensuração dos resultados educacionais (BIESTA, 2012) que tem contribuído para o desaparecimento do ensino e do professor nas instituições educacionais e na sociedade em geral (BIESTA, 2021).

A interpretação da educação como uma transação econômica se traduz pelo espelhamento das relações de mercado no campo educacional, de forma 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. A educação, considerada como uma mercadoria fornecida pelo professor e consumida pelo aluno/aprendente, se reduz a uma transação econômica em que o professor entrega um “produto” para o aluno/cliente.

A questão aqui não é defender que os professores devam estar alheios aos interesses de seus alunos e passar por cima de suas vontades, mas questionar a ideia de educação como mercadoria e do professor como um vendedor (ou funcionário) que tem como função apenas entregar aquilo que lhe é demandado e/ou imposto. Biesta (2013) contrapõe o modelo de mercado (ou econômico) ao modelo profissional afirmando que no modelo de mercado os vendedores abordam seus clientes buscando satisfazer seus desejos e oferecendo o melhor preço e qualidade para atender suas necessidades. Já no modelo profissional quem define o tipo de serviço para cada necessidade é o próprio profissional. Cabe, portanto, ao seu julgamento e competência decidir o que uma determinada pessoa necessita em um determinado contexto. Um dos impactos dessa nova linguagem da aprendizagem é, portanto, justamente a desvalorização da competência profissional do professor, uma vez que os alunos/aprendentes, enquanto clientes, sabem o que necessitam e demandam que seus desejos sejam atendidos.

Além de desvalorizar a competência profissional do professor, essa nova linguagem da aprendizagem também é controversa porque 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 professor fica reduzido a executar as tarefas demandadas por seus clientes, sejam os alunos, suas famílias ou o Estado. Biesta (2021) argumenta a favor do caráter teleológico da educação, ou seja, ele parte do princípio de que “as práticas educacionais são sempre moldadas por um propósito particular ou uma série deles” (p. 29). Em vista do reconhecimento de que a educação é uma questão de julgamento e não de execução de diretrizes formuladas em outros lugares, Biesta (2021) aponta que o papel do professor não é o de facilitador da aprendizagem nem de aplicador de comandos externos. Pelo contrário, o professor é “aquele que desempenha um papel central no envolvimento com a questão sobre o que é educacionalmente desejável em cada situação concreta, tanto em relação aos objetivos quanto no que diz respeito aos meios da educação” (BIESTA, 2021, p. 30).

O julgamento sobre os objetivos, os meios e os conteúdos educacionais é sempre concreto, situado e diz respeito a contextos únicos. Retirar dos professores a primazia do julgamento educacional seria, portanto, “aceitar que os professores funcionem como robôs sem resposta, os quais supostamente intervêm igualmente em objetos sem resposta em vez de se envolverem em encontros educacionais com sujeitos humanos reais” (BIESTA, 2021, p. 31).

A defesa de Biesta (2021) em favor de uma linguagem do ensino passa pelo reconhecimento da “responsabilidade [do professor] em fazer julgamentos situados sobre a conveniência educativa de meios e fins de como a educação procede” (p. 32), aspecto ausente na linguagem da aprendizagem, uma vez que nesta perspectiva basta que o professor aplique um comando pré-determinados, seguindo a lógica do funcionário (ROLDÃO, 2005, 2017, cujo trabalho se limita a executar funções e ações pensadas e determinadas por outros. Nesse sentido, a linguagem da aprendizagem torna o professor um recurso que está “no mesmo nível de um livro ou da internet ou de qualquer outro recurso de aprendizagem, pois quando aprendemos com tais recursos, vamos até eles com nossas perguntas, a fim de encontrar (nossas) respostas” (BIESTA, 2021, p. 34). Apostando em uma abordagem diferente desta, Biesta (2021) propõem que ao invés de pensarmos com base no termo “aprender com”, deveríamos pensar a partir da ideia de “ensinado por”. Defender que os professores ensinam, ao invés de colocá-los como funcionários a serviço da aprendizagem, não é retirar deles a responsabilidades pelo andamento do trabalho realizado com/nos/pelos alunos, mas

reconhecer que compete aos professores a tarefa de decidir o que é educacionalmente desejável em determinado momento, e essa não é apenas uma questão técnica sobre o *como*, mas envolve questões sobre *o que e por quê*.

Retomando a discussão de Roldão (2005, 2017), a autora destaca que o reforço da profissionalidade docente, em oposição ao seu estatuto funcionário, passa pelo reconhecimento da especificidade da função social exercida pelos professores e da consequente exigência de um saber específico correspondente. Para a autora o ato de ensinar marca a função específica dos professores. Para Roldão (2005) ensinar não se traduz como prática de transmissão do saber conteudinal, mas dever ser interpretado a partir de sua dupla transitividade: ensinar é fazer aprender alguma coisa a alguém. Considero que essa abordagem se aproxima da defesa de Biesta (2021) a respeito do ensino como atividade que requer julgamento e decisão tanto no que diz respeito ao conteúdo e aos meios (alguma coisa) quanto ao contexto (alguém).

Considero que Roldão e Biesta se aproximam pela afirmação que ambos fazem de que a profissionalidade docente pode ser expressa pela defesa do ensino como função social específica dos professores. O que me parece, no entanto, é que o movimento de profissionalização em alguns aspectos se aproxima justamente do polo oposto, jogando contra a autonomia dos professores em tomarem suas decisões sobre o que é educacionalmente melhor em cada contexto. É sempre bom lembrar que tal movimento tem como um dos seus aspectos mobilizadores a desconfiança com relação ao trabalho dos professores e sua capacidade de conduzirem o processo educacional de crianças e adolescentes. Nesse contexto de desconfiança, parece que os professores não figuram como aqueles que têm a primazia do julgamento concreto e situado sobre o que é educacionalmente desejável tanto com respeito aos conteúdos, objetivos e meios da educação.

A análise destes três desdobramentos reforça as afirmações de que, ao contrário do que foi prometido, o movimento de profissionalização da docência foi marcado por mecanismos de desprofissionalização. Mesmo a adoção de mecanismos socialmente reconhecidos como marcadores de profissionalidade, como a formação em nível superior, resultaram no apagamento da cultura do magistério e na alocação dos professores da educação básica no papel de referenciais passivos (NÓVOA, 1995b).

Capítulo 4 – Do regime de trabalho: contextualizando a SME-RJ e o CPII

Em vista das discussões e ferramentas conceituais apresentadas nos capítulos anteriores é preciso organizar as formas de execução desta investigação. Não que até aqui não tenhamos avançado na construção da pesquisa. O delineamento da problemática e do objeto a ser investigado, o levantamento das hipóteses, os objetivos e perguntas trabalhados ao longo deste texto mobilizam igualmente aspectos teóricos e metodológicos que, longe de serem instâncias opostas ou desconexas da pesquisa, se inter cruzam na produção discursiva desta tese. Se toda realidade social é construída discursivamente a tese também o é, no sentido de que não narra a realidade das políticas de recrutamento docente em duas redes públicas de ensino no município do Rio de Janeiro, mas constrói *uma* realidade a respeito dessas políticas de recrutamento.

Retomando os atravessamentos entre teoria e metodologia, e reconhecendo seus aspectos intercambiáveis, concordo com Bujes (2007) quando a autora nos lembra que “nossas escolhas teóricas circunscrevem, orientam, organizam as possibilidades metodológicas de nossa investigação” (p. 26). Assim, optar por uma abordagem teórica discursiva na pauta pós-fundacional em diálogo com Dubar (1997, 2006, 2012) e Hall (2014, 2019) para discutir a produção das identidades, direciona as formas como construímos e trabalhamos com o objeto de investigação. Howarth (2000) sinaliza que os estudos empíricos dentro da teoria do discurso articulam duas áreas de investigação: “a formação e a dissolução de identidades políticas e a análise de práticas hegemônicas que se esforçam por produzir mitos sociais e imaginários coletivos” (p. 136). Essas duas preocupações estão representadas na tese em tela quando proponho uma análise dos sentidos de identidade e profissão docente hegemonzados nos concursos para ingresso no magistério público. Ainda que meu objetivo não seja produzir generalizações sobre as formas de ingresso no magistério público no Brasil, a escolha de dois contextos específicos de educação pública de reconhecida relevância funciona como o que Howarth (2000) chama de casos exemplares ou cruciais, que permitem “explorar lógicas mais gerais de formação de identidade e de prática hegemônica” (p. 138)³⁰.

Levando em conta que essa é uma pesquisa que pretende investigar como duas instituições públicas de ensino selecionam seus professores me aproximo do campo da educação comparada. A pergunta que ecoa, portanto, é sobre as possibilidades ou a coerência de recorrer à pesquisa comparada dentro da perspectiva epistemológica aqui privilegiada.

³⁰ As traduções de David Howarth extraídas do livro “Discourse”, publicado pela Open University Press em 2000 e utilizadas neste trabalho, foram feitas no âmbito de estudos internos do GECCEH pelos pesquisadores Érika Elizabeth Vieira Frazão e Vitor Andrade Barcellos.

Howarth (2000), ao analisar como diferentes autores operam com a teoria do discurso em suas pesquisas, também questiona se é possível nos valeremos da comparação quando trabalhamos na pauta discursiva. O autor afirma que sim, mas destaca dois pontos que precisam ser levados em consideração. O primeiro é o cuidado em descrever, analisar e interpretar os casos a serem comparados em seus próprios termos como exemplos singulares e com suas próprias particularidades. O segundo ponto é a consciência de que o objetivo da comparação é oportunizar a compreensão de diferentes lógicas de formação de identidade e prática hegemônica em contextos distintos, e “não para construir leis do comportamento social e político de aplicabilidade geral” (p. 139).

É importante sinalizar que a opção por analisar dois contextos distintos de educação pública não é uma tentativa de fazer a gestão das lacunas desses dois contextos nem estabelecer uma hierarquização entre eles. Sem desconsiderar o caráter único e singular dos processos históricos, concordo com Nóvoa (2009) quando o autor afirma que “a especificidade só se pode estabelecer por comparação” (p. 25). Pensando na virada paradigmática da pós-modernidade a abordagem comparativa em educação tem se voltado para alguns movimentos de renovação, dos quais destacam-se o rompimento com um escopo empírico centrado nos Estados nacionais e o redimensionamento dos fatos educativos dentro do tempo, reconhecendo que tais fatos não são realidades naturais, mas sim construções sociais (NÓVOA, 2009). Assumindo a importância de compreender as especificidades de cada contexto, me dedicarei neste capítulo a apresentar a SME-RJ e o CPII, delineando um cenário possível, dentre tantos, a respeito de suas respectivas histórias, dando ênfase às propostas de construção de carreira docente em cada um desses contextos.

4.1 A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ)

O município do Rio de Janeiro desempenhou ao longo dos anos papel de destaque na organização política e econômica do Brasil. Assumiu a função de capital do Império, sendo elevado à categoria de município neutro da Corte pelo ato adicional de 1834. Com a Proclamação da República em 1889 tornou-se capital federal por meio da Constituição Federal de 1891, permanecendo assim até 1960, quando, em função da transferência da capital para Brasília, passou à condição de estado autônomo sendo nomeado de estado da Guanabara, sem manter relação administrativa com o estado do Rio de Janeiro, que era composto por diversos outros municípios (FERREIRA; GRZYNSZPAN, 1994).

O estado da Guanabara gozava, portanto, de autonomia na gestão política do seu território e contava com anos de trajetória de experiência como centro da vida cultural, social, política e econômica do país. Sua condição de cidade-estado, entretanto, não durou muito tempo e em 1975, durante o regime militar, o presidente Ernesto Geisel enviou ao Congresso um projeto de lei referente a fusão do estado da Guanabara com o estado do Rio de Janeiro. Aprovado o projeto de lei foi criado um novo estado do Rio de Janeiro, que não teria mais como capital a cidade de Niterói, mas sim o agora município do Rio de Janeiro, antigo estado da Guanabara³¹.

A organização do novo estado implicava no enfrentamento de uma série de questões de cunho político e administrativo que “iam desde a definição estrutural das secretarias e dos programas a serem dinamizados, até os embates com grupos políticos e diferentes segmentos da sociedade, contrários à reunificação” (CRESPO, 2016, p. 19). Além dessas questões havia ainda o desafio de conciliar os modos heterógenos de gestão pública que os dois estados – Guanabara e Rio de Janeiro – foram consolidando ao longo de suas histórias. Por seu lugar de destaque na história nacional a cidade do Rio de Janeiro “se transformara em vitrine da nação e principal palco da atividade política nacional” (CRESPO, 2016, p. 19), condição que diferia em muito das demais cidades fluminenses.

Dentre outros aspectos, essa diferenciação se refletia no campo educacional dos dois estados unificados a partir de 1975. De um lado o sistema educacional do estado da Guanabara “se encontrava mais consistente, nutrido de experiências sociais, culturais e antropológicas diversas que alimentaram durante anos o debate pedagógico no país” (CRESPO, 2016, p. 19). Do outro, o sistema educacional do antigo estado do Rio de Janeiro “se apresentava fragmentado, disperso entre a cidade e o campo, com altos índices de evasão e repetência, impondo, prioritariamente, ações educativas para reverter esse quadro” (CRESPO, 2016, p. 19). O desafio, portanto, era conciliar essas duas realidades diferentes em um novo sistema estadual de educação pública.

É importante observar que eram estruturas educacionais com identidades próprias, o que, de certa forma, inviabilizava a junção dessas instituições. A estrutura herdada do antigo estado da Guanabara, com reconhecida tradição de ensino que vinha desde o Município Neutro da Corte, configurava-se como modelo educativo para os demais estados da Federação. Além disso, o perfil acadêmico de seus docentes, considerado com melhor qualificação profissional em relação aos demais do novo estado, e a eficiente estrutura física da rede escolar, contrastando com a precarização com que se apresentavam as escolas dos outros 63 municípios do antigo estado do Rio

³¹ Para aprofundamento da questão ver Ferreira e Grynszpan (1994) que sinalizam para discussões a respeito desta fusão antes de 1975 indicando suas motivações, bem como os argumentos contrários e favoráveis a junção dos dois estados em uma única unidade administrativa.

de Janeiro, realçavam as diferenças existentes entre os dois sistemas de ensino. (CRESPO, 2016, p. 21).

Em meio às tentativas de conciliação desses dois sistemas de ensino, que não possuíam uma identidade educacional em comum, “o reconhecido ensino de vanguarda da Guanabara falou mais alto” (CRESPO, 2016, p. 92). A Secretaria de Educação da Guanabara foi transformada em Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), sem alteração de sua estrutura técnico-administrativa, e passou a assumir o papel de “órgão de aporte para subsidiar as ações educacionais a serem implantadas no novo estado” (CRESPO, 2016, p. 93), servindo de parâmetro que deveria respaldar as ações da nova Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

A formação do novo sistema estadual de ensino teve, portanto, como modelo o sistema escolar do antigo estado da Guanabara. Além disso, o governador do novo estado do Rio de Janeiro delegou à SME-RJ a responsabilidade na organização e gestão do ensino de 1º grau, ficando o ensino de 2º e 3º graus sob os cuidados da Secretaria Estadual de Educação. Preconizando, dessa forma, a municipalização do ensino de 1º grau (ensino fundamental) antes mesmo que a Constituição Federal (CF) de 1988 o fizesse³². Apesar da LDB de 1971 sinalizar para uma progressiva passagem da responsabilidade com os encargos e serviços do ensino de primeiro grau para a administração municipal (BRASIL, 1971, Art. 58), os Sistemas Municipais de Ensino só ganham maior destaque na política educacional nacional a partir de 1988 quando assumem novas competências outorgadas pela Constituição Federal, que atribui aos municípios a responsabilidade de gerir a educação infantil e o ensino fundamental, “o que consagra o poder local como *locus* de decisões significativas para a sociedade” (PEREIRA, 2018, p. 1373)³³.

³² No artigo 211 a CF estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Ficando a União responsável pelo sistema federal de ensino e pelo financiamento das instituições de ensino públicas federais. Além de exercer função redistributiva e supletiva mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Os Municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil e os Estados e o Distrito Federal no ensino fundamental e médio.

³³ Azanha (1991) toma como marco da ideia em prol da municipalização do ensino de a 1º grau o pensamento de Anísio Teixeira que em 1957 apresentou suas ideias num Congresso Nacional de Municipalidades defendendo as vantagens de o município se responsabilizar pelo ensino primário. Além das facilidades administrativas, pela gestão local do ensino, Anísio Teixeira também sinalizava para as vantagens sociais e pedagógicas da questão. Em termos sociais o professor não seria mais o representante de um poder externo, mas “um elemento local ou pelo menos aí integrado” (AZANHA, 1991, p. 61). Já em termos pedagógicos a vantagem da municipalização estava na maior viabilidade do currículo escolar refletir a cultura local. Entretanto, ainda que a municipalização possa ser assumida como uma medida em favor da melhoria do ensino primário e de ampliação da participação da comunidade local na educação pública, não podemos desconsiderar que essa opção administrativa também aponta para novas formas de gestão da esfera pública que, apesar de garantir maior autonomia para as unidades escolares, preconizam a descentralização da responsabilidade do Estado (SOUZA; FARIA, 2014). Para aprofundamento da questão a respeito da municipalização do ensino ver Azanha (1991) e Souza e Faria (2014).

A manutenção do ensino de 1º grau sob os cuidados da municipalidade carioca não se deu apenas função da qualidade da educação escolar no município do Rio de Janeiro, mas também porque não havia concordância entre os professores quanto a alteração de sua condição de servidores do estado da Guanabara para servidores do estado do Rio de Janeiro. Uma vez que o piso salarial do estado da Guanabara era maior, “os professores cariocas se viram na iminência de ter seus vencimentos reduzidos, o que gerou polêmica no sentido de definir a situação administrativo funcional dos docentes” (CRESPO, 2016, p. 94).

Essa breve incursão a respeito do contexto de criação da SME-RJ no ano de 1975 e a constatação do lugar destacado que a educação pública na cidade do Rio de Janeiro gozava àquela época é relevante para que possamos compreender melhor a trajetória dessa rede municipal que, pela sua relevância e prestígio, tornou-se responsável pelo ensino de primeiro grau antes mesmo de haver uma determinação oficial nesse sentido, além de ser tomada como modelo para a organização da nova Secretaria Estadual de Educação a partir da fusão do estado da Guanabara com o estado do Rio de Janeiro. Vem, portanto, de longa data a trajetória de atendimento aos primeiros anos de escolarização pelo poder público municipal na cidade do Rio de Janeiro.

De 1975 para cá ocorreram mudanças políticas, econômicas e sociais a nível nacional e local que influenciaram os rumos da educação no município do Rio de Janeiro. No que tange esta tese, no interessa mais as mudanças ocorridos a partir de 2013, ano que entra em vigor o atual Plano de Carreiras, Cargo e Remuneração (PCCR) da SME-RJ e que serve de recorte temporal para a análise dos concursos municipais.

A gestão do prefeito Eduardo Paes, que governou o município do Rio de Janeiro por dois mandatos consecutivos (2009-2012 e 2013-2016), se destacou pela implementação de políticas de responsabilização (*accountability*) evidenciadas, entre outros aspectos, pela realização de avaliações em larga escala que tinham como objetivo quantificar o desempenho dos alunos, e conseqüentemente das escolas e dos professores, com base em metas estabelecidas pela administração pública municipal. Para Barros (2018) a partir de 2009 o que se percebe na SME-RJ é o fortalecimento de políticas públicas vinculadas aos pressupostos da Nova Gestão Pública (NGP)³⁴, “adquirindo forte viés regulatório, mediante a aplicação de avaliações em larga escala e demais mecanismos próprios da política de performatividade”

³⁴ Barros (2018) destaca que a reforma do Estado brasileiro nos anos 1990, a partir da chamada Nova Gestão Pública (NGP), foi determinante na reorientação das políticas públicas educacionais. Dentre os pressupostos balizadores da NGP estão o reforço a uma visão negativa da intervenção do Estado na execução das políticas; fortalecimento das funções reguladoras e fiscalizadoras do Estado; ênfase na lógica de responsabilização individual quanto ao alcance ou não das metas estabelecidas; defesa da lógica do mercado como modelo a ser seguido na organização da administração pública.

(BARROS, 2018, p. 602). Como vimos no capítulo anterior, a cultura da performatividade pode ser compreendida como um modelo de responsabilização e prestação de contas dos professores. Os resultados de aprendizagem e a qualidade da educação são diretamente relacionados ao desempenho dos professores que, ao mesmo tempo que são culpabilizados individualmente, são constantemente comparados com a seus colegas.

Carrasqueira (2020), indo na mesma direção de Barros (2018), aponta para o caráter gerencial da nova gestão municipal a partir de 2009. Exemplo dessa nova ordenação administrativa foi a própria escolha da secretária de educação, Claudia Costin, que tinha como áreas de formação a Administração Pública e a Economia³⁵. Logo no primeiro ano do governo de Eduardo Paes entraram em vigência políticas de responsabilização (*accountability*) estruturadas por um sistema de avaliação próprio do município, a Prova Rio, e pela prática de remuneração da equipe escolar com base nos resultados alcançados, denominada de Prêmio Anual do Desempenho (PAD). O PAD tinha como objetivo premiar com o 14º salário professores, diretores e funcionários das escolas de ensino fundamental que alcançassem as metas de crescimento do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e do IDE-Rio (Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro). Carrasqueira *et al.* (2015) interpretam o PAD como “o principal componente da política de responsabilização do município do Rio de Janeiro” (p. 78).

O sistema de avaliação do município do Rio de Janeiro é criado em um contexto nacional e local influenciado por uma administração gerencial, baseada em dados e evidências. Se mostra, inclusive, como uma ruptura às políticas educacionais implementadas até então na cidade. Foi uma política que durou 8 anos – 2 mandatos – e que apresentou mudanças nas legislações que buscavam se adaptar à realidade da rede e inibir mobilidade e absenteísmo docente. Contudo se manteve constante nos objetivos de definir metas para as escolas e premiar os servidores das unidades que alcançassem o estabelecido. (CARRASQUEIRA, 2020, p. 21).

O programa foi suspenso na gestão do prefeito Marcello Crivela (2017-2020). Em 2021 Eduardo Paes foi reeleito para seu terceiro mandato como prefeito do Rio de Janeiro e retomou a política de bonificação, com o nome de Acordo de Resultados de Aprendizagem, estabelecendo plano de metas que deverão ser atingidas pelas escolas e oferecendo como premiação o 14º salário para as escolas que conseguirem³⁶. Entretanto, apesar da interrupção

³⁵ Claudia Costin ficou à frente da SME-RJ entre 2009 e 2014. Regina Helena Diniz Bomeny, professora de História da rede e subsecretária de ensino, assumiu em 2014 ficando até o final do mandato de Eduardo Paes em 2016. Para maiores informações sobre os secretários de educação do município do Rio de Janeiro acesse <http://www.rio.rj.gov.br/web/epf/galeria-de-secretario-a-s>.

³⁶ Para aprofundamento sobre os efeitos dessas políticas de responsabilização na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro durante os dois primeiros mandatos de Eduardo Paes ver Carrasqueira (2020), Carrasqueira e Koslinski (2019) e Rosistolato, Prado e Fernández (2014).

da política de responsabilização implementada nos dois primeiros mandatos de Eduardo Paes não é possível desconsiderarmos esses aspectos ao analisarmos a forma e a estrutura dos concursos para docentes que foram realizados nesse período e mesmo depois dele³⁷. Sobretudo se levarmos em conta que políticas de responsabilização não dizem respeito apenas a formas de avaliar a escola, os alunos e os professores. Ao estabelecer critérios, definir bonificações e punições para as escolas e professores, mediante seu desempenho, os programas de responsabilização escolar “enviam sinais do comportamento esperado pelas Secretarias e/ou gestores dos Sistemas de Educação” (KOSLINSKI; PORTELA; ANDRADE, 2014, p. 112), (re)produzindo um determinado tipo de identidade profissional docente.

Entre os efeitos observáveis das políticas analisadas, está a mudança que estas vêm estabelecendo na profissionalização docente e nas relações entre os pares. De acordo com Ball (2014), essas práticas performáticas vêm substituindo as relações nos diversos espaços escolares por estruturas informacionais, trazendo como uma de suas consequências a menor mobilização dos educadores para tratar questões pedagógicas, devido à excessiva preocupação com desempenhos e performances, em busca pela eficiência quantitativa programada pelo Estado. (BARROS, 2018, p. 604).

As políticas de responsabilização, portanto, participam do processo de significação da profissão docente e têm “grande potencial de participação na produção de subjetividades docentes” (MARTINS, 2015, p. 75). Tomando por base a discussão construída no terceiro capítulo é possível afirmar que a ênfase na performance dos professores e no desempenho dos alunos, medidos pelos resultados das avaliações externas e nas metas estabelecidas pela administração pública conformam um sentido de trabalho docente que retira dos professores sua capacidade de tomar as decisões cotidianas que se façam necessárias no seu contexto de trabalho e atribui aos governos a tarefa de monitorar e incentivar certos comportamentos para que os professores alcancem os resultados esperados.

Ainda que a gestão municipal de 2009-2016 pareça favorecer uma identidade docente marcada pelos pressupostos da cultura da performatividade isso não significa uma aderência completa dos professores a esse ato de atribuição, como nos fala Dubar (2012). Mesmo participando da produção de identidades sociais, a identidade atribuída pelo outro pode ser recusada. Exemplo dessa não conformação é a greve dos profissionais da educação do município do Rio de Janeiro que durou 69 dias, entre 08 de agosto e 25 de outubro de 2013 (ALENCAR, 2018) e teve como centro das discussões a elaboração de um novo plano de carreira para os servidores da SME-RJ.

³⁷ Das quatro provas da SME-RJ que são analisadas nesta tese, três são do período referente ao governo de Eduardo Paes.

Alencar (2019) destaca que a greve de 2013 se insere no bojo das “Jornadas de Junho”³⁸, que tiveram como movimento iniciador as manifestações contra o aumento das tarifas dos transportes públicos e mobilizaram uma série de outras manifestações sociais por todo Brasil. Segundo Alencar (2018), o primeiro documento público do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Sepe) a respeito da expectativa de greve dos profissionais da educação municipal foi publicado 12 de junho de 2013, um dia após o dia nacional de paralisações e greve geral, informando que após a passeata ocorrida no dia anterior os profissionais da educação decidiram a favor de uma paralisação de 24 horas no dia 8 de agosto de 2013, “indicando uma perspectiva de continuidade da luta que estava em suas origens” (ALENCAR, 2018, p. 402).

Dentre as principais reivindicações dos profissionais da educação da SME-RJ estava a formulação de um novo plano de carreira que fosse unificado para todos os trabalhadores da educação (SEPE, 2013a). Logo na semana seguinte ao início da greve o prefeito Eduardo Paes publicou um decreto criando o grupo de trabalho com o objetivo de estudar e elaborar o novo PCCR dos servidores da educação, que deveria ser apresentado à Câmara Municipal do Rio de Janeiro em até noventa dias (RIO DE JANEIRO, 2013a). Em reunião de negociação entre a Prefeitura do Rio de Janeiro e o Sepe foi acordado que o prazo de elaboração do PCCR passaria de 90 para 30 dias e que o Sepe integraria o referido grupo de trabalho (SEPE, 2013c).

No final de setembro de 2013 o prefeito Eduardo Paes enviou à Câmara Municipal o Projeto de Lei 442 que tratava do novo PCCR. O Sepe se posicionou contrário a essa proposta alegando que o documento encaminhado pela prefeitura não valorizava os servidores por sua formação; ignorava os professores com carga horária inferior a 40 horas semanais; facilitava a ampliação de turmas regidas por professores polivalentes que lecionavam disciplinas para além de sua formação e não garantia o direito de um terço da carga horária semanal de trabalho para planejamento do professor (SEPE, 2013d). Apesar da oposição do sindicato o

³⁸ As chamadas “Jornadas de Junho”, iniciadas originalmente em São Paulo, tinham como reivindicação primária a revogação do aumento da passagem do transporte público, que ia passar de três reais, para três reais e vinte centavos (ESPÍRITO SANTO; DINIZ; RIBEIRO, 2016). Contudo, em pouco tempo outras questões foram sendo levantadas por diferentes grupos como pauta de reivindicações. Dentre eles o questionamento quanto aos gastos com os megaeventos esportivos para aquele e os próximos anos (Copa das Confederações, Copa do Mundo e Olimpíadas) em oposição aos baixos investimentos em saúde e educação, a força desproporcional da repressão policial contra as manifestações, as reivindicações a favor do fim da corrupção. Marcada por propostas multifacetadas e por uma agenda ampla de reivindicações que articulavam demandas locais, estaduais e municipais, com demandas de caráter nacional (MENDONÇA, 2018), as Jornadas de Junho se caracterizaram pelos diferentes sentidos ideológicos dados aos acontecimentos de junho de 2013, que contemplou desde a extrema direita até a extrema-esquerda com uma forte presença do centro como articulador das diferentes demandas presentes naquelas manifestações (SINGER, 2013).

novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração foi aprovado no dia 1º de outubro de 2013. A manifestação dos professores em oposição a essa aprovação nos entornos da Câmara Municipal foi fortemente reprimida pela força policial.³⁹

O novo plano de carreira dos servidores da SME-RJ mudava em muitos aspectos a estrutura vigente até aquele momento, tanto em termos dos cargos, como em termos de progressão e promoção na carreira, o que não necessariamente garantiu maior valorização dos professores. Uma das principais mudanças do novo PCCR foi a organização do quadro magistério em apenas duas carreiras – Professor de Educação Infantil (PEI) e Professor de Ensino Fundamental (PEF) – ambas com carga horária de 40 horas semanais, existindo a possibilidade de os professores já concursados com carga horária inferior migrarem para o regime de 40 horas e integrarem essas novas carreiras, desde que houvesse necessidade de serviço e disponibilidade orçamentária.

Cabe destacar que naquele momento uma parcela significativa dos professores trabalhava em jornadas parciais. Menos de 7% dos professores trabalhavam no regime de 40 horas semanais (RIO DE JANEIRO, 2013b). Ao instituir carreiras docentes apenas com carga horária de 40 horas semanais o novo PCCR sinalizava para a valorização da jornada única de trabalho, mas condicionava o direito dos professores de migrarem para o regime de 40 horas à necessidade de serviço e a disponibilidade orçamentária, o que foi interpretado pelo Sepe como uma falsa expectativa de migração (ALENCAR, 2018; SEPE, 2013d).

A restrição orçamentária apresentou-se como mais um limite na conquista de direitos quando se analisa a jornada de trabalho de 40 horas semanais do magistério. Por um lado, tal carga horária se revela como uma conquista, ou adequação, às normativas nacionais para criação de carreiras, que estabelecem a jornada de 40 horas com dedicação exclusiva a uma escola, podendo o professor desenvolver com melhores condições projetos pedagógicos, desde que lhe sejam assegurados na jornada horários específicos para planejamento coletivo e formação continuada. No entanto, por outro lado, a implementação dessa política de carreira do Rio de Janeiro ocorre mediante a disponibilidade orçamentária do município, o que possivelmente deve impor empecilhos ao docente que queira exercer a jornada integral como um direito. (ALENCAR, 2018, p. 18)

Para que possamos compreender a nova configuração das carreiras docentes no município do Rio de Janeiro é importante entendermos como estava organizado o quadro de profissionais da SME-RJ antes do novo PCCR de 2013. A tabela a seguir apresenta a organização das carreiras antes da aprovação no plano de carreira de 2013.

³⁹<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/10/01/vereadores-do-rio-aprovam-plano-de-carreiras-de-professores.htm>. Acesso em 27/04/2021 às 15h47min.

Tabela 5 – Organização dos cargos do quadro do magistério no PCCR de 1995 da SME-RJ

Cargo	Carga horária semanal	Formação mínima exigida
Professor II (P II)	22h30min	Habilitação específica em curso de formação de professores na modalidade Normal em nível médio
	40h	
Professor I (P I)	16h	Licenciatura plena
	30h	
Supervisor Educacional	16h	Licenciatura plena com habilitação em supervisão escolar
Orientador Educacional	16h	Licenciatura plena com habilitação em orientação educacional

Fonte: elaborado pela autora com base no PCCR de 1995 (RIO DE JANEIRO, 1995)

Os professores ocupantes do cargo de PII, responsáveis por lecionar nas turmas do pré-escolar até a quarta série do ensino fundamental e na Educação Especial, tinham em sua maioria carga horária semanal de 22 horas e 30 minutos, alguns poucos tinham carga horária de 40 horas semanais. Os professores PI lecionavam nas turmas de quinta a oitava série do ensino fundamental de acordo com sua formação disciplinar. O Supervisor Pedagógico e o Orientador educacional eram responsáveis pela coordenação e gestão escolar (RIO DE JANEIRO, 1995).

Em 2010, mediante a aprovação da Lei nº 5.217/2010 foi criado o cargo de Professor de Educação Infantil (PEI) tendo como requisito de formação mínima o curso de nível médio completo, na modalidade Normal e com carga horária de trabalho de 22 horas e 30 minutos semanais (RIO DE JANEIRO, 2010). No ano seguinte foi aprovada a Lei nº 5.303/2011 (RIO DE JANEIRO, 2011) que incluiu no quadro de pessoal do magistério o cargo de Professor de Ensino Religioso para atuação no ensino religioso de matrícula facultativa aos alunos de ensino fundamental. Com carga horária semanal de 16 horas, os candidatos a essa vaga deveriam ter formação mínima em curso de Licenciatura Plena e apresentar credencial da Autoridade Religiosa competente atestando a formação religiosa obtida em instituição por ela mantida ou reconhecida.⁴⁰

Com a aprovação do novo PCCR todos esses cargos do quadro do magistério deixaram de existir. Ficando o quadro do magistério da SME-RJ organizado em duas carreiras: Professor de Educação Infantil (PEI), com atuação exclusiva na creche e pré-escola, e Professor do ensino fundamental (PEF), com atuação exclusiva no ensino fundamental (do

⁴⁰ Curioso notar que o professor da disciplina facultativa – Educação Religiosa – tinha maior exigência de formação – nível superior em licenciatura plena – do que os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

1º ao 9º ano), ambos com carga horária semanal de 40 horas. Além do quadro do magistério o PCCR de 2013 também contemplava outros três quadros de categorias de pessoal: quadro de pessoal de apoio técnico à educação⁴¹, quadro de pessoal de agente de educação infantil⁴², quadro de pessoal de apoio à educação⁴³. Cabe destacar que sucessivas legislações foram sendo aprovadas ao longo dos anos alterando o quadro de funcionários da SME-RJ. Cargos foram extintos, novos cargos foram criados e cargos já existentes tiveram a exigência de formação mínima alterada⁴⁴.

Levando em conta o escopo delineado para essa tese me limitarei a tecer comentários sobre o PCCR naquilo que ele se refere especificamente aos professores do ensino fundamental. O cargo de Professor do Ensino Fundamental (PEF), criado em 2013 pela lei que instituiu o novo PCCR, aparece em substituição aos cargos de Professor I e Professor II. A criação desse novo cargo foi alvo das críticas do Sepe, que apontava para a possibilidade dessa nova configuração abrir brechas para a chamada reestruturação da rede municipal pela expansão do 6º ano experimental⁴⁵. Contudo, a despeito dessas críticas, que de fato não podem ser ignoradas, a criação desse cargo possibilita a aproximação entre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, professores generalistas formados no curso de Pedagogia ou em curso Normal Superior, e os professores das áreas disciplinares que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Entendo que a exigência de formação em nível superior para

⁴¹ Composto pelos cargos de Secretário escolar e Agente de apoio à educação especial, ambos com exigência de formação mínima em nível médio completo.

⁴² Composto apenas pelo cargo de Agente de educação infantil com exigência de formação mínima em ensino fundamental completo.

⁴³ Composto pelos cargos de Agente Educador II; Inspetor de Alunos e Merendeira, todos com exigência de formação mínima em ensino fundamental completo, e pelo cargo de Servente com exigência de formação mínima em ensino fundamental incompleto (até o 5º ano).

⁴⁴ Em 2018 (RIO DE JANEIRO, 2018d) foi criado o cargo de Professor Adjunto de Educação Infantil (PAEI). Esse novo cargo passa a integrar o quadro de pessoal do magistério e tem como atribuição contribuir com o professor titular (PEI) no planejamento das ações pedagógicas da creche e da pré-escola. A mesma lei que instituiu o cargo de PAEI estabeleceu que a formação mínima exigida dos Professores de Educação Infantil (PEI) passou de Nível Médio completo na modalidade Normal para formação em Nível Superior em Curso Normal Superior ou em Licenciatura Plena em Pedagogia. Os desdobramentos dessas alterações para a construção da(s) carreira(s) docente(s) no âmbito da SME-RJ merecem atenção das pesquisas em educação, sobretudo se pensarmos nos seus efeitos na hierarquização e escalonamento dos docentes dentro dessa rede.

⁴⁵ O Projeto 6º Ano Experimental, lançado pela SME-RJ em 2011, consiste na extensão do primeiro ciclo do ensino fundamental. Ao invés de terem aulas com diferentes professores por disciplina os alunos das turmas participantes do projeto continuam a ter aulas com um único professor-regente, como ocorre do 1º ao 5º ano, sendo contemplado o mesmo conteúdo dado nas demais turmas de 6º ano da rede. O professor generalista formado em Pedagogia é quem ministra as aulas de todas as disciplinas, exceto para as matérias de Artes, Educação Física e Língua Estrangeira. Dentre as justificativas desse projeto está afirmação de que a transição do 1º ciclo do ensino fundamental para o 2º ciclo é marcada por altas taxas de evasão escolar e queda no desempenho acadêmico dos alunos. O incremento de novas disciplinas e o aumento do número de professores aliados as mudanças experimentadas pelos alunos pela passagem da infância para a adolescência são fatores indicados como relevantes para o prolongamento para o 6º ano da forma escolar vigente no 1º ciclo do ensino fundamental (SANTOS et al., 2017).

todos os professores do ensino fundamental, a unificação dos professores em uma mesma carreira com condições de progressão e promoção iguais não podem deixar de ser vistas como medidas importantes na superação da hierarquização e dicotomização dos professores com base na etapa da educação básica em que lecionam.

A existência de carreiras distintas para professores que lecionavam no ensino fundamental – Professor I e Professor II – representava o legado da história da formação de professores no Brasil, profundamente marcado pela distinção entre o lócus de formação do professor generalista e do professor de áreas específicas do conhecimento. Esta distinção está na origem da formalização e expansão da formação docente no Brasil, não apenas no que diz respeito aos espaços distintos para a formação docente, mas também garantindo *status* social e profissional diferenciado para esses dois grupos de profissionais docentes. Reconhecendo a perspectiva de desenvolvimento de uma carreira como um importante dispositivo na construção da profissionalidade docente (DE CAMARGO, JACOMINI, 2011; DUBAR, 2012), interpreto a unificação dos professores do ensino fundamental em uma única carreira – PEF –, com salários e regras de progressão e promoção iguais, como uma política de valorização profissional da docência, sobretudo no que diz respeito aos professores dos anos iniciais, que historicamente no Brasil têm figurado na política educacional como professores inferiores aos demais professores das disciplinas específicas.

Como ilustração do desprestígio com a docência nos anos iniciais do ensino fundamental (antigo ensino primário) basta lembrarmos da expressão utilizada em 1969 para autorizar que os diplomados em Pedagogia lecionassem nas turmas do ensino primário: “quem pode o mais pode o menos” (BISSOLLI DA SILVA, 2006, p. 31). Em 1969 o curso de Pedagogia passou a ter nova regulamentação federal ficando encarregado de formar, além dos professores para o ensino Normal, os especialistas em educação nas áreas de Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção. A questão sobre a possibilidade de os pedagogos lecionarem no ensino primário parecia controvertida, uma vez que desde sua criação em 1939 o curso de Pedagogia formava os técnicos em educação e os professores dos cursos Normais, estes responsáveis por formar em nível secundário os professores que atuavam no primário. Como forma de resolver o impasse o parecer de 1969 afirma que não havia impedimento legal para que os pedagogos lecionassem no ensino primário, já que quem pode o “mais”, ou seja, atuar no curso Normal formando o professor primário, pode também o “menos”, atuar ele mesmo na educação de primeiro grau.

Essa breve incursão sobre o curso de Pedagogia ajuda a entender o baixo prestígio conferido à docência nos anos iniciais de escolarização. É somente em 2006 que o curso de

Pedagogia passa a ser considerado legalmente como um curso de formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Levando em conta que é bastante recente a alocação da formação dos professores dos anos iniciais no ensino superior, em comparação com a formação dos professores das áreas disciplinares que desde 1939 são formados em nível superior, entendo a unificação das carreiras de todos os professores do ensino fundamental como uma medida importante de valorização profissional da docência nos anos iniciais. Nomear os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental de Professor II pode sugerir justamente a representação do desprestígio da atuação nessa etapa da educação básica. Seriam estes professores docentes de 2ª categoria, e por isso o uso do número dois em algarismo romano? Se são estes os professores que atuam nas primeiras experiências escolares das crianças, que só posteriormente terão professores específicos por disciplina, por que eles ocupam a 2ª posição (Professor II) e não a 1ª (Professor I)?

O novo PCCR de 2013 não modificou apenas os cargos do magistério. Os critérios de progressão e promoção também foram alterados. A progressão nas carreiras do magistério antes de 2013 estava vinculada a critérios de antiguidade e formação. A carreira estava dividida em oito níveis, sendo cada nível referente ao tempo de cinco anos. A cada cinco anos de serviço o professor trocava de nível e garantia um acréscimo de 10% com relação ao vencimento base do nível anterior. Em 35 anos o professor alcançava o nível máximo da carreira.

O enquadramento por formação antes do novo plano de carreira de 2013 só era possível em três classes diferentes: Classe A – habilitação específica em curso de formação de professores em nível médio na habilitação Normal; Classe B – habilitação específica em curso de licenciatura curta ou estudos adicionais; Classe C – habilitação específica em curso de licenciatura plena. Desse modo, os professores da carreira PI já ingressam na Classe C, duas classes a frente dos professores PII, que ingressam na Classe A. Estudos em nível de pós-graduação não eram previstos como formação passível de garantir progressão na carreira. A mudança de classe também garantia aumento de 10% ao vencimento dos professores (RIO DE JANEIRO, 1995).

O novo PCCR de 2013 continuou organizando a carreira em níveis e classes, sendo o nível relativo ao tempo de serviço e a classe relativa à formação. Contudo a divisão do tempo de serviço por níveis e as classes previstas para promoção sofreram alterações. Os níveis foram divididos de 1 a 7 sendo necessários 25 anos para o servidor atingir nível máximo de progressão na carreira por tempo de serviço. A diferença percentual do vencimento base entre

cada nível passou a ser de 4%. Ou seja, a cada cinco anos, exceto quando posicionado no nível 2 que tem duração de três anos, o professor tem um aumento de 4% no seu vencimento base, o que marca uma redução com relação ao PCCR de 1995 que garantia 10% de aumento no vencimento entre os níveis.

A divisão das classes por formação para todos os profissionais do magistério se deu em quatro categorias distintas: Classe A – habilitação específica de Nível Médio na modalidade Normal; Classe B: Licenciatura Curta; Classe C – Licenciatura Plena; Classe D – mestrado com tese defendida na área da Educação. Apenas uma nova classe foi incluída no PCCR de 2013, a formação a nível de mestrado. Contudo, em seu artigo 17 o PCCR de 2013, dava exclusivamente ao Professor de Ensino Fundamental (PEF) a possibilidade de ser enquadrado em três outras classes de acordo com sua formação: Classe A1 – pós-graduação *lato sensu* de no mínimo trezentos e sessenta horas na área da educação; Classe A2 – doutorado com tese defendida na área da educação; Classe A3 – pós-doutorado com tese defendida na área da educação.

O enquadramento nas classes A1, A2 e A3, entretanto, ficou condicionado a critérios e número de vagas a serem estabelecidos pelo Poder Executivo. Ou seja, mesmo os professores que possuam essas titulações não têm garantido a promoção na carreira por sua formação, uma vez que a legislação condiciona a mudança de classe a critérios e vagas estabelecidos pelo poder público⁴⁶. A esse respeito Alencar (2019) destaca que o fato de a movimentação via titulação não ser um direito garantido pode gerar frustrações nos professores, que acabam permanecendo “numa mesma classe na tabela de vencimentos, restando-lhe ‘aguardar’ a movimentação por tempo de serviço ou ser retido por outra rede de ensino que valorize sua formação, como no ensino superior público ou privado.” (ALENCAR, 2019, p. 19).

Alencar (2019) sinaliza que nas carreiras de 40 horas semanais o vencimento base é atrativo, pois está acima do piso salarial. Contudo, o baixo acréscimo financeiro referente à titulação torna “a movimentação na carreira via titulação pouco estimulante à formação acadêmica.” (ALENCAR, 2019, p. 15). A diferença percentual entre as classes, comparadas

⁴⁶ Em 2018 a Lei nº 6.335/2018 (RIO DE JANEIRO, 2018b) revogou o artigo 17 garantindo a todos os servidores do quadro do magistério (PEI e PEF) a possibilidade de enquadramento em todas as classes previstas pelo PCCR. As classes mudaram de nome. Classe A – Nível Médio na modalidade Normal; Classe B – Licenciatura Curta; Classe C – Licenciatura Plena; Classe D – Pós-Graduação *Lato Sensu* (antiga Classe A1); Classe E – Mestrado (antiga Classe D); Classe F – Doutorado (antiga Classe A2); Classe G – Pós-Doutorado (antiga Classe A3). Essa alteração, no entanto, não mudou os critérios de possibilidade de promoção dos professores. O enquadramento nas classes D, F e G permaneceu vinculado a critérios e de número de vagas a serem estabelecidos pelo Poder Executivo. De todas as buscas que realizamos no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro e no site da Prefeitura do Rio de Janeiro não foi possível localizar o documento normativo que estabelece os critérios e vagas para o enquadramento nas classes D, F e G.

com a Classe C – Licenciatura Plena – no Nível 1 são as seguintes: 3% para a Classe A1 (Pós-graduação lato sensu); 12% para a Classe D (Mestrado), 15% para a Classe A2 (Doutorado); 21% para a Classe A3 (Pós-doutorado). Levando em conta que o enquadramento nas classes A1, A2 e A3 não está garantido, o professor de ensino fundamental com licenciatura plena que ingresse na SME-RJ terá garantido apenas a possibilidade de promoção na carreira se obtiver o título de mestre.

Tabela 6 – Vencimento do Professor do Ensino Fundamental (PEF) com 40h de trabalho semanal referente a 2013⁴⁷

NÍVEL	TEMPO SERVIÇO	CLASSE				
		Classe C (Licenciatura Plena)	Classe A1 (Pós-Graduação Lato Sensu)	Classe D (Mestrado)	Classe A2 (Doutorado)	Classe A3 (Pós-doutorado)
1	0 a 5 anos	R\$ 4.147,37	R\$ 4.271,79	R\$ 4.645,05	R\$ 4.769,48	R\$ 5.018,32
2	Mais de 8 até 5	R\$ 4.313,26	R\$ 4.442,66	R\$ 4.830,86	R\$ 4.960,25	R\$ 5.219,05
3	Mais de 8 até 10	R\$ 4.485,80	R\$ 4.620,37	R\$ 5.024,09	R\$ 5.158,66	R\$ 5.427,81
4	Mais de 10 até 15	R\$ 4.665,23	R\$ 4.805,18	R\$ 5.225,05	R\$ 5.365,01	R\$ 5.644,92
5	Mais de 15 até 20	R\$ 4.851,84	R\$ 4.997,39	R\$ 5.434,06	R\$ 5.579,61	R\$ 5.870,72
6	Mais de 20 até 25	R\$ 5.045,91	R\$ 5.197,29	R\$ 5.651,42	R\$ 5.802,80	R\$ 6.105,55
7	Mais de 25 anos	R\$ 5.247,75	R\$ 5.405,18	R\$ 5.877,48	R\$ 6.034,91	R\$ 6.349,77

Fonte: RIO DE JANEIRO (2013)

É importante destacar ainda que o provimento ao cargo se dá nos níveis iniciais, de acordo com a formação exigida no edital do concurso prestado. Ou seja, um professor do ensino fundamental, mesmo que já possua o título de mestre, não será enquadrado nessa classe, uma vez que o concurso para ingresso exige como formação mínima a Licenciatura Plena. O enquadramento por formação só se dá após a conclusão do estágio probatório de três anos (RIO DE JANEIRO, 2015), com a confirmação no quadro permanente de servidores publicada no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. O enquadramento poderá ser revisto sempre que o profissional concluir uma nova habilitação, respeitado o interstício de dois anos do enquadramento anteriormente obtido (RIO DE JANEIRO, 2018b)⁴⁸. Um professor com doutorado ingressante em 2013 na rede municipal só poderá ser enquadrado como mestre em 2016. Passados mais dois anos, em 2018, se houver vaga e disponibilidade

⁴⁷É válido ressaltar que para o estudo em questão consideramos em nossas análises as tabelas de vencimento com base no ano de 2013, tanto para a carreira PEF na SME-RJ quanto para a carreira EBTT na rede federal. A defasagem em anos para a data atual não é relevante, tendo em vista que não houve alteração percentual entre os níveis e classes de cada carreira. A única variável que afetaria os vencimentos seria a inflação, contudo, tratando-se de um percentual único de ajuste aplicado em ambas as carreiras, não se faz necessário analisar os vencimentos à valor presente, pois matematicamente a diferença percentual continuaria a mesma.

⁴⁸ Originalmente o PCCR de 2013 estabelecia que a revisão do enquadramento dos funcionários mediante nova formação se daria respeitando o interstício de três anos do enquadramento anteriormente obtido. Mediante legislação de alterou o PCCR (RIO DE JANEIRO, 2018b) o tempo estipulado para revisão de enquadramento passou a ser de dois anos.

orçamentária, poderá ser enquadrado como doutor. Ou seja, são cinco anos de atuação como professor com título de doutor sem receber o vencimento condizente com sua formação e sem garantia de que irá receber.

A remuneração dos professores corresponde ao vencimento fixado para o nível e a classe a que o servidor se encontre posicionado, como expresso na tabela 6, mais as vantagens pecuniárias a que fizer jus: bônus cultura⁴⁹, gratificação de difícil acesso⁵⁰, auxílio transporte, triênios, gratificação para docentes que exerçam as funções de direção e coordenação. Apesar de fazerem parte da remuneração mensal dos professores esses valores são alvo de negociações do poder público e não estão garantidos aos professores. Em maio de 2020, durante a suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia do COVID-19, o prefeito Marcelo Crivella suspendeu o pagamento do auxílio transporte dos servidores que estavam em trabalho remoto e interrompeu o pagamento da gratificação de difícil acesso, acarretando a diminuição dos rendimentos mensais dos professores⁵¹.

O fato da movimentação na carreira mediante a formação em pós-graduação não estar garantida como um direito dos professores, uma vez que está subordinada a disponibilidade orçamentária do município e a critérios de vagas que não estão determinados no PCCR, indica uma falsa expectativa de valorização da formação docente. Ainda que figure dentre as atribuições do PEF a responsabilidade de “manter-se em permanente atualização pedagógica, visando aperfeiçoamento profissional” (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 15), não parece haver no PCCR indicativo de que essa “permanente atualização pedagógica” seja valorizada pela administração municipal. O baixo retorno financeiro para aqueles que conseguirem o enquadramento por formação também aponta para a não valorização da formação continuada dos professores. Soma-se a isso que as demais vantagens pecuniárias que compõem o rendimento dos professores também estão sob ameaça, uma vez que podem ser retiradas dos professores de acordo com as necessidades orçamentárias do município, como ocorrido durante a pandemia do COVID-19.

Além de organizar os cargos e as carreiras dos funcionários da SME-RJ, o PCCR de 2013 também enumera uma lista de 11 itens especificando quais são as atribuições dos professores de ensino fundamental (PEF), conforme explicitado na tabela a seguir.

⁴⁹ Valor de R\$ 132,25 concedido para os ocupantes do quadro de pessoal do magistério.

⁵⁰ Gratificação de 15% em cima do vencimento para professores com carga horária de 40 horas que atuem em escolas consideradas de difícil acesso estabelecidas mediante critérios da SME-RJ.

⁵¹ <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/22/crivella-promete-defender-reabertura-de-academias-de-ginastica-diante-de-conselho-cientifico-do-rio.ghtml>. Acesso em 01/06/2021 às 22h37min.

Tabela 7 – Atribuições do Professores de Ensino Fundamental da SME-RJ

Responsabilizar-se pelo bom andamento do trabalho dos seus alunos;
Participar do planejamento curricular da Unidade Escolar;
Planejar suas atividades como regente de turma, visando a um bom desenvolvimento funcional;
Acompanhar e avaliar o desempenho do aluno, propondo medidas para melhor rendimento e ajustamento do mesmo, em consonância com a Coordenação Pedagógica;
Manter atualizado o material de registro de desempenho do aluno, obedecendo a normas e prazos estabelecidos;
Atender às determinações da Unidade Escolar, quanto à observância de horários e convocações;
Manter-se em permanente atualização pedagógica, visando ao aperfeiçoamento profissional;
Executar quaisquer outros encargos semelhantes e pertinentes à categoria funcional.
Ministrar os dias letivos e as horas-aula estabelecidos;
Participar, integralmente, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
Colaborar com as atividades de articulação da Unidade Escolar com as famílias e a comunidade.

Fonte: Lei 5.623/2013.

As atribuições listadas para o PEF se coadunam com as políticas de responsabilização que marcaram a gestão de Eduardo Paes. Ainda que a ênfase na responsabilização pelo bom andamento dos alunos e acompanhamento e avaliação do desempenho deles não indiquem por si só alinhamento com tais políticas, a escolha dessas atribuições dentro do contexto do fortalecimento de políticas gerencialistas na gestão municipal a partir de 2009, é bastante representativa das expectativas a respeito do trabalho do professor. Vale destacar que não há indicação nessa listagem de que o ensino seja uma das atribuições do PEF, ainda que esteja assinalado que cabe ao professor o planejamento das atividades da turma e a ministração dos dias letivos estabelecidos. Planejar atividades e ministrar aulas podem estar justamente no registro oposto a um sentido de ensino que reconhece o professor como profissional cujo julgamento concreto e situado sobre o que é educacionalmente desejável, tanto com respeito aos objetivos quanto aos meios da educação, é imprescindível (BIESTA, 2021).

É preciso ter cautela quanto a uma possível análise que interpreta a responsabilização pelo desempenho dos alunos e pelo seu próprio desenvolvimento profissional seja uma aposta na capacidade profissional de autogestão dos professores. Em muitos casos o que fica evidente é um descomprometimento do Estado com a educação pública que, em nome de um suposto protagonismo docente, cobra resultados dos professores sem lhes dar as mínimas condições de realizarem seu trabalho. Como vimos, o discurso de profissionalização dentro de

um contexto neoliberal, onde a lógica do mercado é o que regula as relações, tem contribuído para fixação de um sentido de profissão docente que está assentado “numa relação antagônica com o profissionalismo tradicional” (BALL *et al.*, 2013, p. 17). Se os marcadores tradicionais de uma profissão eram, dentre outros, o domínio de um conhecimento específico e a autonomia para exercer um serviço especializado, as formas de profissionalismo docente alimentadas nas últimas décadas têm dado novos contornos a autonomia dos professores, que passa a ser submetida a exigências de performatividade (BALL *et al.* 2013). A ausência do ensino como atribuição dos professores e a indicação de outras atribuições que se articulam com práticas de responsabilização e performatividade são indícios de um sentido de profissão e identidade docente que têm como uma de suas características fundamentais a redução do campo de possibilidades da autoria do trabalho dos professores.

O PCCR de 2013 também deu nova organização ao concurso para ingresso de professores no quadro de magistério, que passou a ser realizado em quatro etapas: (i) provas objetivas e discursivas de caráter eliminatório e classificatório; (ii) curso de formação de caráter eliminatório; (iii) avaliação prática de desempenho didático de caráter eliminatório; (iv) prova de títulos de caráter classificatório. Contudo, em 2018 nova lei foi aprovada alterando o PCCR e revogando a exigência do curso de formação e da avaliação prática como etapas do concurso, ficando estabelecido que no período de estágio probatório, poderão ser oferecidos aos servidores cursos de formação de acordo com os critérios a serem fixados pelo Poder Executivo e com a disponibilidade orçamentária anual (RIO DE JANEIRO, 2018c). Voltaremos a questão das etapas do concurso quando analisarmos os editais, mas levando em conta a dimensão relacional da profissão docente (TARDIF; LESSARD, 2014) e o ato de ensinar como função social específica e atividade profissional característica dos professores (BIESTA, 2013, 2020, 2021; GABRIEL, 2015; ROLDÃO, 2007) parece pertinente a pergunta sobre que tipo de avaliação do professor é possível fazer tomando como base apenas provas objetivas e discursivas. A retirada da prova de aula, ou prova didática, do processo de seleção de novos professores da SME-RJ parece reforçar a ideia de um sentido de profissão e identidade docente que se constrói pela exclusão do ensino.

4.2 O Colégio Pedro II (CPII)

O Colégio Pedro II (CPII) tem um lugar de destaque na história da educação brasileira marcando o início do ensino secundário no país e servindo como escola modelar (MENDONÇA *et al.*, 2013). Criado em 1837 pelo governo Imperial, o CPII foi instalado no

mesmo prédio em que funcionava o Seminário de São Joaquim, que atendia meninos órfãos, pobres ou abandonados, oferecendo educação primária e formação profissional em ofícios manuais. O seminário foi extinto meses antes da criação do CPII (COUTO, 2018). Em sua página na internet o colégio narra sua origem a partir da reorganização do Seminário de São Joaquim que teve seu nome mudado para Imperial Collegio de Pedro Segundo, em homenagem ao Imperador menino na data do seu 12º aniversário. Contudo, é preciso levar em conta a argumentação de Mendonça *et al.* (2013) de que não se trata de uma linha de continuidade entre as duas instituições. Enquanto o seminário tinha um caráter de caridade pública o CPII se destinava a atender os filhos das famílias com melhores condições sociais e econômicas.

Sem sombra de dúvida, o Colégio Pedro II se configura como uma nova instituição, com um *programa institucional* radicalmente diferente da instituição que o antecedeu. O discurso oficial, bem como os artifícios de garantir certo número de vagas para os órfãos do Seminário, buscavam, certamente, calar a oposição que apontava para o caráter elitista da nova instituição. (MENDONÇA *et al.*, 2013, p. 990 – grifo original).

O Colégio Pedro II sempre esteve vinculado ao governo federal, tendo garantida essa sua condição pelo artigo 242 da Constituição Federal de 1988, mesmo em meio às tentativas de sua estadualização (SILVA A., 2021). Atualmente o colégio se caracteriza como instituição federal de ensino, pluricurricular e multicampi, que oferece todos os níveis da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, além de cursos de pós-graduação e de graduação em licenciatura, expandido a oferta educacional do colégio para além do tradicional ensino secundário que prevaleceu por quase 100 anos.

O colégio permaneceu dedicado ao ensino secundário até meados da década de 1980, quando em 1984 passou ofertar turmas dos anos iniciais do ensino fundamental (antigo curso primário). As unidades destinadas aos anos iniciais ficaram conhecidas como “Pedrinhos”. Carvalho (2012) argumenta que o “emprego do termo no diminutivo parece carregar em sua essência a raiz ideológica da ‘desvalorização’ do ensino primário na história da educação no Brasil” (p. 14). Mais do que a marca da desvalorização do ensino primário de forma macro na história da educação brasileira o uso do nome do Imperador no diminutivo parece indicar também o lugar inferior dos anos iniciais na própria estrutura da instituição, como sinalizam Chamarelli (2011) e Couto (2018).

Couto (2018) destaca que a abertura de turmas dos anos iniciais foi a solução encontrada para contornar os problemas que o colégio vinha enfrentando nas décadas de 1970 e 1980 em meio à crise da educação pública durante a ditadura militar. Além da “massificação

do ensino que levou a classe média a buscar a escola particular, que cresceu enormemente naquele período” (CHAMARELLI, 2011, p. 25-26), a LDB 5692/1971 alterou a organização da educação escolar que ficou dividida em primeiro, segundo e terceiro grau. Sendo o primeiro grau (1ª a 8ª série) etapa obrigatória de ensino com duração de oito anos, o segundo grau equivalente ao atual ensino médio e o terceiro grau referente ao ensino superior. A legislação de 1971 aboliu a antiga divisão das etapas de escolarização e acabou com o exame de admissão para ingresso no antigo ginásio (da 5ª a 8ª série, atuais anos finais do ensino fundamental), uma vez que agora todo ensino de primeiro grau era obrigatório. Assim, o CPII, que só oferecia vagas a partir do curso ginásial, passou a experimentar o esvaziamento do número de alunos, já que não podia realizar o exame de admissão para ingresso no ginásio nem oferecia turmas das séries iniciais do primeiro grau que pudessem receber os alunos que dariam continuidade aos estudos nas turmas das séries finais. As turmas foram fechando conforme os alunos iam se formando no ginásio, de forma que em 1978 houve concurso apenas para o 1º ano do segundo grau (SILVA V., 2008).

Diante do esvaziamento do colégio foi proposto um convênio com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para que os melhores alunos, aqueles que terminassem a 4ª série com alto conceito, pudessem ter a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos no Colégio Pedro II. O convênio, no entanto, funcionou por pouco tempo em função de corrupção e venda de vagas (CHAMARELLI, 2011; SILVA V., 2008). Com o fracasso do convênio o concurso para ingresso na 5ª série foi retomado, mas com outra roupagem. Já que a seleção via exame de admissão estava proibida por lei a saída encontrada foi argumentar que o CPII era uma instituição que oferecia oportunidade de “continuidade de estudos” e, uma vez que o número de candidatos era maior que o número de vagas, era necessário realizar uma avaliação entre os inscritos para selecionar o quantitativo de alunos correspondentes às vagas disponíveis. Apesar dessas propostas alternativas o colégio ainda não oferecia todo o ensino de primeiro grau. Foi nesse momento de crise e esvaziamento do colégio que a criação das turmas das séries iniciais aparece como alternativa para povoar novamente o CPII.

Tanto Chamarelli (2011) quanto Silva V. (2008) destacam a diminuto quantitativo de documentos referentes a criação das turmas dos anos iniciais no CPII, indicando um certo silenciamento institucional com relação ao contexto de ampliação da oferta de ensino. Como destaca Silva V. (2008) o contexto de implantação das turmas dos anos iniciais contrasta com a tradição de instituição modelar do colégio e, talvez, por isso, o silenciamento quanto às condições de abertura para o atendimento escolar de crianças. A justificativa oficial

encontrada por Chamarelli (2011), nos poucos documentos a que teve acesso, apontam que a abertura de turmas de primeiro segmento foi uma sugestão do MEC, aceita pelo CPEI como desafio. Em contrapartida ao escasso número de documentos oficiais que narram essa história, há diversos relatos de entrevistas em pesquisas acadêmicas, como as de Chamarelli (2011) e Silva V. (2008), com sujeitos que participaram desse processo de abertura de turmas dos anos iniciais.

Os depoimentos trazidos por Chamarelli (2011) evidenciam demandas internas que apontam na direção da criação dessas turmas como forma de reverter o esvaziamento do corpo discente. A demanda por povoar o colégio também é questão abordada por Silva V. (2008), o que ajuda a reforçar a afirmativa de que a abertura de turmas das séries iniciais “aparece como uma solução quase que obrigatória para o problema que o CPEI estava enfrentando. Não como uma opção ou sugestão, mas como a única solução para preencher suas salas de aula outra vez, outrora disputadas.” (CHAMARELLI, 2011, p. 94).

Em um processo marcado por disputas e oposições são criadas em 1984, na unidade de São Cristóvão, as primeiras turmas dos anos iniciais, sendo ampliadas nos anos seguintes para outras unidades: Humaitá em 1985, Engenho Novo em 1986 e Tijuca em 1987. Em 2010 a unidade de Realengo também passou a oferecer turmas das séries iniciais.

Inaugurava-se, no Colégio Pedro II então, uma nova etapa marcada não só pelo acesso de crianças ao quadro discente, como também por uma nova forma de ingresso: o sorteio público. Além disso, junto com as crianças, chegavam as professoras cujo perfil de formação e atuação profissional passava, pela primeira vez, a figurar no quadro de renomados docentes do Colégio, além de serem, no primeiro concurso, todas mulheres. (CHAMARELLI, 2011, p. 33).

A inclusão de turmas dos anos iniciais democratizou e popularizou o acesso ao colégio e tornou seu corpo discente mais heterogêneo, uma vez que os alunos eram selecionados por sorteio e não mediante um disputado concurso, como ocorria para as turmas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Chamarelli (2011) destaca que essa forma de ingresso, sem levar em conta o mérito do estudante, é um dos fatores de contribuíram para a construção de um discurso que vincula a criação dos “Pedrinhos” ao Seminário de São Joaquim, como sendo instituição precursora do CPEI. A vinculação do colégio com o antigo seminário pode ser interpretada como uma forma de articular as mudanças recentes com a tradição centenária da instituição, dando continuidade às práticas já há muito estabelecidas: o atendimento de crianças de forma democratizada. Assim, o resgate dessa gênese assume contornos de

tentativa de “tornar a criação do Pedrinho mais familiar e adequada à história do CPII” (CHAMARELLI, 2011, p. 35).

Ora, se na sua origem o seminário atendia a uma clientela desprovida de posses e o Pedro II se instalou no seu lugar, a nova forma de acesso de alunos – o sorteio público – e a consequente heterogeneidade do corpo discente podem ser associados à tal início. Considerando que uma das construções discursivas mais recorrentes na representação do colégio é a de uma escola destinada às elites, que tinha o acesso realizado através de provas de seleção, de que maneira o acesso por sorteio público (não mencionado nos documentos) é assimilado pela instituição? A menção aos órfãos seria uma referência a um papel assistencialista que a instituição teria tido em sua origem e que, com a implantação do Pedrinho, estaria sendo resgatada numa tentativa de aproximar essa implantação da centenária história do CPII. (CHAMARELLI, 2011, p. 95).

A heterogeneidade não se limitou ao corpo discente. Com a abertura de turmas dos anos iniciais o corpo docente do colégio também foi modificado pela entrada de professoras com formação em nível de segundo grau e com experiências variadas, ou sem nenhuma experiência no magistério. Chamarelli (2011) reproduz a fala de uma entrevistada de sua pesquisa que relembra que as professoras concursadas que passaram a atuar com as turmas dos anos iniciais eram chamadas de “as meninas do Pedrinho”. Como destaca a autora “a modernização e a entrada de jovens professoras primárias no âmbito de uma instituição centenária que contava com professores catedráticos e de notório saber também devem ter sido motivo de tensão e preocupação entre os docentes veteranos da instituição” (p. 99).

O ingresso dessas novas professoras no CPII se deu mediante concurso realizado em 1984. Foram abertas 40 vagas e concorreram 2770 candidatos. Chamarelli (2011) destaca que a revista FACTA, de circulação interna no CPII, fez questão de afirmar que a seleção dos novos professores estava comprometida em a perpetuar o caráter de excelência da instituição.

Com o objetivo de selecionar os melhores candidatos que, aprovados, terão a missão de preparar os alunos de nível primário dentro do padrão de qualidade de ensino do Colégio, a prova inicial, de caráter eliminatório, foi elaborada seguindo um rigoroso balizamento seletivo conseguindo a aprovação apenas 77 candidatos. (CPII, 1984b:8 *apud* CHAMARELLI, 2011, p. 102).

Para Chimarelli (2011) o discurso veiculado na revista institucional era uma forma de atenuar a oposição interna a respeito da inclusão das turmas de anos iniciais, assegurando que seria mantida a qualidade e a excelência do CPII. Para tanto tomava-se como garantia o rigoroso processo de seleção que, de 2770 inscritos, aprovou somente 77 candidatos. “O efeito que esses números produzem na notícia, a nosso ver, referendam o status de escola de

qualidade, seletiva e exigente. O que, de certa forma, poderia ser uma maneira de tranquilizar a comunidade interna que se opunha à criação do Pedrinho” (CHAMARELLI, 2011, p. 103).

A argumentação de Chamarelli (2011) reforça a afirmação que venho sustentando ao longo da tese de que o concurso funciona como mecanismo de certificação do professor conferindo a ele o *status* de aprovado ou não. No entanto, é possível vislumbramos outra questão a partir da análise de Chamarelli (2011), a de que o concurso também serve como mecanismo de certificação da instituição que oferece as vagas. A exaltação do rigoroso processo seletivo e o destaque ao baixo número de aprovados parecem servir como argumentos que reforçam o alto padrão do colégio que só seleciona os melhores. Se os alunos entram por sorteio, pelo menos os professores, selecionados mediante um rigoroso concurso, são os melhores.

A criação das turmas dos anos iniciais não se deu sem resistências e oposições internas que se expressavam tanto na desconfiança com relação às novas professoras quanto na desqualificação dos alunos que ingressavam no colégio via sorteio. Como destaca Chamarelli (2011) “não foram poucos os depoimentos de ex-alunos que, ao se identificarem como egressos do Pedrinho, se queixavam de serem desqualificados por seus novos professores, diante dos demais colegas que entravam (no segundo segmento) por intermédio de concurso” (p. 14).

Couto (2018) traz dados interessantes sobre a relação entre o “Pedrinho” e o CPII como um todo a partir da análise dos casos de jubramento⁵² e evasão de alunos dos anos finais do ensino fundamental da unidade de São Cristóvão II nos anos de 2013, 2014 e 2016. A autora aponta que os estudantes oriundos do sorteio, ou seja, que ingressaram no CPII nos anos iniciais, tiveram os maiores índices de jubramento e evasão. A pesquisa de Couto (2018) mostra a naturalização de um discurso institucional, por parte dos docentes, gestores, técnicos e demais funcionários, que atribui aspectos positivos aos alunos ingressantes por concurso no 6º ano e aspectos negativos aos alunos veteranos que entraram por sorteio no 1º ano do ensino fundamental, sendo estes caracterizados como os mais bagunceiros e próximos da repetência e/ou do jubramento. Os alunos novatos (ingressos por concurso no 6º ano) são tratados como adaptados e os veteranos (ingressos por sorteio no 1º ano) como os *outsiders*. Couto (2018) analisou as fichas de 52 jubilados e 16 evadidos. Do total de 68 alunos apenas um jubilado ingressou por concurso e entre os evadidos somente dois. Ou seja, 65 alunos, entre evadidos e jubilados, ingressaram no CPII nos anos iniciais via sorteio.

⁵² Prática de expulsão dos alunos que repetem duas vezes a mesma série. Em vigência desde a criação do CPII essa prática foi extinta em 2015.

A origem dos estudantes que “se tornam” *outsiders* faz parte do discurso ainda presente por parte da comunidade escolar, que alega a falta de base daqueles que chegam ao 6º ano do ensino fundamental vindos do Pedrinho, ou seja, ingressaram por sorteio. Isso gera um fenômeno contraditório, que condena quem é veterano no CPII, ao chegar ao segundo segmento, a tornar-se o estranho, o marginalizado, o não adaptável ao sistema, e promove os recém-chegados, que ingressam por concurso e dotados de “base”, à condição de estabelecidos e ambientados ao colégio. (COUTO, 2018, p.130-131).

A compreensão do contexto de abertura das turmas dos anos iniciais no CPII, bem como das resistências e desdobramentos que marcam esse processo, nos ajuda entender o contexto institucional em que irá se inscrever o professor que porventura logre êxito no concurso para ingresso docente neste colégio. A oferta de turmas dos anos iniciais se dá depois de quase 150 anos de tradição do CPII no ensino secundário, marcado por um corpo docente de reconhecido destaque intelectual e artístico e por um corpo discente selecionado mediante um disputado concurso. A opção por ampliar a oferta educacional como forma de garantir a continuidade do colégio e o quantitativo do seu corpo discente, embalada por discursos que vinculavam a introdução dos anos iniciais como forma de retomar as supostas origens assistencialistas do CPII, expressa o lugar que o ensino primário tem ocupado na história da educação, seja de trampolim para o acesso a níveis mais elevados de escolarização ou como iniciativa mais de cunho social e assistencialista do que educacional. Compreender esse cenário é importante na análise das provas para ingresso docente neste colégio. Até que ponto essas concepções sobre os anos iniciais aparecem ou não nos concursos que selecionam os professores que atuarão nessa etapa da escolarização básica no CPII?

Entretanto, para compreender o contexto institucional do CPII não basta nos atermos ao momento de criação das turmas dos anos iniciais. É preciso entendermos como está organizada a carreira dos professores e suas formas mais amplas de inscrição na instituição. Reforçando, dessa forma, a aposta de que para pensarmos identidade e profissão docente precisamos entender a organização da carreira e quais aspectos são mais valorizados na construção de um projeto profissional docente em um contexto específico (DUBAR, 2012).

Em 2008 a lei nº 11.892 (BRASIL, 2008) instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) da qual faziam parte os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados por essa mesma legislação, além de outras instituições federais de ensino com o objetivo de ampliar, interiorizar e diversificar a educação profissional e tecnológica no Brasil. A educação profissional abrange os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação profissional técnica em nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Apesar do

foco da RFEPCT não ser as primeiras etapas da educação básica, em 2012 nova legislação, a lei nº 12.677 (BRASIL, 2012a), incluiu o Colégio Pedro II na lista de instituições que compunham a RFEPCT, conferindo a este colégio nova institucionalidade.

Ao ser equiparado aos Institutos Federais (IF) o CPII passou a ser regulado pela mesma legislação que organiza os IF (lei nº 11.892/2008), contanto com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, e a dispor dos mesmos instrumentos de gestão do quadro de pessoal previstos para os IF, o que implicou na acomodação dos seus docentes na carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)⁵³. No final de 2012, mesmo ano em que o CPII passou a compor a RFEPCT, a carreira de EBTT sofreu algumas modificações em função da aprovação da lei nº 12.772 (BRASIL, 2012b), que regulamentou novo Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal (PCCMF). Atualmente em vigência, este plano de carreira é composto por duas carreiras: professor do Magistério Superior (MS) e professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)⁵⁴.

Importante destacar que tanto a lei que altera a institucionalidade do CPII quanto o novo PCCMF foram aprovados em um ano marcado por expressiva greve das instituições federais de ensino que durou 124 dias, entre os meses de maio e setembro de 2012 (BACCIN, 2018). A greve deflagrada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) teve como uma de suas pautas centrais justamente a reestruturação da carreira dos professores do magistério federal e a melhoria nas condições do trabalho docente (BACCIN, 2018; MATTOS, 2013; SANTOS, 2019).

A defesa de uma nova estruturação da carreira docente federal englobava tanto a reestruturação da carreira docente universitária, que dentre os servidores públicos com formação superior era uma das mais mal remunerada, quanto a reivindicação a favor da unificação das carreiras do magistério federal e contra as medidas de precarização do trabalho docente, expressas, entre outros aspectos, na contratação frequente de professores substitutos e temporários ou por via de bolsas de apoio e não por meio do concurso, única possibilidade

⁵³ A carreira do magistério EBTT foi criada em substituição à carreira de magistério de 1º e 2º graus, no âmbito das escolas federais em 2008, mediante a lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, precedendo criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no final de 2008.

⁵⁴ São listados também os cargos de livre-docentes para o Magistério Superior e para o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Esses cargos se distinguem das carreiras e têm formas de organização e de seleção de pessoal distinta. Não sendo esses os cargos para os quais se destinam os concursos aqui analisados não me deterei em comentar sobre esses cargos. “O **Cargo Isolado de Professor Titular** é um cargo à parte e não exclusivo da carreira convencional, podendo ocupá-los outros docentes de fora da carreira por meio de um concurso específico. Nas carreiras de 1981 e 1987, as denominações eram de classe titular, porém, nada mais eram que cargos isolados” (DOMINIK, 2017, p. 194 – grifo original)

de garantia de estabilidade no cargo e de construção de uma carreira no magistério público federal.

Em termos concretos, o que os professores propuseram como pauta da greve foi uma carreira única de professor federal (unificando as atuais carreiras de ensino superior e ensino básico, técnico e tecnológico) com uma única linha no contracheque (incorporação das gratificações e adicionais), organizada em 13 níveis com progressão a cada dois anos. (...) e a variação entre os níveis seria de 5%. Em cada nível haveria diferentes acréscimos salariais referentes aos percentuais de titulação (especialização, mestrado e doutorado). (MATTOS, 2013, p. 137).

A greve ganhou a adesão de outras entidades representativas dos profissionais da educação que atuavam na esfera federal, como a Fasubra-Sindical⁵⁵, o Sinasefe⁵⁶ e a Proifes⁵⁷. Em meio a disputas entre os professores e o governo o projeto de lei proposto pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) foi rejeitado pelos professores representados pelo ANDES-SN e pelo Sinasefe, mas acabou sendo assinado em acordo com a Proifes, entidade que, segundo Mattos (2013), foi “criada e alimentada pelo próprio governo, desrespeitando a totalidade das manifestações de assembleias de base (aí incluídas as das bases que o Proifes alegava representar) que rejeitaram a proposta do governo” (p. 138). Santos (2019) interpreta o acordo com o Proifes, e a concomitante desconsideração da proposta do ANDES-SN, como uma estratégia de desmobilização da categoria docente por meio da negociação com uma entidade paralela. A autora destaca que a aprovação do novo plano de carreira do magistério federal ignorou “qualquer observação ou reivindicação advinda dos estudos e proposta feita pelo ANDES-SN, entidade representativa dos docentes federais” (SANTOS, 2019, p. 34).

Apesar das reivindicações pela construção de uma carreira única, o Plano de Cargos e Carreira do Magistério Federal (PCCMF) manteve a separação em duas carreiras, marcando a distinção entre os professores que atuam na escola, carreira EBTT e os professores que atuam na universidade, carreira do magistério superior (MS). Ainda que sejam apresentadas como carreiras distintas, o PCCMF, em alguns momentos, caracteriza as carreiras do MS e do EBTT em função de aspectos que são comuns a ambas, indicando pontos de aproximação entre elas. A atribuição de atividades para essas duas carreiras, por exemplo, é ponto de aproximação entre elas, como se pode observar no seu segundo artigo.

⁵⁵ A Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico- Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (Fasubra-Sindical) representava os servidores técnico-administrativos.

⁵⁶ Os docentes e técnicos de institutos de educação tecnológica e outras instituições de ensino médio estavam representados pelo Sindicato Federal dos Servidores da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe).

⁵⁷ A Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior (Proifes), segundo Baccin (2018), naquele ano reunia apenas cinco sindicatos.

Art. 2º São atividades das Carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de *Magistério Federal* aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica. (BRASIL, 2012b – grifo meu).

Flores (2019) argumenta que o PCCMF cria uma indiferenciação diferenciada entre os professores do magistério federal, uma vez que ao determinar as mesmas obrigações acadêmicas para os professores de ambas as carreiras pressupõe uma equidade que se diferencia apenas em função da etapa em que os professores atuam – seja na educação básica ou no ensino superior. Flores (2019) destaca, entretanto, que a diferenciação entre as carreiras vai além do seu âmbito de atuação. Para a autora os professores federais da educação básica estão num “entre lugar” que contribui para a fragilização da construção de uma identidade própria por parte desses docentes. Professores da carreira EBTT têm a escola como campo de atuação, ainda que possam atuar em cursos de nível superior, seja na graduação ou na pós-graduação.

Em aspectos convergentes professores das carreiras EBTT e MS compartilham das mesmas atribuições, da mesma forma de organização da carga horária, podendo ser de 40 horas de trabalho semanais, com ou sem dedicação exclusiva, ou 20 horas semanais de trabalho, da mesma estruturação da carreira dividida em 13 níveis, com entrada exclusiva por concurso no 1º nível da carreira, e da mesma forma de remuneração que soma o vencimento base⁵⁸ de cada nível e retribuição por titulação (RT) do docente. No entanto, esses aspectos convergentes são flexibilizados por pontos de diferenciação que marcam a distinção entre as duas carreiras.

O ingresso, por exemplo, apesar ser feito via concurso público nos dois casos, é marcado por exigências distintas para cada carreira. O MS tem como exigência que o candidato possua o título de doutor⁵⁹ e para os professores EBTT a exigência é o diploma de graduação em nível superior, o que não necessariamente é um ponto negativo. Se a exigência para ingresso na carreira EBTT fosse o título de doutor as chances de acesso dos professores a esses cargos seriam limitadas, levando em conta que são necessários aproximadamente 10 anos de formação entre graduação, mestrado e doutorado. Se fosse o caso, ou os professores

⁵⁸ O vencimento base varia em função do regime de trabalho (20 horas, 40 horas ou dedicação exclusiva) e do posicionamento na carreira (classe e nível).

⁵⁹ De acordo com o plano de cargos e carreira do magistério federal (lei nº 12.772/12) a exigência de possuir título de doutorado para ingresso na carreira do magistério superior pode ser dispensada se a instituição decidir em seu Conselho Superior substituir essa exigência pela apresentação de título de mestre, de especialista ou por diploma de graduação, quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor.

ficariam 10 anos se dedicando exclusivamente a sua formação, o que nem sempre é uma opção viável, ou teriam que conciliar longas jornadas de trabalho na educação básica com sua formação acadêmica, o que também nem sempre é uma alternativa possível.

Assim, a exigência de diploma de graduação para ingresso na carreira EBTT, ainda que a diferencie da carreira MS, parece ser uma alternativa que amplia as possibilidades dos professores da educação básica de concorrerem a essas vagas. No entanto, quando analisamos o valor da remuneração para professores que tenham apenas diploma de graduação e para professores que tenham diploma de pós-graduação vemos que, se a formação em pós-graduação não é exigida, é ela que garante maior remuneração em função da retribuição por titulação (RT). Nas tabelas abaixo está discriminada a remuneração por posição na carreira (classe/nível) e titulação para março de 2013, quando o PCCMF entrou em vigência, para a carreira EBTT de 40 horas de trabalho semanais com dedicação exclusiva, jornada de trabalho prevista nos concursos do CPEI analisados nesta tese.

Tabela 8 – Organização e remuneração da carreira EBTT para o ano de 2013

DEDICAÇÃO EXCLUSIVA			Graduação		Aperfeiçoamento			Especialização		
CLASSE	NÍVEL	VENCIMENTOBASE	Total	% Aumento	RT	Total	% Aumento	RT	Total	% Aumento
Titular	1	6.042,34								
D IV	4	5.834,89	5.834,89	1,76%	553,89	6.388,78	1,90%	976,5	6.811,39	1,74%
	3	5.733,71	5.733,71	1,74%	535,96	6.269,67	1,81%	961,25	6.694,96	1,73%
	2	5.635,45	5.635,45	0,18%	522,6	6.158,05	0,35%	945,87	6.581,32	0,35%
	1	5.625,24	5.625,24	30,68%	511,6	6.136,84	32,34%	933,12	6.558,36	31,59%
D III	4	4.304,72	4.304,72	2,35%	332,51	4.637,23	2,40%	679,3	4.984,02	2,82%
	3	4.205,81	4.205,81	2,35%	322,76	4.528,57	2,36%	641,4	4.847,21	2,86%
	2	4.109,39	4.109,39	2,34%	314,89	4.424,28	2,35%	602,82	4.712,21	2,80%
	1	4.015,41	4.015,41	4,30%	307,26	4.322,67	4,35%	568,27	4.583,68	4,56%
D II	2	3.849,74	3.849,74	2,32%	292,85	4.142,59	2,33%	533,95	4.383,69	2,37%
	1	3.762,54	3.762,54	2,31%	285,84	4.048,38	2,32%	519,87	4.282,41	2,32%
D I	2	3.677,52	3.677,52	2,31%	279,05	3.956,57	2,32%	507,8	4.185,32	2,31%
	1	3.594,57	3.594,57	-	272,46	3.867,03	-	496,08	4.090,65	-

Continuação da Tabela 8 – Organização e remuneração da carreira EBTT para o ano de 2013

DEDICAÇÃO EXCLUSIVA			Mestrado			Doutorado			
CLASSE	NÍVEL	VENCIMENTOBASE	RT	Total	% Aumento	Vencimento	RT	Total	% Aumento
Titular	1	6.042,34	0,00	6.042,34		6.042,34	7.747,80	13.790,14	2,50%
D IV	4	5.834,89	3.155,10	8.989,99	1,15%	5.834,89	7.619,34	13.454,23	3,05%
	3	5.733,71	3.154,25	8.887,96	1,13%	5.733,71	7.322,48	13.056,19	1,69%
	2	5.635,45	3.153,36	8.788,81	0,14%	5.635,45	7.204,30	12.839,75	1,80%
	1	5.625,24	3.151,25	8.776,49	28,95%	5.625,24	6.987,79	12.613,03	35,63%
D III	4	4.304,72	2.501,25	6.805,97	2,98%	4.304,72	4.994,99	9.299,71	2,57%
	3	4.205,81	2.403,19	6.609,00	2,60%	4.205,81	4.860,74	9.066,55	2,57%
	2	4.109,39	2.332,03	6.441,42	2,61%	4.109,39	4.730,14	8.839,53	2,56%
	1	4.015,41	2.261,88	6.277,29	7,15%	4.015,41	4.603,12	8.618,53	3,38%
D II	2	3.849,74	2.008,63	5.858,37	2,64%	3.849,74	4.486,67	8.336,41	1,22%
	1	3.762,54	1.945,10	5.707,64	2,04%	3.762,54	4.473,70	8.236,24	1,14%
D I	2	3.677,52	1.916,09	5.593,61	2,32%	3.677,52	4.465,66	8.143,18	1,16%
	1	3.594,57	1.871,98	5.466,55	-	3.594,57	4.455,20	8.049,77	-

Fonte: Brasil (2012b)

Os professores EBTT ingressam no nível 1 da Classe D I de acordo com a titulação que possuem. As diferenças de valores entre as posições não são idênticas, de modo que algumas classes e níveis representam uma distância maior do que outras, sendo a maior distância registrada na passagem da classe D III para a classe D IV, com acréscimos de mais de 30%. A retribuição por titulação também varia em função do posicionamento na carreira, sendo o nível de pós-graduação do professor (aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado) fator de maior impacto percentual sobre a remuneração. O professor com doutorado no nível 1 da classe DI, por exemplo, ganha RT maior que o vencimento básico para essa mesma posição na carreira. Assim, o professor ingressante em 2013 com graduação receberia apenas o valor do vencimento básico, R\$ 3.594,57, e o professor com doutorado receberia o vencimento básico de R\$ 3.594,57 mais a RT de R\$ 4.455,20, perfazendo o total de R\$ 8.049,77, o que corresponde a 123,94% a mais que a remuneração do professor que tenha somente o diploma de graduação. Assim, ainda que a titulação em pós-graduação não seja exigência para ingresso na carreira, é ela que garante maior remuneração, sobretudo o título de doutor, cuja RT é maior que o vencimento básico.

O desenvolvimento na carreira ocorre mediante progressão funcional e promoção. Progressão é a passagem do servidor para o nível de vencimento imediatamente superior dentro de uma mesma classe, e promoção é a passagem do servidor de uma classe para outra subsequente. Os critérios gerais de progressão e promoção são o cumprimento do interstício

de 24 meses de efetivo exercício em cada nível e aprovação em avaliação de desempenho. Para as Classes D II, D III e D IV não há a exigência de possuir outros títulos que não seja o diploma de graduação, com o tempo o professor alcançara essas classes mesmo que não possuía nenhuma formação em pós-graduação. No entanto, para a classe de Titular, além do intervalo de 24 meses do último nível da classe anterior, há a obrigatoriedade de possuir o título de doutor e lograr aprovação de memorial ou de defesa de tese acadêmica inédita. Mais uma vez fica evidente a importância da formação em pós-graduação para a construção da carreira no cargo EBTT. Ainda que a exigência de formação para ingresso seja o diploma de graduação e que a progressão e promoção na carreira não dependam de formação em nível de pós-graduação, o professor só alcançara o topo da carreira se obtiver o título de doutor. Mesmo não sendo exigido para ingresso na carreira EBTT, sem o diploma de doutorado o professor não chega ao topo da carreira.

A formação em pós-graduação também garante formas de avançar na carreira sem que seja necessário esperar o tempo previsto para a mudança de classe. Após aprovação no estágio probatório de três anos os professores têm direito a aceleração da promoção. Professores com título de especialista passam de qualquer nível da Classe D I para o nível 1 da classe D II, e professores que apresentem o título de mestre ou doutor passam de qualquer nível das Classes D I e D II para o nível 1 da classe D III. Mais uma vez o PCCMF garante benefícios aos professores que possuam formação em pós-graduação, reforçando a ideia de que se esta formação não é exigida na entrada na carreira, é ela que garante melhor remuneração, aceleração na promoção e, em última instância, a possibilidade de chegar ao topo da carreira. De acordo com o Censo Escolar de 2020 dos 59.218 professores em regência de turma no município do Rio de Janeiro 22,8% tem especialização, 6,8% têm mestrado, e 1,6% tem doutorado. Em contrapartida, no site do CPEI somos informados que em 2020 do total de docentes 0,52% possuíam titulação de aperfeiçoamento, 16,64% possuíam especialização, 53,30% título de mestres e 21,29 % dos professores tinham doutorado. A disparidade da porcentagem de professores com pós-graduação *stricto sensu* no CPEI com relação ao município do Rio de Janeiro corrobora o argumento da importância da titulação na carreira EBTT.

No entanto, se o PCCMF garante benefícios aos professores que possuam formação em pós-graduação ele também flexibiliza a necessidade dessa formação ao autorizar, exclusivamente para os professores EBTT, outra forma de percepção da RT desvinculada da titulação acadêmica. Essa forma alternativa de recebimento da retribuição por titulação é

chamada de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC)⁶⁰ e permite equiparar a remuneração do professor a de outro com titulação acadêmica superior à sua, funcionando como “um mecanismo de validação de experiências para os docentes em exercício, realizada por meio de um processo avaliativo” (BACCIN; SHIROMA, 2020, p. 370). O RSC, concedido ao docente pela instituição federal mediante a avaliação das suas atividades, está organizado em três níveis – RSC-I; RSC-II; RSC-III. O diploma de graduação somado ao RSC-I equivale a RT compatível à titulação de especialização; certificado de pós-graduação *lato sensu* somado ao RSC-II equivale a RT compatível com mestrado; titulação de mestre somada ao RSC-III equivale a RT compatível com doutorado.

Diferente da RT, que é garantida mediante comprovação de titulação em pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, o RSC está vinculado a comprovação de produtividade mediante uma avaliação interna feita pela instituição. “Sob essa concepção, a carreira e o trabalho docente reforçam o ‘individualismo’ e a ‘meritocracia’, já que defende que o ‘sucesso’ e o ‘benefício’ são alcançados de acordo com a produtividade de cada pessoa.” (SANTOS, 2019, p. 91). Para Flores (2019) o RSC, a despeito da imagem superficial de valorização dos professores, se traduz em aprofundamento da precarização do trabalho docente na educação básica e ataque às oportunidades de formação continuada dos professores EBTT. Importante destacar que, apesar de garantir recebimentos equivalentes aos docentes que possuem a titulação, o RSC, em nenhuma hipótese, poderá ser utilizado como equiparação de titulação a fim de cumprir os requisitos para promoção na carreira.

Santos (2019) aponta para o caráter desestruturante do novo plano de carreira do magistério federal, que se traduz pelo retrocesso no que diz respeito a valorização da formação dos professores. Para a autora o RSC desestimula a formação em nível de pós-graduação, favorece uma concepção meritocrática e individualista de trabalho docente e compromete o desenvolvimento da carreira, uma vez que tem apenas efeitos financeiros sem se configurar como mecanismo de promoção. Apesar de garantir maiores rendimentos econômicos, o RSC não possibilita que o professor alcance o topo da carreira, já que a classe

⁶⁰ Inicialmente denominado de Certificação de Conhecimento Tecnológico (CCT), a proposta de equiparação da experiência dos professores com a retribuição por titulação estava ligada à realização de atividades nos programas de ensino técnico do governo federal, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por exemplo. A CCT, com ênfase exclusiva no ensino técnico, acabava excluindo os professores da educação básica da rede federal que atuassem em outros níveis e modalidades de ensino. Os professores rejeitaram a CCT e o governo apresentou nova proposta, “desta vez mais adequada aos interesses do conjunto dos docentes e que pudesse amenizar os conflitos com os sindicatos. Dessa forma, em uma contraproposta, a CCT reapareceu com nova roupagem como RSC” (BACCIN; SHIROMA, 2020, p. 377). Para maior compreensão da gênese do RSC e das discussões a respeito desta proposta entre governo e sindicatos ver Baccin (2018) e Baccin e Shiroma (2020).

de professor titular tem como uma de suas exigências a titulação em nível de doutorado. Baccin e Shiroma (2020) observam ainda que a titulação continua sendo um dos requisitos exigidos para concorrer a editais das agências de fomento para a realização de projetos de pesquisas e extensão. Uma vez que o RSC tem apenas efeitos no valor da remuneração, mas não altera a titulação do docente, este continua sem acesso aos processos destinados a concessão de bolsas de pesquisa e de extensão, permanecendo apenas nas atividades de ensino. “Portanto, a falta de incentivo à qualificação impõe barreiras ao desenvolvimento da carreira e ao próprio desenvolvimento da instituição” (BACCIN; SHIROMA, 2020, p. 380).

O Plano de Cargos e Carreiras do Magistério Federal (PCCMF) deixou a regulamentação do RSC a cargo do Conselho Permanente para Reconhecimento de Saberes e Competências, a ser criado posteriormente. Em 2014 este conselho permanente publicou a Resolução nº 1, de 20 de fevereiro de 2014 (BRASIL, 2014), que estabeleceu os pressupostos, as diretrizes e os procedimentos para a concessão do RSC aos docentes da carreira EBTT. No seu 2º artigo o RSC é definido como “o processo de seleção pelo qual são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico” (BRASIL, 2014), reforçando, assim, o caráter individual e a dimensão avaliativa do RSC, como é possível perceber na tabela a seguir que apresenta os itens previstos para a percepção do RSC em cada um dos seus níveis.

Tabela 9 – Itens previstos na resolução nº 1/2014 para percepção do RSC nos seus três níveis.

RSC-I	RSC-II	RSC-III
a) Experiência na área de formação e/ou atuação do docente, anterior ao ingresso na Instituição, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC; b) Cursos de capacitação na área de interesse institucional; c) Atuação nos diversos níveis e modalidades de educação; d) Atuação em comissões e representações institucionais, de classes e profissionais, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC;	a) Orientação do corpo docente em atividades de ensino, extensão, pesquisa e/ou inovação; b) Participação no desenvolvimento de protótipos, depósitos e/ou registros de propriedade intelectual; c) Participação em grupos de trabalho e oficinas institucionais; d) Participação no desenvolvimento de projetos, de interesse institucional, de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação; e) Participação no desenvolvimento de projetos e/ou práticas pedagógicas de reconhecida relevância; f) Participação na organização de	a) Desenvolvimento, produção e transferência de tecnologias; b) Desenvolvimento de pesquisas e aplicação de métodos e tecnologias educacionais que proporcionem a interdisciplinaridade e a integração de conteúdos acadêmicos na educação profissional e tecnológica ou na educação básica; c) Desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão que proporcionem a articulação institucional com os arranjos sociais, culturais e produtivos; d) Atuação em projetos e/ou atividades em parceria com outras instituições;

<p>e) Produção de material didático e/ou implantação de ambientes de aprendizagem, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação;</p> <p>f) Atuação na gestão acadêmica e institucional, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC;</p> <p>g) Participação em processos seletivos, em bancas de avaliação acadêmica e/ou de concursos.</p> <p>h) Outras graduações, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação institucional.</p>	<p>eventos científicos, tecnológicos, esportivos, sociais e/ou culturais;</p> <p>g) Outras pós-graduações <i>lato sensu</i>, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação institucional.</p>	<p>e) Atuação em atividades de assistência técnica nacional e/ou internacional;</p> <p>f) Produção acadêmica e/ou tecnológica, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação.</p> <p>g) Outras pós-graduações <i>stricto sensu</i>, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação institucional</p>
---	--	---

Fonte: Resolução nº 1, de 20 de fevereiro de 2014 (BRASIL, 2014).

Os critérios previstos para recebimento do RSC estão alinhados a uma perspectiva de inovação tecnológica, com ênfase na produção e/ou desenvolvimento de algum produto, sejam material didático, protótipos, eventos científicos ou textos acadêmicos, além de atendimento às demandas institucionais, o que dialoga pouco com os professores EBTT que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. O processo avaliativo para a concessão do RSC é de responsabilidade de Comissão Especial, constituída no âmbito de cada instituição federal, que deverá observar os pressupostos e as diretrizes, constantes na resolução nº 1/2014 do Conselho Permanente para RSC. Em outubro de 2014 o CPEI publicou a resolução nº 35/2014 regulamentando o RSC no colégio e estabelecendo os itens e suas pontuações para cada nível do RSC, conforme a resolução de 2014.

Baccin (2018) interpreta o RSC como uma política de certificação que, disfarçada de proposta de valorização docente, contribui para a desvalorização do trabalho intelectual dos professores e a perda de sua autonomia profissional, uma vez que seu trabalho vai sendo progressivamente atrelado ao desenvolvimento de determinadas competências e ao cumprimento de determinadas atividades vinculadas a incentivos salariais. Mesmo reconhecendo que num primeiro momento o RSC contribuiu para elevar o salário de professores mais antigos nos Institutos Federais, que não tiveram acesso a capacitação, o legado a longo prazo do RSC foi “a fragmentação e a precarização da carreira docente, a intensificação do trabalho e do controle sobre a categoria” (BACCIN; SHIROMA, 2020, p. 380). A opção de correção das distorções salariais foi, como destaca Santos (2019), deslocar a

evolução na carreira da formação para a experiência, o que implica em uma concepção de trabalho docente que é pautado mais pelas experiências vividas do que pelos estudos e pesquisas. “Esse reconhecimento de notório saber seria um caminho encontrado para formalizar uma espécie de atestado de conhecimento adquirido fora do ensino formal, nesse caso do RSC, centrado na prática docente” (SANTOS, p. 166-167, 2019).

Nesse processo, o que está sendo de fato valorizado não é a titulação ou a formação do professor, mas sim o seu desempenho prático. Na medida em que há uma restrição ao conhecimento sistematizado e uma premiação apenas para o trabalho desenvolvido na prática, baseado em determinadas competências, podemos estar diante de uma redefinição do trabalho docente nessas instituições por meio da carreira. (BACCIN, 2018, p. 153).

A discussão a respeito do RSC levanta diversas questões, como os mecanismos de controle do trabalho docente, a perda da autonomia profissional e a desintelectualização do professor (SHIROMA, 2013). A compreensão de como se organiza a carreira EBTT dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), da qual faz parte o CPII e seus os professores que atuam nos anos iniciais, nos ajudam a entender as formas de estruturação da carreira dos docentes que ingressam neste colégio e a delinear sentidos de profissão e identidade docente que são hegemônicos nesse contexto específico.

Como discutido ao longo desta seção a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, tem papel de destaque nas possibilidades de progressão na carreira e de maiores recebimentos financeiros, indicando um sentido de docência que se constrói a partir da aquisição de conhecimentos e títulos acadêmicos. Mesmo o RSC, apesar da polêmica e das críticas levantadas por de diferentes autores (BACCIN; SHIROMA, 2020; MATOS, 2013; SANTOS, 2019), não é completamente desconectado da formação em pós-graduação. Ainda que o RSC-I demande apenas diploma de graduação, para alcançar o RSC-II e o RSC-III é preciso possuir especialização e mestrado, respectivamente, sinalizando mais uma vez para a construção de um sentido de docência marcado pela ênfase na formação acadêmica. Entretanto, a valorização de um perfil mais acadêmico, o que indicaria uma maior autonomia e confiança no trabalho e julgamento profissional dos professores, não elimina práticas de monitoramento dos professores. Mesmo nesse contexto em que a valorização da formação acadêmica aparece com maior destaque, inclusive de forma objetiva com maiores rendimentos financeiros, as práticas de significação da docência na educação básica com base em uma lógica de avaliação e responsabilização individual continuam vigentes. O RSC ao avaliar a experiência e a produtividade dos professores dá novos contornos a autonomia dos professores, que passa a ser submetida a exigências de performatividade (BALL *et al.* 2013).

Se como vimos a criação das turmas de séries iniciais não se deu sem desconforto e desconfianças por parte do corpo docente, em função da quebra na tradição centenária do CPII, de ofertar ensino ginásial e secundário, o ingresso na RFEPCT parece (re)estabelecer a tradição do CPII com o ensino médio e agora superior, garantindo maior status ao colégio e maior legitimidade de negociação com o governo, por fazer parte de um grupo composto por outros institutos e universidades federais que desfrutam de maior peso e legitimidade nas negociações sobre suas condições de trabalho e carreira. Diante dessas discussões, a pergunta que se destaca é: como se articulam, nas provas e editais de concursos para ingresso de professores dos anos iniciais, a ênfase na formação acadêmica dos professores e os discursos, que de certa forma, colocam o ensino nos anos iniciais como uma quebra na tradição do CPII e uma etapa da educação escolar que só teve vez na história do colégio como tábua de salvação para os problemas de esvaziamento do corpo discente?

4.3 O plano de carreira como política de estabilização de sentidos de docência

A partir do delineamento destes dois cenários distintos é possível traçar pontos de aproximação e distanciamento entre a SME-RJ e o CPII que ajudam tanto a marcar suas singularidades quanto a enxergar pontos comuns que atravessam a docência nos anos iniciais da educação básica mesmo em contextos institucionais distintos.

O primeiro ponto de aproximação entre a SME-RJ e o CPII é a larga trajetória de oferta na educação pública na cidade do Rio de Janeiro que ambas possuem, o que reforça a relevância de investigar como esses dois contextos institucionais selecionam os professores que passaram a compor seus respectivos quadros docentes. Contudo, apesar de aturem no mesmo município e ofertarem o ensino nos anos iniciais, a estruturação da carreira, a composição dos vencimentos e as formas de promoção e progressão na carreira as distancia, posicionando os professores em dois projetos distintos de construção de carreira docente. Se levarmos em conta a estruturação da carreira como espinha dorsal da docência, como princípio estrutural da vida profissional e de conformação dos trabalhadores (FLORES, 2019), fica difícil pensar em identidade docente como uma unidade consolidada. Diferentes percursos profissionais desenhados pelos diferentes planos de carreira conformam diferentes projetos de identidades docentes.

Entretanto, apesar da diferença na organização da carreira docente na SME-RJ e no CPII, o segundo ponto de aproximação a ser destacado é o fato de que seus atuais planos de carreira foram negociados e aprovados durante período de greve, o que reforça a afirmação do

lugar incontornável que a carreira tem quando falamos na construção de identidades profissionais (DUBAR, 2012, SOUSA, 2002) e dialoga com a história da profissão docente no Brasil, uma vez que as queixas sobre as condições de trabalho e de salário dos professores remontam às origens da escolarização institucional no país (MENDONÇA et al., 2013). Os espaços de negociação dos professores do município do Rio de Janeiro e dos professores da rede federal eram diferentes, assim como a organização dos seus respectivos movimentos grevistas. Se no caso do município carioca eram os professores e demais profissionais da SME-RJ em oposição a prefeitura, no caso da greve da rede federal não era apenas o CPII ou outra instituição questionando o governo federal, mas sim um conjunto de diferentes instituições federais espalhadas por todo Brasil reivindicando melhores condições de trabalho. As diferentes esferas de negociação e de articulação dos professores, nos casos aqui analisados, parecem ter feito na diferença nas conquistas alcançadas, sobretudo quando analisamos a questão do aumento salarial referente a formação em pós-graduação. Na rede federal, composta por instituições marcada por forte viés acadêmico, o aumento salarial mediante formação em pós-graduação é muito superior ao proposto para os professores da rede municipal do Rio de Janeiro que, como vimos, não têm garantido o direito de receber seus vencimentos conforme sua formação.

Outro ponto de aproximação entre SME-RJ e CPII é que, de formas distintas, há nos dois contextos mecanismos de avaliação docente vinculados a ganhos financeiros. No caso do município do Rio de Janeiro esses mecanismos tiveram maior força na gestão de Eduardo Paes (2011-2016) com o Programa de Avaliação do Desempenho (PAD) que ao avaliar o desempenho dos alunos servia também como medida de avaliação do desempenho docente, premiando com o 14º salário aqueles que obtivessem os resultados esperados. Já no CPII a política de recebimento dos valores equivalentes a Retribuição por Titulação (RT) via Reconhecimento de Saberes e Conhecimentos (RSC) e a avaliação prevista a cada dois anos para avanço na carreira também assumem contorno de práticas de avaliação do desempenho docente articuladas a ganhos financeiros. Mesmo levando em conta as especificidades desses contextos institucionais e as diferentes formas que a avaliação docente tem em cada um deles, não se pode desconsiderar que a premiação da performance dos professores com bonificações financeiras é prática que molda e conforma comportamentos produzindo efeitos na produção das subjetividades docentes.

Cabe ressaltar ainda outros pontos de distanciamento, como a questão da autonomia institucional. O CPII, mesmo pertencente a rede federal de educação, tem garantido sua autonomia administrativa, financeira, didático-pedagógica e, também, na organização do seu

próprio concurso de seleção docente. Condição diferente das mais de 1500 escolas que compõem a SME-RJ e respondem a um mesmo ordenamento da administração pública municipal. O concurso para professor do CPII não é um concurso geral para ingresso na rede federal, mas é específico desta instituição, podendo o professor aprovado atuar nas diferentes unidades deste colégio. Já na SME-RJ o concurso é para ingresso na rede municipal, e não em uma escola específica. É possível fazer a escolha apenas para qual CRE o candidato deseja concorrer na hora da inscrição no concurso.

As atribuições listadas para os professores, da mesma forma, diferem nos dois casos. Na SME-RJ estão mais alinhadas a políticas de responsabilização e controle do desempenho docente. No CPII mais próximas a questões referentes ao ensino, articulado à pesquisa e à extensão, aproximando-se dos pressupostos da docência no ensino superior. A forma de ingresso discente também é distinta. Se na SME-RJ não há formas de seleção dos alunos, sendo permitido a todos os estudantes que desejarem o ingresso em uma escola municipal, no CPII o ingresso nos anos iniciais é via sorteio, o que, como vimos, apesar de garantir maior heterogeneidade ao corpo discente, se configura como um marcador estereotipado dos alunos que terão menores chances de adaptação nas etapas seguintes de escolarização.

A análise dos contextos institucionais da SME-RJ e do CPII, sobretudo dos seus planos de carreira, ajudam a compreender, em parte, como são delineadas as identidades docentes em cada um desses contextos. Digo em parte, porque seria impossível e imprudente afirmar que os planos de carreira dão conta de determinar quem são ou deveriam ser os professores da SME-RJ e do CPII. O que esses documentos fazem é participar do processo de significação da docência, estabilizando determinados sentidos em detrimento de outros.

Ao hegemonizar sentidos particulares em um documento que organiza e regula as carreiras docentes os planos de carreira se caracterizam como *política*, no sentido em que este significante é utilizado por Mouffe (2015). Mouffe (2015) faz uma distinção entre *o* político e *a* política, como forma de interpretar a disputa hegemônica em torno da definição do sentido das coisas. Para Mouffe (2015) a política diz respeito ao “conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político” (MOUFFE, 2015, p. 8). Nesse sentido, a política se caracteriza pela tentativa de estabilização e fechamento dos sentidos que estão em disputa. É o lugar da hegemonização e do estabelecimento das fronteiras de uma ordem social específica. Em contrapartida o político está ligado ao nível ontológico e diz respeito a dimensão do antagonismo constitutivo das sociedades humanas. A fixação de sentidos e os fechamentos produzidos pela política, ainda que estejam sedimentados e estabilizados, são construções

discursivas contingentes e passíveis de desestabilização. O político é, portanto, o momento da erupção da contingência, do reconhecimento das rachaduras, ou fissuras, que comprometem e inviabilizam os fechamentos definitivos de qualquer ordem social. É o momento da crise quando sentidos hegemonicamente fixados são desestabilizados reativando as lutas em torno da significação.

Importa sublinhar que o momento performativo do político está diretamente relacionado a uma fissura no interior da ordem social que, apesar de mobilizar diferentes dispositivos de hegemonização com o intuito de sua objetivação e naturalização, não consegue eliminar completamente as múltiplas possibilidades de experiências sociais. Pensar a dimensão política como lógica instituinte significa, pois, interrogar quando e como se produz a operação hegemônica que produz a sociedade. (GABRIEL; SENNA, 2020, p. 137).

As greves de 2012 e 2013 podem ser interpretadas como momentos de reativação da contingência onde as fissuras da ordem estabelecida vieram à tona desestabilizando as formas hegemônicas de organização da carreira docente. Em meio às disputas pela significação da docência entre professores e poder público, a redação e aprovação dos planos de carreira nos contextos da SME-RJ e do Magistério Federal funcionam como sedimentação de sentidos particulares de docência que se hegemonizam nesses dois contextos específicos.

A diferenciação de Mouffe (2015) nos ajuda reforçar a afirmação de que os planos de carreira funcionam como práticas discursivas que condensam sentidos de identidade e profissão docente. O entendimento de política como “resultado de um conjunto de práticas que tentam estabelecer ordem em um contexto de contingência” (MOUFFE, 2015, p. 16) desestabilizam interpretações que porventura venham tomar qualquer sentido hegemônico sobre o que quer que seja como neutro, imparcial, ou isento de interesses particulares.

Mais do que problemas técnicos as questões políticas “sempre envolvem decisões que exige que se escolha entre alternativas conflitantes” (MOUFFE, 2015, p. 9). Nesse sentido os planos de carreira podem ser vistos como estruturas que mobilizam estratégias de fixação de sentidos particulares de identidade e profissão docente em meio às disputas do campo educacional. A pergunta que fica é: quais relações essas estruturas particulares estabelecem com a forma e o conteúdo dos concursos para seleção de professores na SME-RJ e no CPEI? É isso que veremos no quinto e último capítulo desta tese.

Capítulo 5 – Das avaliações: critérios para avaliação dos candidatos ao magistério nos anos iniciais

Ao longo desta tese tenho afirmado que o concurso público para ingresso no magistério pode ser interpretado como artefato cultural e prática discursiva que produz e expressa determinados sentidos de identidade e profissão docente. Além disso, também argumentei que o concurso pode ser compreendido como espaço de fronteira entre a formação e a profissão. A discussão travada a partir do diálogo com vários autores, oriundo de campos e perspectivas teóricas distintas, teve como premissa, expressa na introdução, que as identidades docentes são fabricadas tanto pelos discursos oficiais do Estado quanto pelos sistemas educacionais. Nas últimas décadas os discursos a nível macrossocial vêm perdendo a força que tinham tempos atrás, e o que se percebe é o fortalecimento da escola e dos sistemas de ensino como os responsáveis pela fabricação das identidades docentes (LAWN, 2001).

O policiamento das fronteiras da identidade docente se dá a partir de diferentes artefatos, como a legislação educacional e o currículo dos cursos de formação de professores. Além destes, os planos de carreira, como vimos no capítulo anterior, bem como as provas e editais de concurso, também ocupam lugar de destaque na produção das identidades docentes, uma vez que definem quem está habilitado ou não a exercer a docência nas escolas públicas. Retomando a discussão travada com Lawn (2001) na introdução é possível afirmar que os concursos produzem e expressam determinados sentidos de identidade e profissão docente pela “atribuição de determinadas qualidades ao seu recrutamento” (p. 119). No lugar de falar em *qualidades exigidas no recrutamento*, sugiro que pensemos em *conhecimentos exigidos ao recrutamento docente*. Optar pelo significante *conhecimentos*, ao invés de *qualidades*, não garante menos confusões e discordâncias quanto ao seu uso, sobretudo se levarmos em conta que nos últimos anos a defesa do conhecimento como aspecto incontornável da educação pública tem declinado nos discursos acadêmicos e nas políticas educacionais (YOUNG, 2016). Ainda assim, considero que, dentro do contexto brasileiro, pensar a questão da seleção dos professores em termos de seus conhecimentos, e não de suas qualidades, seja uma opção política e epistemológica mais interessante. Falar em qualidades pode remeter a ideia de que os professores seriam aqueles indivíduos dotados de características naturais ou intrínsecas, que lhes dariam as condições necessárias para exercerem a docência, retirando, dessa forma, a necessidade de formação especializada e desconsiderando os professores como profissionais produtores de conhecimento.

Sigo apostando na leitura, mesmo que sob rasura, do significante conhecimento como adjetivo central na definição daquilo que a escola e os professores fazem. Mesmo reconhecendo as críticas e questionamentos que vem sendo endereçados ao lugar ocupado pelo conhecimento no processo de escolarização, Gabriel e Ferreira (2012) defendem que este continua sendo um conceito bom para pensar. Me alinho a argumentação das autoras quando elas afirmam que a luta pela democratização da escola pública brasileira passa pela questão do conhecimento.

Nessa mesma direção, de reconhecimento do conhecimento como aspecto incontornável para se pensar o campo educacional, algumas pesquisas têm abordado a relação que os professores estabelecem com o conhecimento no contexto de formação e no âmbito do trabalho que desempenham com seus alunos (DARLING-HAMMOND, 2014; GABRIEL, 2015, 2018; NÓVOA, 2019a 2019b, 2019c; ROLDÃO 2007; 2017; ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015). Zeichner, Payne e Brayko (2015), por exemplo, argumentam que a formação docente necessita de uma mudança na compreensão sobre que tipo de conhecimento conta na formação dos novos professores. Os autores afirmam que muitas pesquisas têm se voltado para o que os professores precisam saber para ensinarem, quem deve ser formado como professor e como essa formação deve ocorrer. No entanto, poucas pesquisas têm questionado qual conhecimento conta como válido nesta formação.

Os autores indicam duas abordagens mais gerais que enquadram a formação inicial de professores nos EUA: programas com base no ensino superior (*College-Recommendig Programs*) e programas de entrada antecipada na escola (*Early-Entry Programs*). A abordagem denominada *College-Recommendig Programs* se caracteriza pela ênfase no conhecimento acadêmico e sua aplicação na prática profissional. Os futuros professores em formação devem aprender o que e como ensinar em seus cursos universitários e depois aplicar esses conhecimentos nas escolas. Contudo, Zeichner, Payne e Brayko (2015) argumentam que historicamente essa abordagem tem tido pouco sucesso em articular aquilo que é feito na universidade e na escola. Mesmo nos programas que prezam pela parceira universidade-escola a universidade continua mantendo o monopólio da produção e disseminação do conhecimento sobre o ensino nos cursos de formação de professores e a escola permanece como campo de prática onde os professores em formação devem testar aquilo que aprenderam na universidade.

Já a abordagem denominada *Early-Entry Programs* prevê a entrada antecipada dos futuros professores na escola com pouca preparação prévia. Enfatiza a prática e o conhecimento prático e minimiza os cursos de formação, que são vistos como desconectados

da realidade cotidiana que os professores enfrentam nas escolas. Muitas vezes o discurso em favor desse formato de curso parte da falsa premissa de que os programas de formação de professores devem optar entre a prática ou a teoria, defendendo orgulhosamente que a teoria foi minimizada ou eliminada dos seus cursos de formação de professores, promovendo, assim, uma glorificação acrítica da prática.

Para Zeichner, Payne e Brayko (2015) nenhuma dessas duas abordagens, seja pela ênfase no conhecimento acadêmico ou no conhecimento prático, são suficientes para formar professores. Para esses autores, apesar da retórica de justiça social e multiculturalismo que existe em muitos cursos de formação de professores, a opção entre essas duas perspectivas permanece excluindo de seus currículos o conhecimento dos professores da educação básica. Os autores propõem um novo lugar híbrido aonde o conhecimento acadêmico, o conhecimento prático e o conhecimento da comunidade local sejam articulados para o desenvolvimento de soluções inovadoras para os problemas que atravessam a formação de professores. A premissa básica dessa proposta é que o conhecimento e a perícia que os professores precisam no seu exercício profissional não estão exclusivamente na universidade, mas também nas escolas e na comunidade. A questão chave da formação de professores é como prover aos futuros professores acesso a esses diferentes conhecimentos vindos de diferentes contextos.

A defesa de Zeichner, Payne e Brayko (2015) dialoga em muitos aspectos com o Complexo de Formação de Professores (CFP) da UFRJ, que se organiza como uma rede institucional formada por diferentes instituições parceiras que, em meio a interesses e demandas distintas, se articulam em torno de uma pauta comum: a formação de professores. O CFP aposta em uma articulação entre universidade e escola que rompa com o modelo hegemônico de hierarquização dos saberes em que os conhecimentos produzidos/mobilizados na universidade têm mais valor ou prestígio do que aqueles produzidos/mobilizados na escola. O desenho institucional do CFP, com suas instâncias responsáveis pela operacionalização dessa política, indica justamente a preocupação em considerar a articulação entre pesquisadores e professores universitários e professores da educação básica como corresponsáveis na formação profissional dos docentes que atuarão na educação básica. Ao reconhecer institucionalmente em sua própria configuração a importância de um “terceiro-espaço” (ZEICHNER, 2010) ou uma “casa comum” (NÓVOA, 2017a, 2017b) como lócus da formação desse profissional, pautado nos princípios da horizontalidade, pluralidade e integração de saberes, sujeitos e territórios, o CFP oferece possibilidades de enfrentamentos das críticas quanto ao binarismo e hierarquização do conhecimento que têm marcado a

formação de professores. A proposta de articulação do CFP com as redes de educação pública no Rio de Janeiro na promoção de uma formação de professores que seja partilhada entre escola e universidade, reconhecendo que o conhecimento necessário para formar professores não reside exclusivamente na universidade, reforça a relevância da pesquisa sobre como as redes de ensino têm selecionado seus profissionais docentes, que não terão apenas a tarefa de lecionar aos alunos da educação básica, mas também participar da formação de novos professores.

Outro motivo para pensar o recrutamento dos professores a partir dos conhecimentos é o fato de que na literatura sobre profissionalização docente a posse de um conhecimento específico tem sido identificada como um marcador importante no reconhecimento da docência como profissão, e não apenas como ocupação ou vocação (BOURDONCLE, 2000; GAUTHIER *et al.*, 2013; NÓVOA, 2019a; ROLDÃO, 2017; SARTI, 2012; SHULMAN, 1986, 2014; TARDIF, 2014). Embora a definição de qual seja e de como nomear esse conhecimento específico esteja dispersa em diferentes correntes teóricas e epistemológicas, parece haver concordância quanto ao fato de que o conhecimento específico dos professores é um amálgama de conhecimentos, não sendo possível, portanto, pensá-lo em termos dicotômicos entre conhecimento do conteúdo (conhecimento das disciplinas como matemática, ciências, geografia etc.) e conhecimento pedagógico (conhecimento das ciências da educação). Pensar a formação de professores dentro desse binarismo não é suficiente. Entretanto, pesquisas que investigam os currículos de formação de professores dos anos iniciais nos cursos de Pedagogia revelam que o que prevalece nesses contextos é justamente uma visão dicotômica do conhecimento, com pouca ou nenhuma articulação com os professores da educação básica e sua cultura profissional.

5.1 Entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico, onde fica o conhecimento profissional do professor?

A dissociação entre o conhecimento do conteúdo, ou conhecimento disciplinar, e o conhecimento pedagógico, ou conhecimento das ciências da educação, tem sido indicada como um dos problemas mais recorrentes nos currículos dos cursos de formação de professores. Se na formação dos professores de disciplinas específicas a ênfase reside no conhecimento disciplinar da matéria, essa perspectiva se inverte no caso dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Na formação destes professores a ênfase está na valorização do conhecimento pedagógico, ficando aligeirado o conhecimento

disciplinar. Roldão (2017) denomina essa situação de metáfora do duplo funil que expressa a “evolução divergente do peso atribuído a estas duas valências do conhecimento docente, [que] é diferenciada em direções contrárias segundo o nível etário dos estudantes com que o professor trabalha” (ROLDÃO, 2017, p. 1140).

As análises sobre os currículos de Pedagogia no Brasil apontam que os conhecimentos privilegiados nesse contexto de formação inicial estão ligados a certa erudição acadêmica e não se relacionam com os conteúdos que os professores terão que mobilizar ao longo de sua atividade profissional nem com a cultura profissional docente.

Gatti e Nunes (2009) analisaram 71 cursos de Pedagogia presenciais no Brasil e apontaram para uma quase equivalência entre as disciplinas voltadas para o embasamento teórico do curso, a partir de diferentes áreas do conhecimento, como antropologia, sociologia, história, psicologia, e as disciplinas mais ligadas a questão específica da atuação profissional do professor, como as disciplinas de didáticas específicas, metodologias do ensino e aquelas voltadas para os conteúdos curriculares da educação básica. Contudo, apesar da equivalência em número de disciplinas, a análise das ementas das disciplinas indica que nas disciplinas voltadas para a formação específica do professor o que predomina é a ênfase na fundamentação teórica desses conhecimentos sem um aprofundamento dos seus desdobramentos na prática docente. De acordo com Gatti e Nunes (2009) a preocupação maior dessas disciplinas está no “porquê” ensinar e não no “como” ou “o que” ensinar.

Pugas (2013), investigando a relação com o conhecimento na formação inicial dos licenciandos em Pedagogia na UFRJ, constata que há de disciplinas mais identificadas com as “ciências da educação” que enfatizam o caráter mais geral das ciências humanas. Das 45 disciplinas obrigatórias aquelas destinadas aos conhecimentos que compõem as disciplinas escolares dos anos iniciais do ensino fundamental somam o total de sete, correspondendo a 15,6% das disciplinas obrigatórias. A conclusão que Pugas (2013) chega é que se trata de um curso eminentemente teórico tanto do tipo de atividade docente quanto do eixo epistemológico, privilegiando uma relação entre teoria, cientificidade e pedagogia. Em minha pesquisa de mestrado também me debrucei sobre o currículo de Pedagogia da UFRJ e, apesar de ter encontrado evidências de que o processo de subjetivação docente é atravessado por diferentes experiências proporcionadas pelo ambiente universitário e não é determinado exclusivamente pela grade de disciplinas obrigatórias, pude observar a pertinência das conclusões de Pugas (2013) no tocante a estruturação da grade curricular obrigatória do curso (SENNÁ, 2018).

Libâneo (2013), investigando 25 cursos de Pedagogia no estado de Goiás, afirma que a análise das grades curriculares e das ementas das disciplinas evidencia uma desvalorização da formação específica do professor. O autor também sinaliza para a ausência dos conteúdos que serão ensinados nos anos iniciais do ensino fundamental, como se houvesse “um entendimento tácito entre os professores-formadores e entre os coordenadores de cursos responsáveis pelo currículo de que os alunos já dominam esses conteúdos, trazidos do ensino médio, o que, como se sabe, não acontece” (LIBÂNEO, 2013, p. 83). Pimenta *et al.* (2017) analisando matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia no estado de São Paulo apontam para uma multiplicidade de disciplinas nos cursos sendo “muitas delas sem aderência à docência e às questões próprias dos anos iniciais da educação básica. O que sugere um perfil amplo, disperso e impreciso do egresso dos cursos analisados” (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 32).

Cruz (2017), analisando a articulação da didática na formação de professores, destaca que o curso de Pedagogia, apesar de aparentemente ter maior investimento no ensino da didática, visto a abrangência de seus objetivos em formar professores para atuarem em todos os níveis da educação básica, é marcado por “uma formação dispersa, fragmentada e com falta de aprofundamento conceitual e metodológico” (CRUZ, 2017, p. 1180). A autora destaca que, de forma geral, a escola está pouco presente nas aulas de didática nas licenciaturas como um todo, e não apenas no curso de Pedagogia. A escola aparece mais presente nas disciplinas de estágio e prática pedagógica. “Parece que o ato pedagógico, e não apenas a teorização e a reflexão que se constroem em torno dele, carece de mais consideração nas aulas de didática” (CRUZ, 2017, p. 1184).

Considero que a compreensão desse cenário da formação inicial dos professores no curso de Pedagogia, marcado por aspectos academicista, teóricos e conceituais, ficando o “ato pedagógico” (CRUZ, 2017) e “a formação específica do professor” (LIBÂNEO, 2013) em segundo plano, dialoga com a argumentação de Biesta (2013, 2020, 2021) a respeito de uma nova linguagem da aprendizagem que tem favorecido o desaparecimento do ensino e do professor. Não se trata de um desaparecimento físico/material, mas sim o desaparecimento, ou desgaste, “de uma certa compreensão do ensino e do professor, uma compreensão em que pode ser reconhecido que os professores estão lá para ensinar” (BIESTA, 2021, p. 24).

Para Biesta (2021) essa nova linguagem da aprendizagem é problemática justamente porque a questão da aprendizagem é fundamentalmente diferente da questão educacional, e ensinar é mais do que a facilitação da aprendizagem. Enquanto a linguagem da aprendizagem preconiza que perguntas sobre conteúdos, propósitos e relações da educação já estão

respondias pelos alunos/consumidores, uma linguagem educacional, de acordo com Biesta (2021) assume que o professor tem a primazia do julgamento sobre o propósito educacional em cada contexto específico com alunos específicos. Ao invés de robôs sem respostas que intervêm em objetos sem respostas os professores, na linguagem educacional, são sujeitos que se envolvem em encontros educacionais com outros sujeitos humanos reais e que utilizam sua competência profissional para fazerem o julgamento a respeito do que é educacionalmente desejável em cada situação particular.

Biesta (2013, 2020, 2021) argumenta que o desaparecimento do ensino e do professor coloca em xeque o sentido profissional da docência e produz um sentido particular de profissão docente que desconsidera que uma parte importante do trabalho dos professores e de sua competência profissional é a definição de necessidades educacionais, “um papel que precisamente os distingue dos vendedores, cuja única tarefa é entregar mercadorias aos clientes” (BIESTA, 2013, p. 41). Diante desse cenário Biesta (2021) argumenta a favor da necessidade de “reivindicar um lugar adequado para o ensino e para o professor em nossos esforços educacionais” (BIESTA, 2021, p. 26), dentre outras razões, porque a linguagem da aprendizagem pode “solapar nosso próprio profissionalismo como educadores” (BIESTA, 2013, p. 43).

No terceiro capítulo vimos com Nóvoa (1995a) que os professores têm experimentado processos de exclusão no âmbito pedagógico, político e do conhecimento. Esses processos de exclusão, como coloca Nóvoa (1995a), têm contribuído para que os professores da educação básica ocupem o lugar do morto dentro do campo educacional, ou seja, são parte importante nas disputas e debates, mas não têm lugar de assento nas tomadas de decisão sobre sua própria profissão. No tocante especificamente a esfera do conhecimento, Nóvoa (1995a) aponta para a desvalorização do saber dos professores em comparação aos saberes pedagógicos (saberes das ciências da educação) e os saberes das disciplinas. As variadas análises a respeito dos cursos de Pedagogia no Brasil, indicadas anteriormente, vão ao encontro da afirmação de Nóvoa (1995a) e ilustram bem como os saberes dos professores e a cultura profissional docente têm ocupado o lugar do morto nesse espaço de formação.

Gabriel (2018a) destaca que a discussão sobre os saberes docentes no Brasil foi impulsionada pelo texto pioneiro de Tardif, Lessard e Lahaye, publicado em 1991 na revista *Teoria e Educação*. Neste texto os autores argumentavam que o saber docente é um saber plural composto pelo amálgama de saberes oriundos de diferentes fontes. Segundo os autores os saberes docentes são constituídos por saberes disciplinares, saberes da formação profissional, saberes curriculares e saberes experienciais. Os dois primeiros referem-se os

conhecimentos difundidos e aprendidos na universidade. Os saberes disciplinares dizem respeito ao conteúdo das disciplinas dos diferentes campos do conhecimento, como matemática, literatura, biologia e outros. Os saberes da formação profissional fazem referência aos saberes das ciências da educação ou saberes pedagógicos. Os saberes curriculares estão ligados aos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. Já os saberes experienciais são aqueles que os professores desenvolvem com base no seu trabalho cotidiano e nas suas experiências profissionais.

A discussão em torno desta temática mobilizou críticas e aprofundamento, se articulou com outras teorizações e ganhou novos contornos. Apesar dos possíveis questionamentos que possam ser levantados quanto às formas de categorizar o saber dos professores, sobretudo pela separação entre conhecimento disciplinar e pedagógico e por uma compreensão de que os professores não teriam margem de atuação frente saberes disciplinares e curriculares, que se situariam “numa posição de exterioridade em relação à prática docente” (TARDIF, 2014, p. 40), não se pode deixar de reconhecer que a importância da discussão levantada por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) tanto na desestabilização da ideia de que o trabalho docente se resume a dominar teoricamente aspectos referentes a uma determinada área do conhecimento quanto no reconhecimento da experiência como um aspecto fundamental do saber dos professores

Outra referência que ganhou bastante notoriedade nas pesquisas brasileiras sobre formação docente foi o trabalho de Shulman. No texto de 1987, com tradução para o português em 2014, Shulman (2014) apresenta uma proposta de base de conhecimento dos saberes docentes. Alinhado aos discursos de sua época em defesa de uma profissionalização do ensino que seria levada a cabo tanto pela universitarização da formação quanto pela definição de uma base de conhecimentos profissionais, científicos e acadêmicos, Shulman (2014) apresenta uma sistematização do conhecimento dos professores a partir de sete categorias: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento de contextos educacionais; conhecimentos dos fins, propósitos e valores da educação. Em sua análise o autor destaca o conhecimento pedagógico do conteúdo, que é o “amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional” (SHULMAN, 2014, p. 206). Assim como o trabalho de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), a obra de Shulman (2014)

também se destaca pelo reconhecimento que dá a existência de um conhecimento que é “terreno exclusivo dos professores”.

Shulman (2014) argumenta que essas sete categorias de conhecimento foram elaboradas a partir de quatro fontes para a base do conhecimento: (i) formação acadêmica na área de conhecimento disciplinar; (ii) materiais e o entorno do processo educativo institucionalizado; (iii) formação acadêmica formal em educação; (iv) sabedoria da prática. Essas fontes são apresentadas como fundamentos que dão origem a base do conhecimento para o ensino. A questão é que tratar essas fontes como origem e não como discursos que produzem uma determinada base de conhecimento é naturalizar ou essencializar o conhecimento dos professores, como se este fosse uma unidade estática e não houvesse disputas em torno do que é conhecimento disciplinar, currículo, avaliação, formação pedagógica, sentidos de prática docente entre outros. Para Shulman (2014) a sistematização da base de conhecimento para o ensino passaria, entre outros aspectos, pela coleta e análise das práticas de professores competentes. Segundo o autor, “uma das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com educadores para desenvolver *representações* codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática de professores competentes” (SHULMAN, 2014, p. 211 – grifo meu).

A ênfase em *representações codificadas* sugere, mais uma vez, a ideia de que o conhecimento profissional docente seja algo pronto, transcendente e como que pairando no ar, esperando apenas para ser descoberto. Entretanto, dentro da perspectiva teórica privilegiada nesta tese não se sustenta a ideia de uma mera representação de uma realidade que já estaria dada. Com efeito, representar é produzir realidades. Isso não significa que eu esteja dizendo que não devemos investigar, pesquisar e publicar literatura que se debruce sobre os saberes docentes, mas sim que é preciso ter em vista que a produção acadêmica sobre esse, ou qualquer outro tema, é também a construção de uma determinada realidade. É a fixação de um determinado sentido de docência. Investigar, por exemplo, a prática de determinados professores adjetivados como competentes já é produzir significados sobre docência.

No início do seu texto Shulman (2014) apresenta a história de Nancy, uma professora de literatura que é usada como exemplo e modelo por seu estilo de ensino. Na descrição de uma das aulas dessa professora o leitor se depara com o relato de um dia em que Nancy estava sem voz, pois estava com laringite e gripada. Mesmo sem poder falar e com pouca energia, Nancy, por meio de notas em papel, conseguiu organizar a turma em grupos e propor uma atividade em que “a aula transcorreu pacificamente e o conteúdo foi tratado com cuidado” (SHULMAN, 2014, p. 199). Shulman (2014) destaca positivamente a prática docente de

Nancy apontando para seu estilo flexível “adaptado às características dos alunos, às complexidades do conteúdo e à sua própria condição física” (SHULMAN, 2014, p. 199). A escolha por apresentar a história de Nancy, uma professora sem voz por conta de uma laringite e sem energia em função de uma gripe, mas que garante que o conteúdo seja ensinado, como um exemplo positivo a ser imitado, já é uma forma de produzir sentidos de docência que, neste caso, poderia ser a devoção e abnegação da professora em prol dos alunos e do conteúdo. Associar essas características a um “ensino excelente” não é uma mera representação de algo que está dado, mas a fixação de um sentido particular de docência.

Na direção oposta a ideia de “fontes fundamentais” para a base de conhecimento docente, algumas produções de pesquisadores nacionais nas últimas décadas têm apontado para a reconfiguração do conhecimento científico, seja ele disciplinar ou pedagógico, que ocorre no ambiente escolar, enfatizado a distinção entre o conhecimento produzido/mobilizado na universidade e o conhecimento mobilizado/produzido na escola. Essas pesquisas têm operado com conceito de *conhecimento escolar* como o conhecimento específico produzido para os fins de escolarização. O conhecimento escolar, entendido como um conhecimento de natureza híbrida, com especificidade epistemológica própria e com funções sociais singulares, não se limita a ser um sinônimo para conteúdo nem uma simplificação dos conhecimentos científicos (MONTEIRO A. M., 2001; LOPES, 2007; GABRIEL; MORAES, 2014). O reconhecimento de que os conhecimentos escolares mobilizam, dialogam e operam com os conhecimentos científicos/acadêmicos sem, contudo, se reduzirem ou se limitarem a eles têm ampliado a compreensão dos professores enquanto produtores de conhecimento que selecionam e reelaboram didaticamente os conhecimentos produzidos em diferentes contextos de produção de saberes, dentre eles o contexto acadêmico onde se produzem o conhecimento científico. O reconhecimento da categoria *conhecimento escolar* como categoria importante para pensar aquilo que os professores fazem nas escolas não se configura em uma negação ou exclusão do conhecimento científico/acadêmico da cultura escolar. Significa, pelo contrário, reconhecer a escola como espaço importante de democratização do conhecimento, mas a partir da compreensão que o acesso aos conhecimentos científicos não se dá pela mera transmissão mecânica. Na verdade, esse acesso só é possível mediante a reconfiguração feita pelos professores, em articulação com outros saberes, como os saberes trazidos pelos alunos e os saberes da prática profissional docente, transformando o conhecimento científico em *conhecimento ensinável*.

Considero que a defesa de um conhecimento escolar com epistemologia própria, que não se limita nem se reduz aos conhecimentos científicos vinculados ao espaço acadêmico, se

aproxima das abordagens que reconhecem o conhecimento profissional docente não como uma soma de vários outros saberes ou como um tipo específico de prática, mas como um conhecimento com características próprias que caminha ao lado, e não abaixo ou à margem, dos já consagrados conhecimento do conteúdo/disciplinar e conhecimento pedagógico.

Nóvoa (2019a, 2019b, 2019c), ao abordar os desafios da formação docente, aponta para um terceiro gênero do conhecimento. O autor afirma que o reconhecimento da docência como profissão baseada no conhecimento passa pela afirmação da existência de um conhecimento profissional específico dos professores. Diante da histórica dicotomia que coloca os conhecimentos do conteúdo das disciplinas (matemática, biologia, história etc.) de um lado e os conhecimentos pedagógicos ou das ciências da educação (fundamentos da educação, didáticas, currículo, política educacional etc.) de outro, Nóvoa (2019a, 2019b, 2019c) aposta num terceiro gênero do conhecimento: o conhecimento profissional docente.

Se não reconhecemos a existência e a importância deste “terceiro conhecimento”, não conseguiremos afirmar a profissão docente como “profissão baseada no conhecimento”. Se os professores estiverem unicamente dependentes de um conhecimento produzido “fora” da profissão, seja pelos cientistas das disciplinas acadêmicas, seja pelos cientistas da educação, não será possível construir uma formação de professores de nível superior. (NÓVOA, 2019a, p. 204).

Nóvoa (2019a) conceitua o conhecimento profissional docente a partir de três aproximações. A primeira aproximação diz respeito a uma certa capacidade própria do professor de explicar as relações que estabelece com os demais tipos do conhecimento, sendo capaz de nomear suas ações e explicar as dinâmicas próprias da sala de aula. A segunda aproximação diz respeito ao que o autor chamar de tato pedagógico. “Trata -se de compreender um senso, uma inteligência ou uma postura pedagógica que definem os professores que, mais ‘naturalmente’, exercem a sua ação.” (NÓVOA, 2019a, p. 204). A terceira aproximação é o discernimento próprio do professor de julgar e decidir no dia a dia profissional, sendo capaz de articular os diferentes conhecimentos às situações reais vividas na sala de aula atravessadas pelas relações humanas.

Em outro momento, Nóvoa (no prelo) afirma que o potencial transformador desse conhecimento reside no fato dele ser contingente, coletivo e público. O conhecimento profissional docente é contingente porque se elabora na ação e tem sua origem na singularidade pedagógica, e não em fontes fundamentais como já argumentaram outras correntes. “O trabalho pedagógico é definido pela imprevisibilidade, pela capacidade de os professores darem respostas e tomarem decisões face a cada nova situação” (NÓVOA, no prelo). É contingente também porque é um conhecimento contextualizado e em permanente reconstrução que se elabora em articulação às

tensões e relações produzidas no espaço institucional da docência. A dimensão coletiva desse conhecimento se evidencia pelo seu caráter coletivo. É um conhecimento que se produz no interior de um coletivo profissional, num trabalho feito em comum, um conhecimento que está inscrito na profissão. “O conhecimento de cada professor depende do conhecimento dos seus colegas, das possibilidades infinitas contidas nas suas interações e diálogos” (NÓVOA, no prelo, p. 10). É também um conhecimento público porque não se restringe ao espaço escolar. A natureza pública do conhecimento profissional docente implica sua escrita, sistematização, publicação e divulgação de forma que os professores e seu conhecimento sejam reconhecidos como “elementos decisivos no debate e nas políticas públicas de educação” (NÓVOA, no prelo). Só assim esse conhecimento ficará à disposição dos outros.

Nóvoa (2019a, 2019b, 2019c) é bastante categórico na afirmação de que somente levando em conta esse terceiro gênero do conhecimento poderemos investir em uma formação profissional de professores em nível superior.

Formar-se como professor é compreender a importância deste conhecimento terceiro, deste conhecimento profissional docente, que faz parte do patrimônio da profissão e que necessita de ser devidamente reconhecido, trabalhado, escrito e transmitido de geração em geração. Para isso, é fundamental valorizar os professores e o seu papel nas dinâmicas de pesquisa. Não se trata apenas de os considerar “colaboradores” das pesquisas universitárias. Não se trata de colocar uma nota de rodapé nos nossos escritos agradecendo a colaboração dos professores que aceitaram responder aos nossos inquéritos e às nossas entrevistas. Trata-se de reconhecer a sua autoridade própria enquanto autores, enquanto pesquisadores. Trata-se de compreender que é neles que reside o potencial para a construção do terceiro gênero de conhecimento. (NÓVOA, 2019a, p. 205).

Em vista da discussão travada até aqui acerca dos conhecimentos que fazem parte da profissão docente considero que a abordagem de Nóvoa (2019a, 2019b, 2019c) consegue delinear bem a questão apontando para a relevância do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico sem, no entanto, colocá-los como instâncias máximas ou exclusivas que informam o trabalho docente. Nóvoa (2019a, 2019b, 2019c) ao apostar no terceiro gênero do conhecimento não o subordina aos demais conhecimentos, mas reconhece-o como instância de autoridade própria dos professores. Não se trata apenas de um acúmulo de experiência nem de uma abordagem pedagógica do conteúdo, mas de reconhecer a existência de um outro conhecimento decisivo na afirmação da docência como profissão: o conhecimento profissional docente. A dicotomia redutora entre conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico, aliada a uma certa compreensão daquilo que os professores fazem como aplicação de conhecimentos produzidos por outros ou como um tipo de prática que executa tarefas, tem produzido sentidos particulares de profissionalização docente que se

afastam da ideia de que um profissional tem, entre outras coisas, a primazia pelo julgamento e decisão do seu fazer cotidiano baseado no conhecimento específico da sua área de atuação.

Considero que a defesa de Nóvoa (2019a, 2019b, 2019c) a respeito do conhecimento profissional docente, que pode ser compreendido como a autoridade própria dos professores enquanto autores e pesquisadores, se aproxima da defesa que Biesta (2013, 2020, 2021) faz do ato de ensinar como função social específica dos professores. Ambos os autores, por caminhos distintos, apontam para aspectos que marcam a especificidade da profissão docente: a posse de um conhecimento específico e o exercício de uma função específica. Quanto ao conhecimento profissional docente já vimos suas características e o que o diferencia dos demais conhecimentos que são mobilizados pelos professores. Apesar do binarismo conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico ainda estar presente na formação de professores e no discurso educacional, essa hierarquização vem sendo mais fortemente questionada pela comunidade acadêmica nos últimos anos. Quanto ao ato de ensinar, enquanto função social específica que marca a profissionalidade docente, parece haver mais resistência.

Biesta (2021) argumenta que a defesa do ato de ensinar como função específica do professor, não é tarefa simples, sobretudo porque o uso do termo *ensino* tem sido usado muitas vezes para justificar propostas conservadoras que interpretam o ensino como uma questão de controle dos resultados de aprendizagem pré-definidos ou como mecanismo de produção de uma identidade discente modelo, como o bom cidadão ou o aluno flexível ao longo da vida. O autor sinaliza que, em função do ensino estar sendo associado a uma perspectiva conservadora nos últimos anos, perspectivas mais progressistas têm deixado de lado a defesa do ensino e fortalecido o discurso em prol da aprendizagem, entendida como forma de valorização das subjetividades discentes. Indo de encontro tanto às concepções que reduzem o ensino a uma questão de controle quanto àquelas que retiram o ensino da educação e colocam a ênfase na aprendizagem, Biesta (2021) defende o ato de ensinar como o julgamento concreto e situado sobre o que é educacionalmente desejável tanto com respeito aos objetivos quanto aos meios da educação.

Biesta (2021) afirma que “o objetivo da educação nunca é que os alunos aprendam, mas que aprendam algo, para propósitos específicos, e que aprendam com alguém” (p. 28). Tal afirmação resume o que o autor entende por ato de ensinar e se aproxima, de acordo com minha leitura, com a definição de conhecimento profissional docente de Nóvoa (2019a, 2019b, 2019c), que não se resume ao conteúdo ou aos métodos pedagógicos, mas a uma capacidade de lidar com o conhecimento em situações de relações humanas. “Repita-se uma

afirmação óbvia, mas nem sempre bem compreendida: a missão de um professor de Matemática não é apenas ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática.” (NÓVOA, 2019a, p. 205).

Diante da exposição dos argumentos de Nóvoa e Biesta considero que a significação da docência como profissão passa pelo reconhecimento da especificidade daquilo que os professores fazem. Os professores ensinam e isso não é coisa simples, fácil ou mera atividade de aplicação. Reconhecer que o ensino é uma atividade profissional complexa inclui o reconhecimento de que os professores estabelecem uma relação específica com o conhecimento, uma relação profissional que não se limita a dicotomia entre o conhecimento do conteúdo da disciplina e o conhecimento pedagógico das ciências da educação.

Considerando, pois, a sistematização feita por Nóvoa (2019a, 2019b, 2019c) a respeito dos três conhecimentos que compõem a profissão docente – conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento profissional docente – em articulação com o ato de ensinar de Biesta (2013, 2020, 2021), me interessa compreender como esses conhecimentos são mobilizados nos editais e provas aqui analisados. Em qual terreno epistemológico (MARTINS; ARAÚJO, 2021) se inscrevem os conhecimentos exigidos dos professores candidatos ao magistério dos anos iniciais na SME-RJ e no CPEI? Nesses processos de seleção docente mantêm-se o binarismo entre conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico? O conhecimento profissional docente é levado em consideração? São avaliadas as formas como o professor candidato lida com o conhecimento em situações de relação humana exercendo seu julgamento concreto e situado sobre uma determinada situação educacional ou apenas se avalia o quanto de conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico ele domina? Essa são as perguntas que pretendo responder na próxima seção.

5.2 Quais conhecimentos são exigidos dos professores candidatos ao magistério dos anos iniciais na SME-RJ e no CPEI?

Se por um lado a prova em si condensa de forma mais objetiva a seleção dos conhecimentos exigidos aos candidatos, por outro o edital também expressa uma determinada seleção do conhecimento, ainda que não seja pela via da formulação de perguntas. As etapas previstas para o concurso e a pontuação respectiva de cada uma delas, os itens indicados na análise de títulos e a bibliografia apresentada, por exemplo, também assumem contornos de seleção de conhecimento e indicam aspectos que são mais ou menos valorizados em cada

contexto de recrutamento docente aqui analisado. Edital e prova são, portanto, artefatos discursivos que ganham maior potencialidade como opção empírica na discussão sobre identidade e profissão docente quando analisados juntos.

Conforme já sinalizado optei por escolher como recorte temporal os editais de concurso da SME-RJ e do CPEI abertos após a aprovação do atual plano de carreira vigente para cada uma dessas instituições. No caso da SME-RJ seriam analisados os editais publicados após outubro de 2013. Dentro desse recorte temporal foram encontrados três editais, referentes aos anos de 2015, 2016 e 2019. No entanto, meses antes da publicação do novo plano de carreira, em março de 2013, a SME-RJ lançou um edital para o magistério dos anos iniciais. Dada a proximidade com o recorte temporal optei por incluir esse edital de 2013 no corpus empírico, perfazendo o total de quatro editais analisados. No caso do CPEI foram analisados os editais publicados após dezembro de 2012, somando também o total de quatro editais lançados em 2013, 2014, 2016, 2018. Para ambos os casos o recorte temporal final foi janeiro de 2022.

Para o procedimento da análise dos editais procurei identificar quais itens faziam referência a algum tipo de seleção de conhecimento. Após a leitura de todos os editais selecionados identifiquei os seguintes itens pertinentes à discussão aqui proposta: as etapas do concurso e suas respectivas pontuações, os itens indicados na análise de título, a bibliografia e o conteúdo programático apresentados.

Com relação às provas optei por analisar apenas as questões objetivas dos concursos. Essa opção se justifica porque essa etapa é, em todos os concursos analisados, a única que se aplica a todos os candidatos. Sendo essa a primeira etapa dos concursos, é o resultado da prova objetiva que irá garantir, ou não, a permanência do candidato no certame. A análise das questões objetivas permite compreender quais aspectos são valorizados na prova inicial do concurso, única etapa comum a todos os candidatos. Levando em consideração que no total são oito provas analisadas, sendo quatro da SME-RJ e quatro do CPEI, o somatório de questões de todos os concursos juntos é de 320 questões.

Ao analisar esses itens busquei compreender o perfil docente delineado em cada um dos contextos institucionais estudados. Sempre que possível articulei a análise às categorias de conhecimento abordadas por Nóvoa (2019a). Essa estratégia se mostrou mais proveitosa no caso das provas, onde foi possível perceber de forma mais contundente os binarismos e hierarquizações dos conhecimentos que marcam a trajetória da profissão docente. Nos editais essa demarcação é menos perceptível, ainda que se possa reconhecer vestígios desses mesmos

binarismos e hierarquizações, que acabam se comprovando quando analisamos as questões de provas.

5.2.1 Análise dos Editais

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Foram selecionados quatro editais para ingresso na SME-RJ. Um publicado meses antes de entrar em vigor o atual Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos professores do município do Rio de Janeiro em outubro de 2013 e três publicados após sua aprovação. Os editais selecionados foram: (i) edital nº 85, de 18 março de 2013; (ii) edital nº 151, de 18 de agosto de 2015; (iii) edital nº 92, de 26 de fevereiro de 2016; (iv) edital nº 105, de 16 de maio de 2019. Doravante, para facilitar a leitura, me referirei a estes editais indicando apenas seu ano de publicação.

Os editais para ingresso no docente na SME-RJ são destinados exclusivamente à seleção de professores para os anos iniciais, e não contemplam outras áreas disciplinares. A seleção de professores para as diferentes áreas disciplinares é feita por editais próprios. Em todos os editais analisados o regime de trabalho previsto é de 40 horas semanais. Essa jornada de trabalho foi estabelecida para todos os cargos do magistério da SME-RJ no PCCR aprovado em outubro de 2013. Apesar da regulamentação dessa jornada de trabalho só entrar em vigor a partir de outubro de 2013 o edital publicado em março deste mesmo ano já indicava que o regime de trabalho previsto era de 40 horas semanais. A antecipação dessa mudança na carreira via concurso, antes da sua regulamentação pelo PCCR, indica a relevância dos concursos, não apenas como artefato de seleção de professores, mas também como instrumento de organização das carreiras docentes.

Os editais de 2013, 2015 e 2016, lançados no mandato do prefeito Eduardo Paes, se organizam da mesma forma, no que diz respeito as etapas do concurso, a composição das questões de prova e sua pontuação e aos itens que compõem a análise de títulos. A diferença entre estes editais está no tempo de duração do curso de formação, previsto como terceira etapa do concurso, no tempo previsto para a prova de desempenho didático (prova de aula) e na inclusão/exclusão de algumas referências bibliográfica e conteúdos programáticos indicados. Por conta dessa significativa semelhança entre eles farei uma análise única dos três editais, pontuando, quando necessário, as diferenças entre eles. O edital de 2019, lançado já

no mandato do prefeito Marcelo Crivella, se organiza de forma bastante diferente dos demais. Por isso será analisado separadamente.

Os editais de 2013, 2015 e 2016 organizam concurso em quatro etapas:

1ª Etapa: Provas Objetiva e Discursiva

2ª Etapa: Prova de Títulos

3ª Etapa: Curso de Formação Básica

4ª Etapa: Prova Prática de Aula

A primeira etapa é composta da prova escrita com questões objetivas e discursivas. No total são 50 questões objetivas divididas por área do conhecimento, sendo elas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Fundamentos Teórico- Metodológicos e Político-Filosóficos da Educação. Os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática somam o total de 15 questões cada. As demais áreas do conhecimento contam, cada uma, com cinco questões. A parte discursiva da prova é composta apenas por uma questão que o candidato deverá responder por escrito respeitando o limite de no mínimo 20 e no máximo 25 linhas. Os editais de 2013 e 2015 informam que serão apresentadas duas questões, devendo o candidato optar por responder apenas uma das questões apresentadas. No edital de 2016 não há essa ressalva, ficando apenas indicado que a prova discursiva consta de uma questão.

O edital prevê um mínimo de acertos na prova objetiva para que o candidato tenha a parte discursiva da prova escrita corrigida. O candidato que obtiver no mínimo 60% de acertos com relação a pontuação total da prova objetiva e o mínimo de 20% de acertos por conteúdo terá sua prova discursiva corrigida. Uma vez corrigida a prova discursiva, que tem valor máximo de 40 pontos, é considerado aprovado para a próxima etapa o candidato que obtiver o mínimo de 20 pontos, ou seja, garantir 50% de acerto na questão discursiva. Na tabela a seguir estão descritas as pontuações e o mínimo necessário de acertos para cada conteúdo.

Tabela 10 – Pontuação por conteúdo da prova escrita dos editais de 2013, 2015 e 2016 da SME-RJ

	Conteúdo	Número de questões	Pontos por questão	Total em pontos	Mínimo em pontos para habilitação por conteúdo	Mínimo em pontos para habilitação no total da prova
Questões objetivas	Língua Portuguesa	15	2,0	30,0	6,0	60,0
	Matemática	15	2,0	30,0	6,0	
	História	5	2,0	10,0	2,0	
	Geografia	5	2,0	10,0	2,0	
	Ciências	5	2,0	10,0	2,0	
	Fundamentos teórico-metodológicos e Político-Filosóficos da Educação	5	2,0	10,0	2,0	
Questão discursiva	Dinâmica e metodologia da prática pedagógica docente: a organização do tempo e do espaço educativo no trabalho com anos iniciais do Ensino Fundamental	1	40,0	40,0	-----	20,0

Fonte: Editais SME-RJ 2013, 2015 e 2016.

As provas objetivas e discursivas são formuladas com base no conteúdo programático divulgado no edital. Especificamente sobre a prova discursiva é informado que a prova avaliará, além do conhecimento do candidato, a coerência, coesão, clareza e objetividade, bem como a utilização correta do vocabulário e das normas gramaticais segundo o novo acordo ortográfico. A nota final da parte discursiva da prova escrita é composta pela média das notas atribuídas por dois avaliadores.

Os professores que atuam nos anos iniciais têm como uma das características do seu trabalho a ministração da maior parte dos conteúdos disciplinares previstos para essa etapa de escolarização (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências). Não há, portanto, nas turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental I a separação mais rígida desses conteúdos como ocorre no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, que contam com professores específicos para cada disciplina. A setorização dessas áreas do conteúdo, com questões e pontuações separadas para cada uma delas, deixa antever a força que o conhecimento disciplinar do conteúdo tem, mesmo no processo seletivo de professores que não são formados nem atuam dentro de um recorte disciplinar específico. Das 50 questões que

compõem a prova 45 versam sobre o conhecimento dos conteúdos disciplinares. Se essas questões estão articuladas ou não com outros conhecimentos somente a análise das provas poderá nos dizer. Mas há aqui um indício forte de que a hierarquização do conhecimento, garantindo maior destaque para os conteúdos disciplinares, esteja presente também nos processos de seleção de professores. Essa valorização dos conteúdos disciplinares, entretanto, vai de encontro ao que apontam as pesquisas sobre o currículo do curso de Pedagogia, que revelam a ausência de disciplinas que abordem os conteúdos dos anos iniciais (CRUZ, 2017; GATTI; NUNES, 2009; LIBÂNEO, 2013; PIMETA et al, 2017; PUGAS, 2013). A indicação de cinco questões separadas relativas aos Fundamentos Teórico-Metodológicos e Político-Filosóficos da Educação, que estariam mais ligados ao que venho chamando de conhecimento pedagógico, reforça a argumentação a respeito da separação dicotômica entre os conhecimentos. Veremos mais adiante se isso se reflete ou não nas questões.

A única questão discursiva é apresentada como sendo referente a Dinâmica e Metodologia da Prática Pedagógica Docente: a organização do tempo e do espaço educativo no trabalho com anos iniciais do Ensino Fundamental. Os candidatos aprovados na prova escrita passam para a 2ª etapa de análise dos títulos. A aferição dos títulos tem caráter classificatório, com valoração máxima de 30 pontos, em conformidade com os critérios determinados na tabela a seguir, que são os mesmos, inclusive para o edital de 2019, como veremos mais adiante.

Tabela 11 – Pontuação da análise de título dos editais de 2013, 2015, 2016 e 2019

Título	Número máximo de título	Pontuação de cada título
Curso de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> , em nível de Especialização, com duração mínima de 360 horas	1	8
Curso de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , em nível de Mestrado	1	10
Curso de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , em nível de Doutorado	1	12

Fonte: Edital SME-RJ 2013, 2015, 2016, 2019.

Apenas a formação em pós-graduação entra na contagem de títulos da SME-RJ, e somente os títulos correlatos com a área de Educação são pontuados. Formações em outras áreas, tempo de serviço e aprovação em concursos e processos seletivos não entram na contagem de títulos. Ou o candidato apresenta diploma de formação em pós-graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu*, ou não terá pontuação nessa etapa do concurso.

Curiosamente a análise de títulos pontua itens que não são garantidos aos professores concursados na sua progressão funcional. Como vimos na análise do PCCR da SME-RJ não está assegurado o enquadramento dos professores que tenham concluído cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e de pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de doutorado. Fica a cargo do interesse da administração pública enquadrar ou não os professores com essas formações. A indicação desses itens como aspectos que pontuam na análise de títulos poderia revelar indícios da valorização da formação acadêmica dos professores na SME-RJ. Contudo, o não interesse em garantir o reconhecimento dessa formação acadêmica aos professores efetivos joga contra essa hipótese. A referência a títulos de pós-graduação como itens a serem pontuados nos concursos parece ter menos a ver com valorização da formação e mais com o cumprimento da determinação estabelecida na Constituição Federal e na LDB 9.394/96 de que a seleção de professores para o magistério público deverá ser feita mediante concursos de provas e títulos.

Como tem caráter classificatório, e não eliminatório, os candidatos aprovados na prova escrita que não apresentarem títulos não serão excluídos do certame. Sua pontuação permanece aquela que obtiveram na prova escrita. Após a reclassificação dos candidatos com base na análise dos títulos um quantitativo específico, determinado em cada edital de acordo com o número de vagas oferecido, é convocado para a terceira etapa do concurso: o Curso de Formação Básica.

O Curso de Formação Básica, de caráter obrigatório e eliminatório, ministrado na modalidade presencial pela Escola de Formação Carioca do Professor – Paulo Freire, se constitui como etapa anterior a prova de aula sendo composto de aulas teóricas e de atividades práticas docentes. Apesar de estar previsto com uma das etapas do concurso de seleção docente somente a partir do novo PCCR, aprovado em outubro de 2013, o concurso aberto em março de 2013 já trazia no seu edital a indicação de um Curso de Formação como parte das etapas pelas quais os candidatos deveriam passar.

No edital de 2013 o Curso de Formação teve carga horária total de 80 horas, com duração de duas semanas. Aqueles que obtivessem 90% de frequência no curso estavam aptos para realização da prova de aula. Os candidatos que alcançassem os 90% de frequência faziam jus também a uma bolsa auxílio, no valor de 50% do vencimento inicial de Professor II (PII)⁶¹ com jornada de trabalho de 40 horas semanais para custear as despesas com o curso de caráter

⁶¹ O cargo de Professor do Ensino Fundamental (PEF) só foi criado com o novo PCCR. Até então o cargo oferecido era o de PII.

obrigatório. Se a frequência mínima exigida não fosse alcançada o candidato estaria eliminado do concurso.

Mais uma vez a antecipação de mudanças no processo de seleção docente antes mesmo dessas alterações serem regulamentadas pelo plano de carreira evidencia o papel dos concursos na modelação da identidade e da profissão docente. A aposta do concurso como artefato de modelação docente é reforçada uma vez que parece haver a intencionalidade da administração pública em preparar ou orientar previamente os candidatos que irão passar pela prova de aula. A própria nomenclatura do curso, adjetivado de *formação básica*, ajuda a reafirmar o caráter de modelação dessa etapa. Considerando que os candidatos têm formação em nível superior, que foram aprovados nas provas objetivas e discursiva, que outra formação básica precisariam receber antes que passem pela última etapa do concurso que é justamente a avaliação da sua capacidade de ministração de uma aula?

Silva I. (2015) argumenta que o curso de formação como uma das etapas do concurso assume contornos de política de formação docente via processo seletivo para ingresso no magistério público. A autora afirma, ao analisar essa mesma etapa para os concursos docentes realizados pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP), que essa medida tem como característica a “uniformização do trabalho docente nas escolas” (p. 112) promovendo uma formação única com o objetivo de modelação dos professores e seu trabalho. Silva I. (2015) destaca ainda que a existência de ações formativas como parte do processo de recrutamento docente também pode ser interpretada como uma forma de desvalorizar a formação recebida pelos professores nos seus cursos de graduação, deslegitimando, dessa forma, a universidade como instituição formadora dos professores que irão atuar na educação básica. A afirmação de Silva I. (2015) precisa ser ponderada à luz da discussão a respeito da articulação entre universidade e escola como instituições parceiras na formação de professores (ZEICHNER, 2010; NÓVOA, 2017a, 2017b). Ações formativas por parte das secretarias de educação não podem ser vistas por si só como uma medida de deslegitimação da universidade. Como já sinalizado, tem crescido nos últimos anos a defesa de uma parceria entre escola e universidade na formação de professores. Entretanto, vincular a entrada na carreira a um curso de formação chamado de básico, que antecede a realização da prova de aula, parece contribuir mais para promover um sentido de professor e ensino que precisa ser (re)formado pelo empregador do que para o fortalecimento da formação que esses professores já têm em sua trajetória profissional.

Em 2015 e 2016 o Curso de Formação Básica também estava previsto como terceira etapa do concurso. Manteve-se na modalidade presencial, sendo ministrado pela Escola de

Formação do Professor Carioca – Paulo Freire. No entanto, sua carga horária total foi reduzida para 16 horas, passando a ser oferecido em dois dias. O candidato que participou do curso com frequência de 100% dos dias previstos recebeu, ao final, uma bolsa auxílio, no valor de 10% do vencimento inicial do Professor de Ensino Fundamental (40 horas semanais), além de ser considerado apto para a realização da prova de aula. Candidatos que não compareceram na integralidade do curso foram eliminados do concurso.

A última etapa do concurso, no caso dos editais de 2013, 2015 e 2016 é a prova prática de aula, inserida dentro do contexto do Curso de Formação Básica, uma vez que somente os candidatos aptos no curso (que alcançaram a frequência exigida) seguiram para a prova prática de aula. De acordo com a edital para essa prova do candidato deveria se basear na bibliografia e nos conteúdos programáticos presentes no edital, levando em consideração a lista de temas disponibilizada com um dos anexos do edital. Essa lista de temas apresentava para cada ano de escolaridade dos anos iniciais, de 1º a 5º ano, dois temas, sendo um de Língua Portuguesa e um de Matemática. O candidato deveria escolher, para cada ano de escolaridade, um dos dois temas sugeridos para montar sua aula. Ou seja, o candidato deveria preparar cinco aulas, uma para cada ano, podendo escolher entre o tema de Língua Portuguesa ou o de Matemática. Os temas indicados para a prova de aula foram os mesmos nos editais de 2013, 2015, 2016 e estão apresentados na tabela a seguir.

Tabela 12 – Temas da prova de aula dos editais 2013, 2015 e 2016

1º ano
Tema 1- Ensinando a ler e a escrever com rótulos de produtos.
Tema 2- Sistema de Numeração Decimal: características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional.
2º ano
Tema 1 - Ensinando a ler e a escrever com parlendas.
Tema 2 Adição e subtração de números naturais: a constituição dos significados das operações aditivas e subtrativas.
3º ano
Tema 1 - O texto verbal e o texto não-verbal: Reconhecendo a leitura de textos como possibilidade de acesso a diferentes conteúdos.
Tema 2 - Sistema Monetário Brasileiro: o desenvolvimento das ideias de compra e de venda.
4º ano
Tema 1 - O efeito de sentidos dos sinais de pontuação em diferentes textos.
Tema 2 Multiplicação e divisão de números naturais: Resolução de problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão.
5º ano
Tema 1 - Construindo a escrita de gêneros discursivos diversos, adequada ao leitor e aos objetivos da comunicação, ampliando os contextos de produção.

Tema 2 Números Racionais: fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.

Fonte: Editais SME 2013, 2015, 2016.

O candidato já tinha acesso a essa lista de temas da prova de aula desde o dia de lançamento do edital. De forma que, se quisesse, já podia ir preparando sua prova de aula enquanto ainda cumpria as outras etapas do concurso. Aqueles aprovados nas provas objetiva e discursiva e que compareceram ao Curso de Formação Básica, eram convocados para a prova de aula. No dia marcado o candidato sorteava diante da banca o ano de escolaridade sobre o qual seria sua aula e entregava para a banca duas cópias do seu planejamento, que deveriam estar digitadas e seguir o modelo indicado no próprio edital, conforme a imagem a seguir.

Imagem 1 – Plano de aula indicado como modelo para a prova de aula nos editais de 2013, 2015 e 2016

A N E X O II					
<i>MODELO PLANEJAMENTO DE AULA</i>					
 <small>ADMINISTRAÇÃO</small> <small>Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos</small> <small>Coordenadoria de Recrutamento e Seleção</small>					
CONCURSO PÚBLICO - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO					
PROFESSOR II					
PROVA PRÁTICA DE AULA					
P L A N E J A M E N T O D E A U L A					
NOME:		INSCR:		CRE:	
IDENTIDADE:			CPF:		
ANO:					
TEMA:					
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	TEMPO	RECURSOS	AValiação
<i>GERAIS</i>					
<i>ESPECÍFICOS</i>					

Em 2013 o tempo previsto para a prova de aula de 15 a 20 minutos. Já nos editais de 2015 e 2016 esse tempo passou a ser de 10 a 15 minutos. A banca era composta de dois avaliadores e a nota do candidato consistia no resultado da média das duas notas atribuídas pelos avaliadores. O candidato com nota igual ou superior a 60 pontos estava aprovado na prova prática de aula. Conforme indicado nos editais a avaliação do desempenho do candidato seria feita considerando: adequação da linguagem ao ano de escolaridade; conhecimento do assunto; o planejamento da aula; a capacidade de síntese; desenvolvimento da aula.

Apesar de não haver a indicação que a prova de aula se tratava de uma simulação de aula é amplamente difundido entre os candidatos de concursos para o magistério que na prova de aula o professor deve atuar como se estivesse dando uma aula de verdade. Evidência de que se espera de fato uma simulação por parte dos candidatos é que em uma aula que pode ter no máximo de 15 a 20 minutos, dependendo do ano do edital, o planejamento deve apresentar objetivos gerais e específicos, conteúdos, habilidades, recursos e avaliação. Sem contar com a indicação de tempo numa prova em que já está determinado pelo próprio edital o tempo previsto para sua realização, com uma pequena margem de variação de 5 minutos. Aqueles que já tiveram experiência de estar à frente de uma turma dos anos iniciais sabem que é quase impossível planejar uma aula com esse nível de detalhamento que dure no máximo 15 ou 20 minutos. Só mesmo na base da encenação que isso seria possível.

É importante destacar ainda que a prova de aula tem apenas caráter eliminatório e não classificatório. Ou seja, o resultado da prova de aula não altera a nota final do candidato. O candidato será considerado aprovado ou não dependendo da média final das notas da banca avaliadora. Se tirar 60 pontos ou mais está aprovado. Se tirar menos do que isso está reprovado. Dessa forma, seja a nota da prova de aula 100 (nota máxima) ou 60 (nota mínima para aprovação) a classificação do candidato não muda, pois, a nota final é o resultado do somatório das notas obtidas nas provas objetiva, discursiva e dos pontos alcançados na análise dos títulos.

Em um primeiro momento poderíamos associar a prova prática de aula ao conceito de ato de ensinar (BIESTA 2013, 2020, 2021) e ao conhecimento profissional docente (NÓVOA 2019a, 2019b, 2019c), pela sua função de avaliar o desempenho do professor na ministração de uma aula. Entretanto, a análise mais atenta do edital revela que a prova de aula é a etapa do concurso com o maior número de mecanismos de controle e delimitação das ações do candidato. Além da bibliografia e dos conteúdos programáticos o edital também apresenta a listagem dos temas das aulas para cada ano de escolaridade e o modelo do plano de aula, além de estar já explicitado nos editais que a prova de aula é antecedida por um curso de formação

que se organiza em torno de aulas teóricas e atividades de prática docente. De todas as provas essa é que parece receber maiores esforços no policiamento de suas fronteiras, para usar uma expressão de Lawn (2001). Mais do que avaliar o julgamento situado dos professores sobre suas escolhas educacionais e reconhecer sua autoridade como autores e pesquisadores, a prova de aula, na forma como é apresentada nos editais da SME-RJ para os anos de 2013, 2015 e 2016 parece favorecer um modelo de avaliação em que os candidatos devem se adequar ao formato proposto para que sejam aprovados. Apesar do controle das suas fronteiras essa prova não desfruta de centralidade no processo de avaliação dos novos professores. Na verdade, ela não tem nem a função de alterar nem a classificação dos professores candidatos.

A formação acadêmica em nível de pós-graduação também não ocupa centralidade no processo de recrutamento docente. A etapa da análise de títulos fica restrita a apresentação de diplomas, sem que sejam consideradas nenhuma experiência da vida acadêmica como a publicação de artigos científicos e a participação em eventos acadêmicos. Além disso, por ter caráter classificatório e não eliminatório se configura como etapa não obrigatória aos candidatos.

A centralidade da prova parece residir, portanto, na prova escrita. Mais especificamente nas questões indicadas na parte objetiva da prova, que conta com 50 questões e responde pela maior porcentagem da nota do candidato no resultado final. A parte discursiva da prova escrita, com apenas uma questão, parece ficar em segundo plano diante do peso que tem a prova objetiva nesses processos avaliativos.

A afirmação da centralidade da parte objetiva da prova se confirma quando analisamos o edital de 2019, que apesar de diferir em alguns aspectos quanto a organização do concurso, quando comparado com os editais dos anos anteriores, se assemelha a estes pela prevalência da valorização das questões objetivas como núcleo central de avaliação dos professores candidatos ao magistério dos anos iniciais.

No concurso de 2019 são eliminados o Curso de Formação Básica e a prova prática de aula, ficando o concurso organizado apenas em duas etapas: prova escrita, com 50 questões objetivas e uma questão discursiva, e a etapa da análise de títulos. A organização dessas duas etapas segue o mesmo desenho dos anos anteriores. As 50 questões objetivas estão divididas da mesma forma, sendo 15 questões respectivamente para os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, e cinco questões respectivamente para os conteúdos de História, Geografia, Ciências e Fundamentos Teórico-Methodológicos e Político-Filosóficos da Educação. Igual aos anos anteriores a parte discursiva da prova é composta de uma questão que o candidato deverá responder por escrito respeitando o limite de no mínimo 20 linhas e no máximo 25 linhas. A

prova de título também se manteve a mesma para os candidatos classificados na prova escrita, valendo no máximo 30 pontos, distribuídos da seguinte forma: diploma em cursos lato sensu valendo de 8 (oito) pontos, diploma de mestrado valendo 10 (dez) pontos e diploma de doutorado valendo 12 (doze) pontos.

Apesar de manter a estrutura das provas dos anos anteriores, a prova escrita, tanto na parte objetiva quanto na parte discursiva, teve seus critérios de pontuação alterados. Na parte objetiva da prova o mínimo em pontos para habilitação por conteúdo até o edital de 2016 era de 20% por conteúdo. No edital de 2019 exigência de um mínimo de porcentagem de acertos por conteúdo é substituída pela indicação de que o candidato só não pode zerar nenhuma área do conteúdo. Essa alteração impacta especificamente a nota da prova de Língua Portuguesa e Matemática. Se antes o candidato deveria acertar no mínimo três questões de cada uma dessas áreas, para alcançar 20% em cada um desses conteúdos, agora basta acertar uma questão para ficar dentro dos critérios de pontuação do concurso. A pontuação mínima na prova objetiva como um todo se manteve em 60 pontos, como nos editais anteriores.

Com relação a prova discursiva há uma diminuição na pontuação total da prova e no valor mínimo que o candidato precisa alcançar. Se nos editais de 2013, 2015 e 2016 a prova discursiva valia 40 pontos, sendo que o candidato deveria alcançar no mínimo 20 pontos para ser aprovado para a próxima etapa, no edital de 2019 a prova passa a valer 30 pontos e o mínimo exigido do candidato é que ele obtenha uma nota de 15 pontos. A tabela a seguir mostra a nova organização da pontuação das provas conforme o edital de 2019.

Tabela 13– Composição e pontuação das provas no edital de 2019

	Conteúdo	Número de questões	Pontos por questão	Total em pontos	Mínimo em pontos para habilitação por conteúdo	Mínimo em pontos para habilitação no total da prova
Questões objetivas	Língua Portuguesa	15	2,0	30,0	1,0	60,0
	Matemática	15	2,0	30,0	1,0	
	História	5	2,0	10,0	1,0	
	Geografia	5	2,0	10,0	1,0	
	Ciências	5	2,0	10,0	1,0	
	Fundamentos teórico-metodológicos e Político-Filosóficos da Educação	5	2,0	10,0	1,0	

Questão discursiva	Dinâmica e metodologia da prática pedagógica docente: a organização do tempo e do espaço educativo no trabalho com anos iniciais do Ensino Fundamental	1	30,0	30,0	-----	15,0
--------------------	--	---	------	------	-------	------

Fonte: Edital SME-RJ 2019.

A indicação da pontuação mínima para as questões objetivas no edital de 2019, de acordo com a tabela acima, está equivocada, visto que cada questão vale 2 pontos, não há como o candidato obter no mínimo 1 ponto em cada área do conteúdo, uma vez que por se tratar de questões de múltipla escolha o candidato não poder acertar apenas metade da questão.

Além do equívoco que se percebe neste edital é possível também vislumbrar uma redução das exigências de avaliação dos candidatos quando comparado com os editais dos anos anteriores. Maior evidência dessa redução das exigências de avaliação é a exclusão da prova de aula com uma das etapas do concurso. Ainda que a aula prevista nos editais anteriores fosse uma simulação de aula e que possamos levantar questionamentos quanto a sua eficácia como instrumento avaliativo, o fato de não ser mais exigido que os professores candidatos apresentem diante de seus pares (a banca formada por outros professores) um fragmento de aula revela sentidos de identidade e profissão docente que parecem se construir tendo o ato de ensinar e o conhecimento profissional docente como seu antagônico, ou seja, aquilo que é deixado de fora na cadeia definidora da docência. A retirada da prova prática de aula no edital de 2019 confirma a aposta levantada na análise dos editais de 2013, 2015 e 2016, que o ato de ensinar e o conhecimento profissional docente estão à margem do processo de recrutamento docente. Se antes a prova prática de aula era marcada por mecanismos de controle que delimitavam as ações dos candidatos agora ela é dispensável como instrumento avaliativo. A retirada desta etapa e a redução da pontuação da parte discursiva da prova escrita reforçam a centralidade que as questões objetivas ocupam na seleção dos candidatos ao magistério nos anos iniciais.

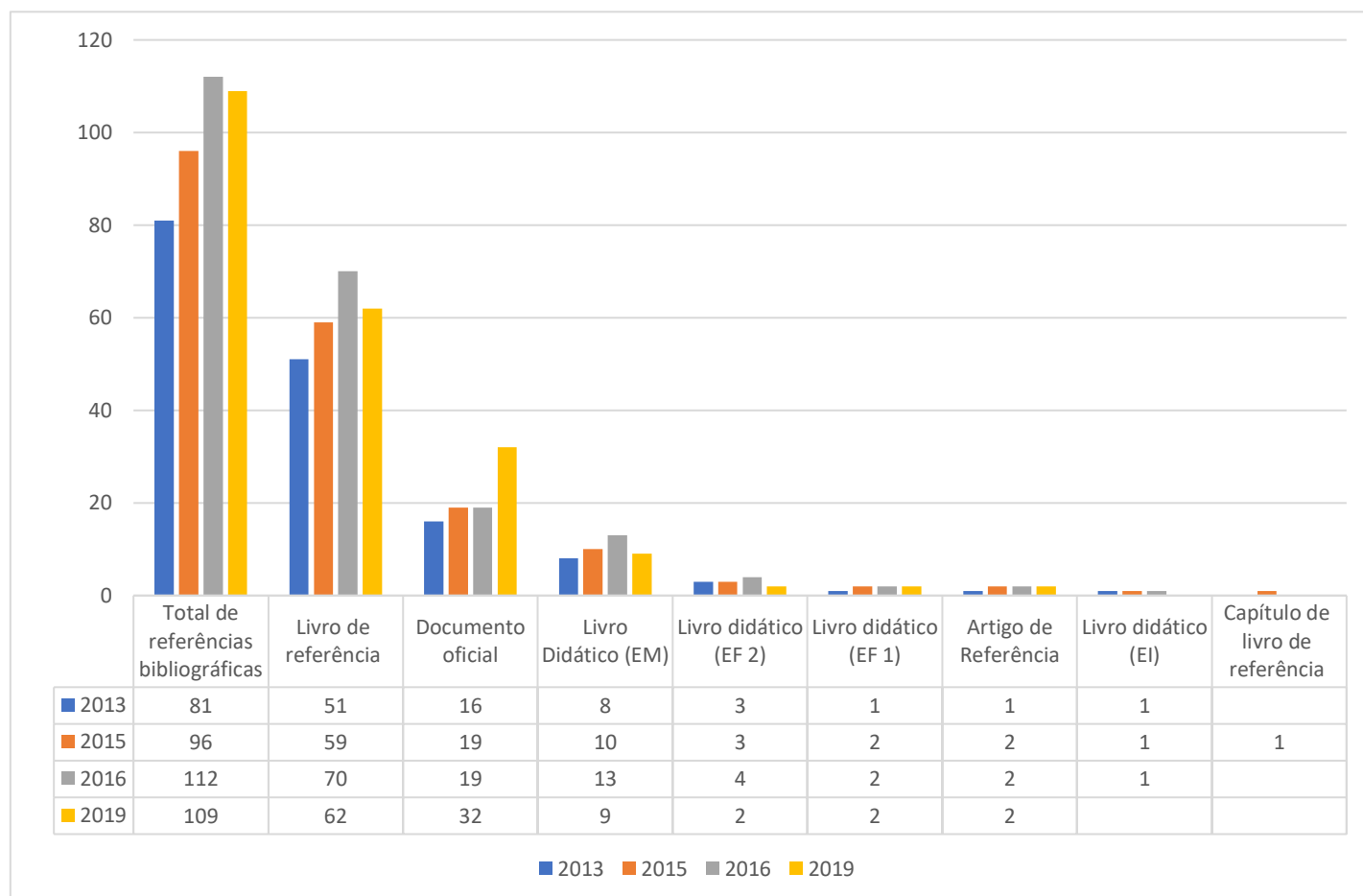
Em todos os editais os conteúdos programáticos e a bibliografia são indicados seguindo a mesma separação das questões da prova objetiva, de forma que há a indicação separada para Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Fundamentos Teórico-Methodológicos e Político-Filosóficos da Educação e Dinâmica e metodologia da

prática pedagógica docente (parte discursiva da prova escrita). No caso específico dos conteúdos e bibliografias de Língua Portuguesa e Matemática há a indicação, nos editais de 2013, 2015 e 2016 que eles se destinam tanto a prova objetiva quanto à prova de aula.

Os conteúdos programáticos indicados em todos os editais são compostos de uma listagem de conteúdos seguido por referências bibliográficas de textos que dizem respeito aos conteúdos indicados para cada área do conhecimento. De maneira geral se assemelha em todos os editais com poucas variações. Levando em conta que a listagem de conteúdos sugere uma indicação mais ampla de itens que podem vir a ser abordados na prova e que a referência bibliográfica, pela sugestão específica de textos, aponta para uma indicação mais direcionada optei por analisar os itens expostos na referência bibliográfica a fim de compreender a natureza dos textos indicados.

Ao longo da leitura das bibliografias apresentadas em todos os editais fui me deparando com diferentes tipos de materiais indicados como literatura de referência para os candidatos, dentre eles estavam gramáticas, dicionários, legislações, decretos, regulamentos municipais, livros de referência de diferentes temáticas, artigos, capítulos de livros e livros didáticos destinados aos alunos da educação básica. Após um trabalho de busca na internet sobre a natureza de cada um desses materiais organizei as referências bibliográficas partindo das seguintes categorias de análise: *documentos oficiais* englobando todos os textos emanados de órgãos oficiais, como leis, decretos, diretrizes, pareceres e outros; *livros de referência* englobando tanto os livros que abordam teórica ou metodologicamente diferentes assuntos quanto dicionários e gramáticas que também cumprem a função de livros de referência, *artigos de referência* para artigos acadêmicos, *capítulo de livro* quando essa foi a indicação e *livros didáticos* englobando todos os livros destinados aos alunos da educação básica. Durante a análise dos itens que aparecem na referência bibliográfica pude perceber que a indicação de livros didáticos não se limitava apenas aos livros referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também eram indicados livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental II, ao Ensino Médio e até para a Educação Infantil. Assim a categoria livro didático foi subdividida com base na etapa da educação básica a que esses livros estavam destinados. Os gráficos abaixo mostram o quantitativo de itens bibliográficos indicados para cada ano de acordo com as categorias selecionadas.

Gráfico 2 – Número de referências bibliográficas nos editais SME-RJ de 2013, 2015, 2016 e 2019, por categoria de análise



Em todos os anos se mantem a mesma distribuição das bibliografias, de acordo com as categorias selecionadas. Prevalcem os livros de referência com maior volume de referências bibliográficas. Os documentos oficiais aparecem em segundo lugar, seguidos pelos livros didáticos para o Ensino Médio (EM). Livros didáticos para o Ensino Fundamental 2 (EF 2) contam com mais indicações do que livros didáticos para o Ensino Fundamental 1 (EF 1), sendo que esta última categoria empata com os artigos de referência no volume de itens indicados. Livros didáticos para a Educação Infantil (EI) aparecem com uma indicação em três concursos e capítulo de livro aparecem apenas uma vez em um concurso.

Os conteúdos programáticos, seja pela listagem dos conteúdos ou pelas referências bibliográficas, apresentam temas e/ou literaturas que os professores devem conhecer e dominar como resultado de sua formação. O contato com livros de referência e documentos oficiais faz parte da formação acadêmica dos professores em nível superior. Além dessas superfícies textuais boa parte da formação acadêmica se baseia também na leitura de textos e pesquisas veiculados por meio dos artigos científicos, que tem como característica distinta dos

livros passarem por um processo de avaliação e revisão pelos pares, terem acesso mais facilitado por meio da internet e um volume maior e mais frequente de publicação. Apesar do uso difundido dos artigos científicos na formação de professores esse material aparece pouco na indicação de referência bibliográficas para os concursos de acesso ao magistério na SME-RJ entre 2013 e 2019.

As setes indicações feitas nos quatro editais analisados se limitam a três artigos. O artigo que aparece apenas uma vez, no edital de 2013, é veiculado pela própria Secretaria Municipal de Educação no site da Multieducação e diz respeito do ensino de Geografia, de autoria de Carlos Fernando Galvão⁶². Os outros dois artigos que se repetem nos editais de 2015, 2016 e 2019, são publicados no início dos anos 2000, saber: uma publicação do ano 2000 retirada do Anais da ANPED⁶³ de autoria Maria Aparecida Bergamaschi⁶⁴ e um texto de Magda Soares⁶⁵ publicado em 2003 na Revista Presença Pedagógica, que foi descontinuada em 2018. Fora essas indicações não há mais nenhuma referência a pesquisas e textos mais contemporâneos que tenham sido publicadas nas revistas acadêmicas mais bem classificadas. A ausência desse tipo de literatura revela que a formação acadêmica dos professores e suas especificidades, como a leitura de artigos científicos, não ocupa lugar central na avaliação dos candidatos ao magistério nos anos iniciais. Em termos de volume quantitativo os livros didáticos ocupam mais espaço nas referências bibliográficas do que os artigos científicos.

Levando em conta que os livros didáticos reúnem os conteúdos previstos para cada etapa da educação básica, assumi-los como material de referência para os professores se prepararem para o concurso parece reforçar a centralidade do conhecimento do conteúdo no processo de seleção docente, ao mesmo tempo em que se deslegitima o caráter profissional da docência ao indicar como texto de base para a seleção de professores livros destinados a alunos da educação básica. Essas afirmações se fortalecem pelo destaque que os livros do Ensino Médio (EM) e do Ensino Fundamental 2 (EF 2) recebem no conjunto dos livros didáticos indicados, como é possível visualizar na tabela a seguir.

⁶² GALVÃO, Carlos Fernando. Multieducação: temas em debate. Ensino Fundamental – Geografia. Secretaria Municipal de Educação (SME). Rio de Janeiro, 2008.

⁶³ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área.

⁶⁴ BERGAMASCHI, Maria Aparecida. O Tempo Histórico nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental. In: Anais da 23ª Reunião da ANPED, Caxambu - MG, 24 a 28 set. 2000.

⁶⁵ SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. Presença pedagógica. v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.

Tabela 14 – Número de livros didáticos indicados nos editais da SME-RJ nos anos de 2013, 2015, 2016 e 2019

	SME 2013	SME 2015	SME 2016	SME 2019	Total Geral
Livro Didático (Educação Infantil)					3
LATESSA, Gislene - Circo dos Números - Iniciação à Matemática – Volumes, 1, 2 e 3. - 6ª edição – Editora Ática – 2009.	1	1	1		
Livro Didático (Ensino Fundamental 1)					7
DANTE, Luiz Roberto. Projeto Ápis - Matemática - 3ª ed. 2018.				1	1
PROJETO BURITI. Matemática – 1º ao 4º ano. 3ª edição. Editora Moderna, 2013.		1	1		2
SILVA JUNIOR, César da SEZAR, Sasson e BEDAQUE Sanches, Paulo Sérgio, CIZOTO, Sonelise A, GODOY, Débora C. de A. Ciências: Coleção Plural – livros 1, 2, 3, 4 e 5 - ensino fundamental. 1ª edição. São Paulo: Saraiva, 2012.		1	1	1	3
SILVEIRA E. & Marques C. Matemática Contextualizada. Construir, 2006	1				1
Livro Didático (Ensino Fundamental 2)					12
BIANCHINI, Edwaldo. Matemática. Ed. Moderna, 2006.	1		1	1	3
SILVA JUNIOR, César da; SEZAR, Sasson; BEDAQUE Sanches, Paulo Sérgio. Ciências: Entendendo a natureza - livros 6, 7, 8 e 9 – 25ª edição - São Paulo: Saraiva, 2013		1	1		2
IEZZI, G. & Dolce, O. & Machado, A. Matemática e Realidade.	1	1	1	1	4
JAKUBOVIC, José & Outros. Matemática na Medida Certa. São Paulo: Scipione, 2007.	1	1	1		3
Livro Didático (Ensino Médio)					40
AMABIS, J.M. e MARTHO, G.R. Biologia volumes 1,2 e 3. São Paulo: Moderna,			1	1	2
BOLIGIAN, Levon; ALVES, Andressa. Geografia -		1	1	1	3
DUARTE, Ronaldo G. e SANTANA, FABIO T. M. de. Rio de Janeiro - Estado e Metrópole. São Paulo: do Brasil, 2009	2	2	1		5
FELTRE, Ricardo. Fundamentos da Química. São Paulo, Moderna, 2008.	1	1	1	1	4
GASPAR, Alberto. Física - Volume Único. São Paulo: Ática, 2001.		1	1	1	3
LINHARES, S. e GEWANDSZNAJDER, F. Biologia Volume único - Programa Completo. São Paulo: Ática	1	1	1	1	4
LOPES, S. e ROSSO, S. Bio. São Paulo: Saraiva, 2010.			1		1
LUCCI, Elian A. et al. Território e Sociedade no Mundo Globalizado. São Paulo: Saraiva, 2010.	1				1
MÁXIMO, A. & ALVARENGA. Curso de física. São Paulo: Scipione, 2000.	1	1	1		3
PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. Coleção Novo Olhar História – 3 vol. São Paulo: FTD, 2010.	1	1	1	1	4
PERUZZO, T. e CANTO, E. Química – Na Abordagem do Cotidiano – Vol 1, 2 e 3. São Paulo: Moderna		1	1	1	3
SENE, Eustáquio de.; MOREIRA, João Carlos. Geografia Geral do Brasil. Coleção: espaço geográfico e globalização. São Paulo: Scipione	1	1	1	1	4
SILVA JUNIOR, C.; SASSON, S. e CALDINI JUNIOR, N. Biologia, volumes 1,2 e 3. São Paulo: Saraiva, 2010.			1		1

SILVA, Angela Côrrea da; OLIC, Nelson Bacic; LOZANO, Ruy. Geografia: contextos e redes. Volume único. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2017.				1	1
UBESCO, J. e SALVADOR, E. Química – volume único. São Paulo: Saraiva, 2013.			1		1
Total Geral	13	16	20	13	62

Fonte: Editais SME-RJ 2013, 2015, 2016, 2019.

Se os professores dos anos iniciais não lecionam no Ensino Médio nem no Ensino Fundamental 2 a prescrição de livros destinados a estas etapas parece indicar que se espera que o professor candidato domine os conteúdos pertinentes aos alunos da educação básica. Reforçando, desse modo, o lugar hegemônico do conhecimento do conteúdo ao mesmo tempo em que equipara os candidatos a alunos da educação básica.

Batista (2011), ao analisar as imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos de São Paulo, também encontrou a presença de livros didáticos indicados como literatura base para a seleção docente. A autora argumenta que a indicação de livros didáticos no contexto de seleção docente favorece a negação do acesso a obras de referência, uma vez que o objetivo dos livros didáticos não é o esclarecer a construção do conhecimento de um determinado conteúdo, mas sua exposição a nível de alunos da educação básica. Batista (2011) sinaliza que a “indicação de livros didáticos em editais promove uma legitimação desse tipo de texto em um contexto que se espera a presença de textos acadêmicos” (p. 66). O reforço desse tipo de identidade docente contribui para o deslocamento dos professores do lugar de profissionais, uma vez que sua avaliação para entrada na profissão está assentada, entre outros aspectos, no domínio de conteúdos que não são autoridade exclusiva dos professores.

Poderia se argumentar que a existência de livros didáticos no edital de seleção docente é uma indicação de que os professores, como profissionais, devem conhecer seus instrumentos de trabalho. Contudo, se fosse essa a questão não haveria razão de serem indicados livros didáticos para o EF 2 e o EM. Também não se pode afirmar que se trata de uma forma de apresentar os materiais utilizados pela SME-RJ, uma vez que os livros didáticos são escolhidos periodicamente pelos docentes e instituições escolares por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). A indicação desse material como bibliografia para os professores representa um deslocamento do livro didático que deixa de ser instrumento de trabalho do professor, destinado aos alunos da educação básica, e passa a ser assumido como superfície textual de formação docente e base para sua seleção.

O Colégio Pedro II

Para o Colégio Pedro II (CPII) foram selecionados quatro editais, todos lançados após a publicação do atual plano de carreira da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) em dezembro de 2012, da qual o CPII faz parte. São eles: (i) edital nº 2, de 10 de maio de 2013; (ii) edital nº 47, de 17 de dezembro de 2014; (iii) edital nº 23, de 10 de julho de 2016; (iv) edital nº 23, de 13 de julho de 2018. Doravante, para facilitar a leitura, me referirei a estes editais indicando apenas ao seu ano de publicação.

Os editais para ingresso docente no CPII não são destinados exclusivamente à seleção de professores para os anos iniciais, como os editais da SME-RJ, mas contemplam diversas outras áreas disciplinares, como Matemática, História, Artes, Língua Portuguesa. Em função disso a maior parte dos editais são comuns a todas as áreas, como as etapas do concurso, a pontuação das provas e os itens indicados na análise de títulos. O regime de trabalho também é o mesmo para todas as áreas, sendo de 40 horas semanais com dedicação exclusiva, não podendo o servidor exercer outra função remunerada, seja no setor público ou privado. O que difere no edital para cada área de atuação é a bibliografia e os conteúdos programáticos indicados como referência para as provas.

Da mesma forma que fiz na análise dos editais da SME-RJ procederei na análise dos editais do CPII, debatendo cada item selecionado nos editais: etapas do concurso, pontuação das provas, itens indicados na prova de título, bibliografia e conteúdos programáticos. Há a convergência de muitos desses aspectos em todos os editais analisados. Assim, sempre que os itens analisados forem iguais para todos os editais farei uma análise única, em função da similaridade entre eles. Sempre que houver diferenças entre os editais irei marcar as especificidades de cada um.

De maneira geral os concursos analisados do CPII estão organizados da seguinte forma: (i) prova objetiva com questões múltipla escolha; (ii) prova escrita discursiva; (iii) prova de desempenho didático (prova de aula); (iv) análise de títulos. Essa estrutura básica das etapas do concurso se repete em todos os anos analisados com algumas variações pontuais.

O edital de 2013 é o que mais se difere dos demais, tanto pela organização das etapas das provas quanto pela pontuação atribuída a cada uma dessas etapas. A prova de múltipla escolha é indicada como etapa obrigatória no concurso de 2013 somente se a quantidade de inscrições de candidatos ultrapassasse o número de 100 inscritos. Havia, portanto, a possibilidade de que tal prova não fosse aplicada. Essa possibilidade, de ser aplicada ou não a

prova objetiva com questões múltipla escolha, não está prevista nos editais dos anos seguintes, que colocam a prova objetiva como etapa obrigatória do concurso sem que haja a indicação de nenhum condicionamento à sua aplicação. Nem no site do CPII nem no diário oficial é possível acessar mais informações a respeito da aplicação dessa prova preliminar. O resultado da prova preliminar, caso fosse necessária sua aplicação, seria divulgado no dia 11 de julho de 2013, na portaria do prédio da Reitoria do Colégio Pedro II e em seu endereço eletrônico. Apesar dessa informação não constar mais no site do CPII podemos inferir que tal prova foi aplicada porque em sites especializados em concursos públicos é possível encontrar a cópia desta prova com seu gabarito.

As demais etapas do concurso, prova escrita discursiva, prova de aula e análise de títulos, se mantêm iguais para todos os editais, havendo variação apenas em alguns casos no que diz respeito a pontuação e ao quantitativo de questões por prova, como veremos adiante. A tabela a seguir apresenta a distribuição dos pontos e o quantitativo de questões por prova em cada edital.

Tabela 15 – Etapas e pontuações dos editais analisados do CPII

Etapas	Editais			
	2013	2014	2016	2018
Prova objetiva múltipla escolha	40 questões Peso 1 Eliminatória e classificatória	30 questões Peso 2 Eliminatória e classificatória	25 questões Peso 2 Eliminatória e classificatória	25 questões (5 de legislação destinada a todos os candidatos e 20 específicas para cada disciplina) Peso 2 Eliminatória e classificatória
Prova escrita discursiva	11 questões discursivas e 1 dissertação com tema a ser sorteado na hora da prova Peso 3,5 Eliminatória e classificatória	4 questões discursivas Peso 3,5 Eliminatória e classificatória	4 questões discursivas Peso 3,5 Eliminatória e classificatória	4 questões discursivas Peso 3,5 Eliminatória e classificatória
Prova de aula	Aula com base no tema sorteado entre 35 e 45 minutos Peso 3,5 Eliminatória e classificatória	Aula com base no tema sorteado entre 35 e 45 minutos Peso 3,5 Eliminatória e classificatória	Aula com base no tema sorteado entre 35 e 45 minutos Peso 3,5 Eliminatória e classificatória	Aula com base no tema sorteado entre 35 e 45 minutos Peso 3,5 Eliminatória e classificatória
Análise de títulos	Peso 2 Classificatório	Peso 1 Classificatório	Peso 1 Classificatório	Peso 1 Classificatório

Fonte: Editais CPII 2013, 2014, 2016, 2018.

A prova preliminar do edital de 2013 era específica para cada área do conhecimento e constou de 40 questões objetivas. Os candidatos que obtivessem 70% de acertos na prova preliminar, ou seja, acertassem no mínimo 28 questões, e fossem classificados em até 8 vezes o número de vagas por área estariam aptos para a prova escrita discursiva específica para a vaga que estavam concorrendo. Na nota final do candidato essa prova preliminar teria peso 1.

Nos editais de 2014, 2016 e 2018 a prova objetiva passou a ter peso 2 no cálculo da nota final do candidato. Além disso o número de questões da prova objetiva foi diminuindo progressivamente. Em 2014 foram 30 questões objetivas no total e em 2016 foram 25 questões. Em 2018, apesar de se manterem 25 questões, cinco foram sobre legislação, tanto educacional quanto referente à carreira de professor EBTT, aplicadas para todos os candidatos, o que reduziu a quantidade de questões específicas para cada área do conhecimento a 20 questões. Além dessa especificação feita no edital de 2018, de que haveria cinco questões sobre legislação, não há nenhuma outra indicação de separação das questões por área do conteúdo, como ocorre dos editais da SME-RJ.

Outra mudança é que, se em 2013 estavam aptos para realizar a prova escrita discursiva os candidatos que obtivessem 70% de acerto na parte objetiva, nos editais de 2014, 2016 e 2018 essa porcentagem passou a ser de 60% de acertos na prova objetiva, respeitando o número de classificados dentro de um quantitativo específico para cada ano⁶⁶. Dessa forma, em 2014, das 30 questões da prova objetiva o candidato deveria acertar no mínimo 18 questões. Já nos editais de 2016 e 2018, em que a prova objetiva constava de 25 questões o candidato deveria acertar no mínimo 15 questões. Percebe-se que há uma redução da nota de corte no caso das questões objetivas.

Mesmo que o peso da prova objetiva seja maior nos editais de 2014, 2016 e 2018 o número de questões que o candidato precisa acertar para avançar nas demais etapas do concurso vêm sendo reduzido progressivamente ao longo dos anos. Se levarmos em conta que no edital de 2018 das 25 questões objetivas cinco são de legislação comum a todos os candidatos e 20 fazem referência ao conhecimento específico de cada área a hipótese de redução do número de questões específicas que o candidato precisa acertar referentes a sua área de atuação é fortalecida. A sucessiva redução da nota mínima na primeira etapa do concurso chama a atenção e levanta indagações quanto a um possível movimento de flexibilização da seleção de professores.

⁶⁶ Em 2014 a nota de corte era dez vezes o número de vagas disponíveis no concurso, em 2016 era de vinte vezes o número vagas e em 2018 era de quinze vezes do total de vagas por área do conhecimento.

A segunda etapa do concurso, para todos os editais, é a prova escrita discursiva. O edital de 2013 também difere dos demais nesse quesito. Em 2013 a prova escrita discursiva era composta de duas partes. A primeira parte com 11 questões que avaliavam o conhecimento do candidato sobre a área de atuação/conhecimento ao qual concorria, valendo 70% da nota, e a segunda parte composta de uma dissertação sobre um tema específico da atuação/conhecimento do candidato, valendo 30% da nota. O tema da dissertação era sorteado no dia na prova a partir da lista de temas disponibilizada aos candidatos no site do CPEI. A prova escrita discursiva, de caráter eliminatório e classificatório, tinha peso 3,5 e eram considerados aprovados os candidatos que obtivessem 70% de acertos no total desta prova e fossem classificados em até 4 vezes o número de vagas por área.

Dos demais editais, de 2014, 2016 e 2018, a prova objetiva e a prova discursiva eram aplicadas no mesmo dia. A parte objetiva seguia para cada ano as especificações de número de questões e pontuação mínima já discutidos. Já a prova discursiva seguiu o mesmo formato nos anos de 2014, 2016 e 2018, sendo quatro questões valendo no total 100 pontos. A redução de 11 questões e uma dissertação em 2013 para quatro questões nos editais seguintes ajudam a reforçar as indagações quanto a um movimento de flexibilização da seleção de professores.

Os editais de 2014, 2016 e 2018 indicam que “a Parte Discursiva da Prova Escrita, de caráter eliminatório e classificatório, tem o objetivo de avaliar o uso adequado da norma padrão da Língua Portuguesa, a coesão, a coerência e o domínio técnico da disciplina a qual concorre.” (CPEI, 2014, p. 16). Chama a atenção que a primeira indicação do que será avaliado na prova escrita é a capacidade de uso correto da língua padrão seguido do domínio técnico da disciplina. Mesmo que seja esperado que um professor dos anos iniciais, que tem como uma das tarefas principais o trabalho com a alfabetização, tenha um bom domínio da Língua Portuguesa, ser esse o primeiro item indicado como aspecto a ser avaliado deixa transparecer o peso que o conhecimento do conteúdo tem na seleção dos professores. Tal afirmação pode ser ratificada se substituirmos o significante disciplina por conteúdo. Se levarmos em conta que o edital para ingresso docente no CPEI é destinado a diferentes áreas do conhecimento parece plausível que haja o interesse em avaliar, para cada disciplina, qual o domínio do conteúdo que os candidatos têm da disciplina que lecionam. No caso dos professores dos anos iniciais essa parece uma tarefa avaliativa ainda mais complexa, visto que estes professores são responsáveis por lecionar todas as disciplinas, ou conteúdos, aos alunos de 1º a 5º ano.

Com efeito, apesar do conteúdo ser parte do conhecimento que os professores usam/mobilizam no seu cotidiano profissional o fato de uma pessoa conhecer muito ou

dominar um determinado conteúdo não faz dela um professor. A docência passa, como vimos, pela capacidade de formar seres humanos por meio de conteúdos disciplinares e isso não se limita a uma articulação entre conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico, mas passa pela composição do conhecimento profissional docente.

Em todos os editais – 2013, 2014, 2016, 2018 – estavam aptos para a prova de desempenho didático os candidatos que alcançassem 70 pontos na prova discursiva. A etapa da prova de aula se organiza da mesma forma para todos os editais. Também de caráter eliminatório e classificatório, esta prova valia peso 3,5 em todos os casos. Conforme indicado pelos editais a lista com os temas das provas de aula seria divulgado no site do CPII poucos dias antes da data prevista para início das provas de aula de forma que o candidato não tinha acesso a lista de temas com muita antecedência, como ocorre na SME-RJ. Na tabela a seguir é possível visualizar as datas de divulgação da lista de tema e as datas para realização da prova de aula.

Tabela 16 – Datas de divulgação dos temas e da realização das provas de aula conforme os editais analisados do CPII

	2013	2014	2016	2018
Data de divulgação da lista de temas da prova de aula	19 de agosto de 2013	11 de fevereiro de 2015	27 de outubro de 2016	19 de novembro de 2018
Datas de realização da prova de aula	Entre 21 de agosto de 2013 e 6 de setembro de 2013	Entre 23 e 28 de fevereiro de 2015	Entre 31 de outubro de 2016 e 10 de novembro de 2016	Entre 21 de novembro de 2018 e 07 de dezembro de 2018

Fonte: Elaborada pela autora com base nos editais CPII 2013, 2014, 2016, 2018.

A lista contendo 10 temas era liberada junto com a divulgação da data e hora da prova de aula de cada candidato. Com 24 horas de antecedência da realização da prova o candidato deveria comparecer ao CPII para realização do sorteio do tema e ano sobre o qual deveria preparar sua aula. Na tabela a seguir estão descritos os temas indicados para o sorteio. Não foi possível localizar os temas previstos para o edital de 2013, pois não constam mais no site do CPII. Por esse motivo apenas os temas dos editais de 2014, 2016 e 2018 estão listados. A indicação do ano de escolaridade já vinha vinculada a cada tema.

Tabela 17 – Lista de temas para a prova de aula dos candidatos ao magistério nos anos iniciais nos editais de 2014, 2016 e 2018 do CPII

Edital	Temas indicados para a prova de desempenho didático	Ano de escolaridade
2014	Gênero textual: cantigas de roda	1º ano
	Família	2º ano
	Gênero textual: Fábula	2º ano
	Existência do ar	3º ano
	Leitura de horas	3º ano
	Sistema digestório	4º ano
	Algoritmo da divisão	4º ano
	Fontes históricas	5º ano
	Área de figuras planas	5º ano
	Pronome	5º ano
2016	Procedimentos e instrumentos de medida de massa	4º ano
	Subtração com recurso	2º ano
	Contos de terror	5º ano
	Revisão de texto: relações ortográficas	3º ano
	Construção de linha do tempo	1º ano
	Representações do espaço na sala de aula	2º ano
	Solo: importância, composição e erosão	5º ano
	Relações entre os sistemas respiratórios e circulatórios	4º ano
	Textos informativos	4º ano
	Multiplicação: ideia de combinar elementos de duas coleções	3º ano
2018	Apropriação do sistema de escrita alfabética	1º ano
	Composição e decomposição de numerais com materiais não estruturados	1º ano
	Grupo social: famílias	2º ano
	Ideias de subtração	2º ano
	Seres vivos: ciclo vital	3º ano
	Regularidade ortográficas: reflexão e sistematização	3º ano
	Fração de quantidade: relação parte-todo	4º ano
	Alimentação e sistema digestório	4º ano
	Representatividade afro-brasileira nas mídias	5º ano
	Revisão de texto: aspectos coesivos (retomada pronominal e substituição lexical)	5º ano

Fonte: Elaborada pela autora com base nos editais CPII 2014, 2016, 2018.

Como é possível visualizar na tabela anterior os temas variam de ano para ano e não se limitam às áreas de matemática e língua portuguesa, mas abrangem as diferentes áreas disciplinares que compõem o trabalho nos anos iniciais. Após o sorteio do tema e ano de escolaridade o candidato tinha 24 horas para preparar sua aula. Na data e hora marcada a prova de aula era apresentada diante da banca examinadora tendo duração de 35 a 45 minutos. Ao final da prova o candidato poderia ser arguido pela banca examinadora por até 15 minutos. A prova de aula valia no total 100 pontos e tinha como critérios de avaliação os seguintes itens indicados em todos os editais: planejamento da aula, capacidade de síntese, clareza e ordenação da aula, adequação da linguagem, conhecimento do assunto e adequação ao ano

sorteado, utilização adequada dos recursos didáticos, além de outros critérios, observadas as especificidades de cada área de atuação/conhecimento.

Apenas nos editais de 2016 e 2018 há um item que sinaliza para a possibilidade de a aula contar ou não com alunos do CPII.⁶⁷ Não há uma indicação de como organizar essa aula, mas, como já sinalizei quando analisei a prova de aula da SME-RJ, é amplamente difundido entre os professores candidatos que a prova de aula é uma simulação de aula. Mesmo sem a presença de alunos os candidatos devem atuar como se na presença deles estivessem. A indicação de que pode ou não haver alunos é um aspecto complicador quando referenciado como fator surpresa. Planejar uma aula como simulação de aula e planejar uma aula para ser ministrada na presença de alunos reais são tarefas de natureza muito distinta, a menos que a questão de maior relevância seja o grau de domínio que o candidato tem do conteúdo ou da disciplina. Se não há a preocupação em avaliar a relação que o professor estabelece entre conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento profissional na interação com alunos reais, a indicação de que pode ou não haver alunos durante a prova de aula passa a ser um detalhe e não aspecto central da avaliação.

A presença de uma prova de aula como etapa do processo de recrutamento de professores para a educação básica se apresenta como etapa com potencial para avaliação de todos os conhecimentos que os professores mobilizam no seu fazer docente, dentre os quais destaco o conhecimento profissional docente, que como vimos é o espaço de autoridade do professor. É nesse momento que o professor tem a oportunidade de ser avaliado pelo ato de ensinar no seu sentido mais completo. Mesmo que ocorra de forma simulada, como uma encenação de aula direcionada pelo tema sorteado, considero que a prova de aula exerce papel central não apenas na avaliação dos professores candidatos, mas também na construção de um sentido profissional de docência que não se limita ao domínio de conteúdos, mas à sua mobilização em situações de interação humana.

No caso do CPII a prova de aula tem caráter eliminatório e classificatório, ou seja, a nota obtida nessa etapa altera a posição do candidato no certame. Além disso, essa prova tem peso 3,5, o que aumenta sua relevância na nota final do candidato. A parte discursiva da prova também tem peso 3,5, diferente da prova objetiva, que tem peso 2 e da prova de título que tem peso 1. Essas são as duas etapas – prova discursiva e prova de aula – que mais pesam na nota final, revelando que a avaliação do professor candidato, diferente do que ocorre na SME-RJ, não está centrada nas questões objetivas, mas sim nas etapas do concurso em que os

⁶⁷ Em 2018 eu participei desse processo chegando até a etapa da prova de aula. No dia da minha prova não havia alunos participando, apenas a banca.

candidatos têm maior oportunidade de expressarem livremente seus conhecimentos, seja pela escrita nas questões discursivas seja pela ministração da aula perante a banca.

A última etapa do concurso é a análise de títulos. No dia da prova de aula os candidatos devem entregar em envelope lacrado seu currículo, de preferência retirado da Plataforma Lattes com cópia dos respectivos títulos acadêmicos e demais documentos comprobatórios com autenticação em cartório. Os candidatos que obtiverem nota acima de 70 na prova de aula terão seus títulos analisados.

Duas áreas são consideradas para a avaliação na análise de títulos: a titulação acadêmica e a experiência profissional. Na parte de titulação acadêmica o candidato pode alcançar no máximo 25 pontos, sendo considerado somente o título mais alto. A parte de experiência profissional se desdobra em diversos itens sendo considerados para a contagem os anos de docência, publicações de artigos científicos e de capítulos de livro, a participação em eventos acadêmicos, além de outros aspectos específicos da vida acadêmica, como a orientação de alunos. Na tabela abaixo estão descritos os itens que compõem a análise de títulos e suas respectivas pontuações. Em todos os editais a análise de títulos é feita da mesma forma.

Tabela 18 – Itens indicados para a prova de títulos dos editais analisados do CPII

ESPECIFICAÇÃO DOS TÍTULOS	PONTOS POR ITEM
Titulação acadêmica	
a) Graduação – Curso de Graduação completo, além do que habilita à área de atuação/ conhecimento.	7
b) Aperfeiçoamento (180h)	
1. na área de atuação/ conhecimento a que concorre ou em Educação	13
2. em área afim	8
c) Especialização (360h)	
1. na área de atuação/conhecimento a que concorre ou em Educação	19
2. em área afim	14
d) Pós-Graduação stricto sensu (Mestrado/Doutorado)	
1. na área de atuação/conhecimento a que concorre ou em Educação	
• Doutorado	25
• Mestrado	22
2. em área afim	20
Experiência profissional	
e) Experiência comprovada no magistério (até o máximo de 40 pontos):	
1. Em docência de Educação Básica	
• na área de atuação/conhecimento a que concorre ou em Educação	4 pontos por ano
• em área afim	2 pontos por ano
2. em docência no Ensino Superior	

• na área de atuação/conhecimento a que concorre ou em Educação	2 pontos por ano
• em área afim	1 ponto por ano
f) Experiência comprovada em cargos administrativos (até o máximo de 5 pontos)	
1. em funções administrativo-pedagógicas em instituições de ensino (anexar breve descrição da função/atividade, acompanhada de ato institucional de designação)	1 ponto por ano
2. em atividades profissionais específicas à área (anexar breve descrição da função/atividade)	0,5 ponto por ano
g) Produção acadêmica e cultural (até o máximo de 12 pontos)	
1. Livros publicados ou traduzidos (didáticos ou teóricos, na área de atuação/conhecimento a que concorre, em área afim ou em Educação), cadastrados no ISBN	2 pontos por livro
2. artigos completos, publicados em periódicos nacionais ou estrangeiros	1 ponto por artigo
3. Produções e trabalhos apresentados em congressos, simpósios, exposições	0,5 ponto por trabalho
h) Coordenação de projetos financiados por agências de fomento (até o máximo de 3 pontos)	
1. Projetos	0,5 ponto por projeto
i) Orientação de trabalhos acadêmicos (até o máximo de 3 pontos)	
1. Iniciação científica de alunos de Educação Básica, financiados por agências de fomento ou por programas institucionais comprovados, na área	0,5 ponto por trabalho
2. Orientação de monografias em cursos de pós-graduação lato sensu	0,5 ponto por trabalho
3. Orientação de dissertação de Mestrado concluída	0,5 ponto por trabalho
4. Orientação de tese de Doutorado concluída	0,5 ponto por trabalho
j) Aprovação, por seleção, para o magistério, promovida por Instituição Pública (Federal, Estadual ou Municipal) - (até o máximo de 6 pontos)	
1. Concurso Público de Provas e Títulos	2 pontos por aprovação
2. Processo Seletivo	1 ponto por aprovação
k) Participação em Bancas Examinadoras (até o máximo de 6 pontos)	
1. de Concursos Públicos de Provas e Títulos para o Magistério de Instituições Públicas (Federal, Estadual ou Municipal)	2 pontos por concurso
2. de Processo Seletivo para o Magistério	1 ponto por processo
3. de seleção de alunos	1 ponto por evento

Fonte: Editais CPEI 2013, 2014, 2016, 2018.

A indicação de que os candidatos devem levar seu currículo preferencialmente retirado da Plataforma Lattes revela um determinado perfil docente valorizado pelo CPEI. A Plataforma Lattes é uma base de dados integrada que reúne informações com foco na produção acadêmica. Visando a padronização das informações dos pesquisadores brasileiros o currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida acadêmica de estudantes e

pesquisadores, sendo adotado pela maioria das universidades e institutos de pesquisa do país. Na plataforma é possível cadastrar uma variedade de informações como formação e atuação profissional, artigos e trabalhos publicados, participação em eventos e outras atividades relacionadas à vida acadêmica. A participação em processos seletivos ligados a formação acadêmica, como iniciação científica, mestrado e doutorado, tem como um dos requisitos a apresentação do currículo Lattes.

Como tenho sinalizado outros documentos que organizam a carreira docente EBTT nas instituições federais, como é o caso do CPII, indicam que o perfil docente privilegiado nessas instituições é de um professor com extensa formação acadêmica. A leitura dos itens que pontuam na análise de títulos revela que não apenas a formação acadêmica conta, mas também a atuação acadêmica. A indicação de que pontuam na análise de títulos a publicação de artigos e capítulos de livro, a orientação de trabalhos acadêmicos e a participação em eventos acadêmicos reforça a ideia de um perfil docente acadêmico delineado por/para essa instituição. Além disso, ao garantir pontos para professores que já tenham anos de carreira no magistério e que tenham sido aprovados em outros concursos e processos seletivos, os editais do CPII parecem também reforçar a ideia de que esta instituição procura por professores experientes, que além de formação e atuação acadêmica já tenham também alguns anos de vivência na docência.

Mais do que avaliar conhecimentos a análise de títulos avalia a trajetória de formação e a vida profissional dos candidatos em alguns aspectos determinados. Mesmo que seja obrigatório que os concursos públicos sejam compostos de provas e análise de títulos, não há uma determinação quanto a organização dessas etapas. Essa é uma das razões pelas quais tenho afirmado que as formas como os editais de concurso se organizam não revela apenas os trâmites de seleção de novos professores, mas produzem sentidos sobre formação e profissão docente. Ao atribuir pontuação, por exemplo, a artigos e capítulos de livros publicados e a orientação de trabalhos acadêmicos como mestrado e doutorado, esses editais apontam para o professor que esperam que se candidate às vagas que estão sendo oferecidas, assim como reforçam o tipo de identidade docente do professor do Colégio Pedro II que, de certa forma, perpetua a história da instituição e remete aos nomes ilustres que ocuparam as cátedras deste colégio décadas atrás.

No que se refere aos conteúdos programáticos e referências bibliográficas os editais do CPII apresentam uma lista de conteúdos separados para cada área do conhecimento e uma listagem única, sem subdivisões por conteúdo, de sugestões bibliográficas. Apesar das inúmeras buscas em diferentes instrumentos digitais não foi possível ter acesso a bibliografia

nem ao conteúdo programático indicado para o concurso de 2013. De forma que a análise destes itens para o referido edital ficou inviabilizada.

Para os editais de 2014 e 2016 os conteúdos programáticos indicados foram divididos em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Fundamentos da Educação. Para o ano de 2018 algumas alterações podem ser observadas. O conteúdo de História e Geografia foi substituído pelo conteúdo de Estudos Sociais e há a inclusão de uma nova categoria de conteúdos chamada de Legislação comum aos candidatos de todas as áreas do conhecimento disponíveis no edital do concurso. Vale lembrar que em 2018 parte das questões objetivas (cinco questões) foram destinadas a perguntas sobre a legislação educacional e sobre a carreira EBTT. Essa mudança na estrutura da prova suscitou também mudanças no edital que passou a contar com uma parte do conteúdo programático comum aos candidatos de todas as áreas do conhecimento.

A separação entre conteúdo das disciplinas e conteúdo chamados de Fundamentos da Educação deixam transparecer a separação, já debatida ao longo desta tese, entre conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico. A forma de organização dos conteúdos programáticos tanto nos editais da SME-RJ quanto do CPII revela a força que esse binarismo tem no campo educacional. Ainda assim, no caso do CPII, o título que antecede a lista com os conteúdos de cada área do conhecimento vem descrito com o nome da área seguido pela expressão “e seu ensino”, com exposto na imagem a seguir retirada do edital de 2018.

Imagem 2 – Fragmento do conteúdo programático indicado no edital de 2018 do CPII
Fonte: Edital CPII 2018.

PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

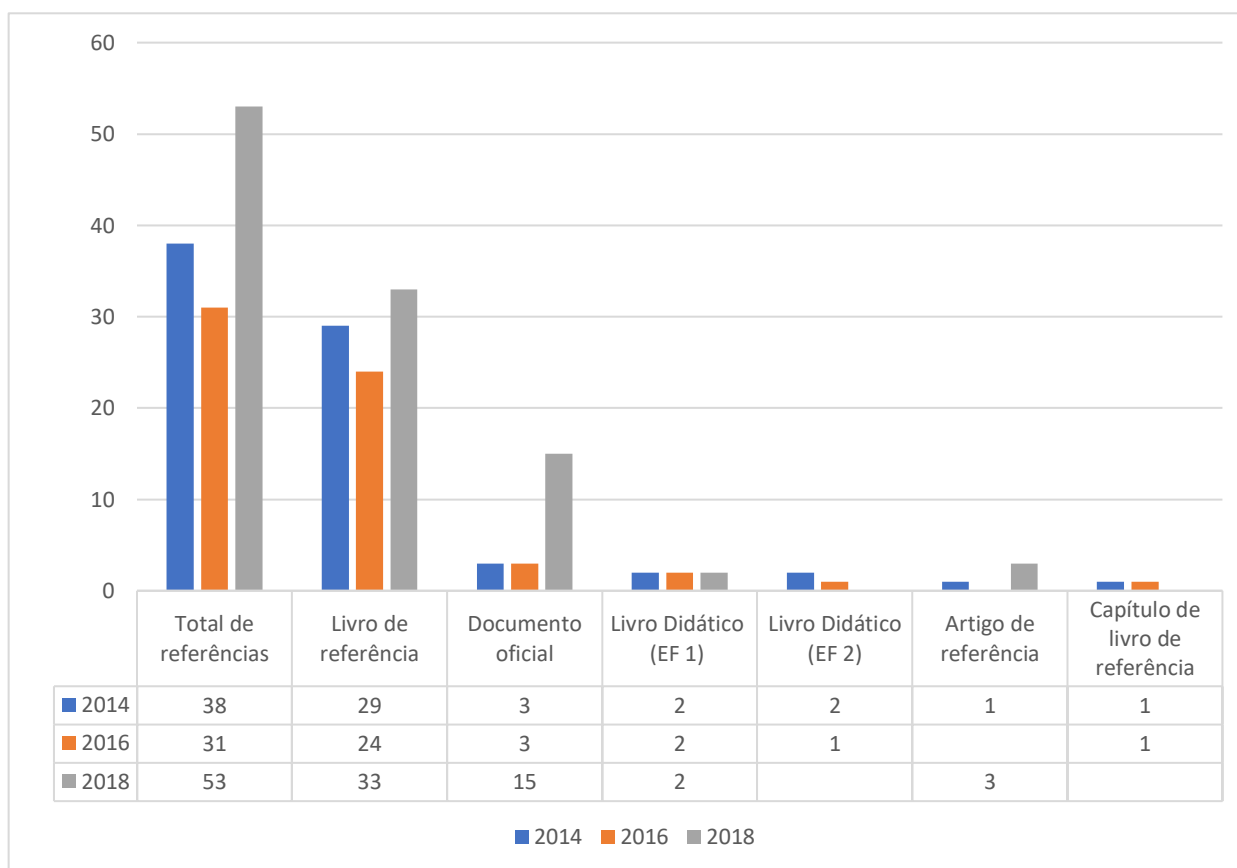
PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA, LITERATURA E SEU ENSINO

- Leitura e produção de textos verbais e não-verbais, de textos orais e escritos: elementos ficcionais e não-ficcionais; linguagens denotativa e conotativa; compreensão de informações implícitas e explícitas; intertextualidade.
- Gêneros discursivos: estrutura composicional, estilo e tema;
- Literatura Infantil: Dimensão ética e estética e discursiva.
- Alfabetização e letramento:
- Aspectos linguísticos e discursivos na apropriação e consolidação do uso da leitura e da escrita como práticas sociais;
- Revisão textual e reescrita.
- Variabilidade linguística: norma culta e variedades regionais e sociais; registros formal e informal do uso da língua.
- Análise e reflexão sobre a língua na produção e interpretação de textos:
- Aspectos fonéticos: fonema e letra; sílaba, encontros vocálicos e consonantais, dígrafos;
- Aspectos ortográfico:: grafia das palavras, acentuação;
- Elementos de coerência e coesão do texto: aspectos sintáticos, gramaticais e semânticos.

A indicação que os programas de cada área estão articulados ao seu respectivo ensino sugere a flexibilização desse binarismo indicando que o domínio dos conteúdos de cada uma dessas áreas deve estar necessariamente articulado ao seu ensino.

A separação feita na indicação dos conteúdos programáticos não acontece com a referência bibliográfica. Uma listagem única é apresentada ao candidato. Assim como fiz na análise da SME-RJ aqui também procurei interpretar qual a natureza dos materiais indicados aos candidatos ao magistério dos anos iniciais no CPII. Após a leitura da bibliografia de todos os editais, exceto o de 2013 porque não foi possível localizá-la, cheguei às mesmas categorias de análise identificadas nos editais da SME-RJ: artigos de referência, capítulos de livro de referência, documentos oficiais, livros de referência e livros didáticos, estes, por sua vez, também subdivididos entre as diferentes etapas da educação básica. No entanto, no caso do CPII foram indicados apenas livros didáticos referentes ao Ensino Fundamental 1 (EF 1) e Ensino Fundamental 2 (EF 2). Os gráficos abaixo revelam o número de bibliografias indicadas para cada categoria de análise.

Gráfico 3 – Número de bibliografia por edital analisado do CPII, por categoria de análise



Em comparação com a SME-RJ o volume de referências indicados é bem menor, totalizando para cada ano quase a metade das bibliografias indicadas para o concurso do município do Rio de Janeiro. Mesmo havendo a referência a livros didáticos o quantitativo de indicações desse tipo de material é bem menor do que aquele observado na SME-RJ. Além disso, não há referências a livros didáticos do Ensino Médio nem para a Educação Infantil e a indicação de livros didáticos para o EF 2 foi decaindo ao longo dos anos, de modo que no ano de 2018 nenhuma referência a esse material foi feita e somente dois livros didáticos do EF 1 foram indicados. O número de documentos oficiais também é bem menor na comparação com a SME-RJ. A elevação de referências nessa categoria no ano de 2018 se justifica pela inclusão das cinco questões sobre legislação para todos os candidatos.

A prevalência permanece nos materiais classificados como livros de referência. No CPII, assim como na SME-RJ, os artigos científicos não se constituem como material expressivo de consulta para os candidatos. Sendo o CPII uma instituição voltada para o ensino, a pesquisa e a extensão, pilares constitutivos das instituições acadêmicas, seria esperado que houvesse no edital mais indicações da produção acadêmica divulgada nas revistas científicas.

5.2.2 Análise das provas

Para análise da parte objetiva das provas organizei as questões com base nas três categorias de conhecimento exploradas ao longo deste capítulo: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento profissional docente. A análise das questões de prova a partir dessas categorias auxiliam tanto na compreensão de quais conhecimentos estão inseridos na cadeia de equivalência definidora da identidade e da profissão docente nas duas instituições analisadas, quanto na identificação de quais conhecimentos constituem seu exterior antagônico, ou seja, conhecimentos que participam da definição de identidade e profissão docente como o outro antagônico que se contrapõem ao(s) conhecimento(s) hegemônico(s) que prevalece(m) na seleção de professores na SME-RJ e no CPII.

A opção por recorrer a essas categorias para a análise das questões de prova se justifica em função de toda a argumentação construída ao longo desta tese. A questão do conhecimento tem sido temática central tanto entre aqueles que debatem se a docência pode ser definida ou não como profissão quanto entre aqueles que estudam e pesquisam a formação de professores. Considerando, portanto, o lugar incontornável que o conhecimento ocupa no

debate educacional sobre profissão e formação docente, considero relevante a análise de quais conhecimentos prevalecem no processo de seleção docente. A análise dos editais, na seção anterior, revelou a prevalência do conhecimento do conteúdo como aspecto mais destacado da seleção de professores, sendo essa dominância mais presente na SME-RJ do que no CPII. No caso do CPII a variedade dos itens na análise de títulos, bem como tempo e complexidade da prova de aula, indica que a seleção de professores oportunizava mecanismos de avaliação dos outros conhecimentos utilizados como categoria de análise.

Não priorizei uma análise que separasse as questões por conteúdos disciplinares específicos por três motivos. Em primeiro lugar porque essa divisão já é indicada nos editais da SME-RJ quanto são apresentadas o quantitativo de questões por conteúdo. Em segundo lugar porque na análise dos concursos do CPII, que não faz a separação das questões por área do conhecimento, é possível identificar questões de cunho interdisciplinar, ou seja, que mesclam mais de uma área do conteúdo. Proceder a categorização dessas questões em uma única área do conhecimento seria correr o risco de considerar uma área em detrimento da outra e, assim, utilizar uma categoria de análise com pouca aderência ao corpus empírico. Em último lugar a escolha de não proceder uma separação disciplinar das questões é porque nos anos iniciais os professores são responsáveis pela ministração dos conteúdos de todas as disciplinas avaliadas nesses concursos, a saber: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências. Sem uma segmentação mais restrita desses conteúdos na execução do trabalho docente e nos cursos de formação inicial parece fazer mais sentido recorrer a categorias de análise que dialogam com aquilo que as pesquisas sobre formação e profissão docente nos anos iniciais têm apontado, que há uma relação hierárquica no que diz respeito aos conhecimentos que participam da formação docente, que oscila entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico. Diante desse cenário, tem aumentado o volume de pesquisas que questionam esse binarismo e apontam para insuficiência desse modelo para compreensão daquilo que os professores fazem. Assim, julgo que operar com esses conhecimentos como categoria de análise, além de dialogar com outros trabalhos que analisam formação e profissão docente, insere minha pesquisa no campo, contribuindo para a discussão a partir da análise de como esses conhecimentos são articulados nas questões de provas de concursos público para ingresso no magistério público.

Para análise das questões procedi a leitura de todas as provas algumas vezes a fim de compreender qual conhecimento estava em evidência em cada uma delas. Após a leitura e análise de cada uma das questões, sendo 200 questões referentes aos concursos da SME-RJ (50 questões para cada ano analisado) e 120 questões referentes aos concursos do CPII (40

questões para o ano de 2013, 30 questões para o ano de 2014, 25 questões para o ano de 2016 e 25 questões para o ano de 2018), categorizei-as a partir do conhecimento prevalente em cada uma delas. No apêndice A e no apêndice B são apresentadas a separação de cada uma das 320 questões analisadas a partir das três categorias do conhecimento usadas como critério de análise.

Dentro da categoria conhecimento do conteúdo foram incluídas as questões que avaliam apenas o domínio disciplinar de um determinado tema/conteúdo (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia) sem apresentar nenhuma relação com os outros conhecimentos. Exemplos de questões indicadas nessa categoria são apresentadas nas imagens abaixo. O gabarito das questões está marcado em amarelo.

Imagem 3 – Edital SME-RJ 2015 – questão 17

17. Considere-se a expressão numérica $2378 \times 13 - 2378 \times 6 + 2378 \times 4 + 2378 \times 9$, que corresponde ao número natural n . A soma dos algarismos de n é:
- (A) 21
 - (B) 22
 - (C) 23
 - (D) 24

Imagem 4 – Edital CPIO 2016 – questão 16

16ª QUESTÃO

Para suprir as necessidades de nutrientes do nosso organismo, basta comer o suficiente. Quando o organismo obtém mais energia do que gasta, seu peso aumenta. O excesso de carboidratos, por exemplo, é convertido em gordura e armazenado em células que formam o tecido adiposo.

Marque a alternativa que apresenta somente alimentos ricos em carboidratos.

- a) Mel e milho.
- b) Pão e peixe.
- c) Azeite e óleo.
- d) Macarrão e carne.

Na categoria conhecimento pedagógico foram incluídas as questões relacionadas aos conteúdos relativos aos Fundamentos da Educação, conforme indicado nos conteúdos programáticos dos editais de ambas as instituições analisadas, e também as questões da parte comum a todos os candidatos a professores do CPEI referente a legislação, aí incluídos documentos referentes a carreira EBTT na esfera federal e também outros documentos específicos que regulam os sistemas educacionais. Nessa categoria se encontram, portanto, questões relativas ao campo pedagógico como: legislação e demais documentos que regulam a política educacional, currículo, avaliação, projeto político pedagógico, inclusão, psicologia da educação, história da educação, sociologia da educação e filosofia da educação. Exemplos de questões indicadas nessa categoria são apresentadas nas imagens abaixo. O gabarito das questões está marcado em amarelo.

Imagem 5 – Edital SME-RJ 2019 – questão 47

47. Historicamente, o erro apresentado pelos alunos durante o processo ensino/aprendizagem vem sendo objeto de estudo e pesquisa, no campo da educação. De acordo com Esteban (2013), atualmente, as principais concepções acerca do erro dos alunos, sob a óptica docente, podem ser assim sintetizadas:
- (A) alguns docentes consideram as provas como único instrumento de avaliação, enquanto outros compreendem uma diversidade de instrumentos como integrantes do processo de avaliação
 - (B) todos os docentes avaliam o erro como confirmação das dificuldades dos alunos que precisam ser sanadas
 - (C) alguns docentes avaliam que o erro pode demonstrar uma outra forma melhor de raciocínio discente e outros compreendem que o erro constitui, obrigatoriamente, parte do processo ensino/aprendizagem
 - (D) alguns docentes consideram o erro como parte do processo ensino/aprendizagem, enquanto outros compreendem o erro como a confirmação da impossibilidade discente

Imagem 6 – Edital CPEI 2018 – questão 14

14ª QUESTÃO

“Na sala de aula, nem todos os erros possuem o mesmo valor, e frequentemente este valor depende de quem erra e quem avalia.” (ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.)

Com base na afirmação acima, assinale a opção que **NÃO** se adequa a uma perspectiva inclusiva de educação.

- (A) No erro do estudante, o professor encontra elementos para avaliar sua prática.
- (B) O erro indica exatamente aquilo que o estudante ainda não sabe, desde que os critérios objetivos de mensuração do conhecimento estejam bem estruturados.
- (C) A avaliação do erro dependerá do nível de conhecimento que o professor tem do seu estudante. Assim, o erro pode ser considerado como indicador do processo de desenvolvimento e aprendizagem.
- (D) A avaliação como prática de investigação compreende o erro como parte inerente ao processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, o erro assume a função de informar sobre os múltiplos conhecimentos dos estudantes.

A classificação das questões dentro da categoria conhecimento profissional docente se mostrou mais complexa, visto que este é um conhecimento difícil de codificar, como nos alerta Nóvoa (no prelo). As questões das provas analisadas se dividem de maneira predominante, como veremos, entre conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico. A natureza das provas analisadas, sendo compostas de questões objetivas, em que o candidato deve escolher dentre as opções possíveis a resposta certa, também se mostrou como um complicador na análise das questões quanto a sua identificação com a categoria conhecimento profissional docente. O modelo das questões objetivas analisadas parece estar mais alinhado com a aferição do quanto de conhecimentos do conteúdo e pedagógico os candidatos possuem e menos com o julgamento de como os professores mobilizam e elaboram o conhecimento profissional docente.

Diante da dificuldade de identificar questões alinhadas ao conhecimento profissional docente defini alguns critérios que auxiliassem na inclusão das questões nessa categoria de análise. Foram incluídas nessa categoria questões: (i) que não se enquadram no binarismo dicotômico que opõe conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico; (ii) avaliam e/ou identificam o professor como sujeito que toma decisões frente as demandas do seu cotidiano profissional, (iii) articulam o conhecimento do conteúdo e/ou o conhecimento pedagógico a situações da prática docente, assumindo o professor como sujeito que elabora propostas, que estabelece objetivos, seleciona recursos e protagoniza o ato de ensinar; (iv) fazem alguma referência a cultura profissional docente e ao desenvolvimento profissional dos professores.

Questões que traziam no seu enunciado alguma menção a escola ou ao trabalho docente como pano de fundo para uma pergunta que avaliava apenas o domínio de um conteúdo, seja ele pedagógico ou disciplinar, sem articulação com o trabalho docente situado e relacional vivido pelos professores, não foram enquadradas na categoria conhecimento profissional docente, mas na categoria correspondente ao conhecimento avaliado na questão. Exemplos de questões indicadas nessa categoria são apresentadas nas imagens abaixo. O gabarito das questões está marcado em amarelo.

Imagem 7 – Edital SME-RJ 2016 – questão 34

34. Ao lecionar no 3º ano do Ensino Fundamental, a professora apresenta as seguintes imagens e comentários:

I. Este é um mosaico romano da região de Duga, na Tunísia (século II), no qual dois escravos (com roupas típicas de escravos e amuleto contra mau-olhado no pescoço) carregam jarras de vinho, água, toalhas e um cesto de flores.



II. "Um jantar brasileiro", do francês Jean-Baptiste Debret, pintada em 1827, é uma famosa obra onde pode-se observar o trabalho doméstico dos escravos no Brasil Imperial. Uma das escravas abana seus senhores enquanto outros dois aguardam, provavelmente, para retirar a mesa quando terminarem de jantar.



Tomando como base as imagens e as explicações, os alunos devem concluir que:

- (A) ambas sociedades somente adotaram a escravidão doméstica
- (B) a escravidão não se diferencia do trabalho assalariado
- (C) o racismo prosperou em ambas sociedades
- (D) as duas sociedades eram escravistas**

Imagem 8 – Edital CPEI 2014 – questão 29

29

De acordo com Moreira e Caleffe (2006, p. 12), “A reflexão, a prática reflexiva e a pesquisa são consideradas elementos fundamentais no desenvolvimento profissional dos professores”.

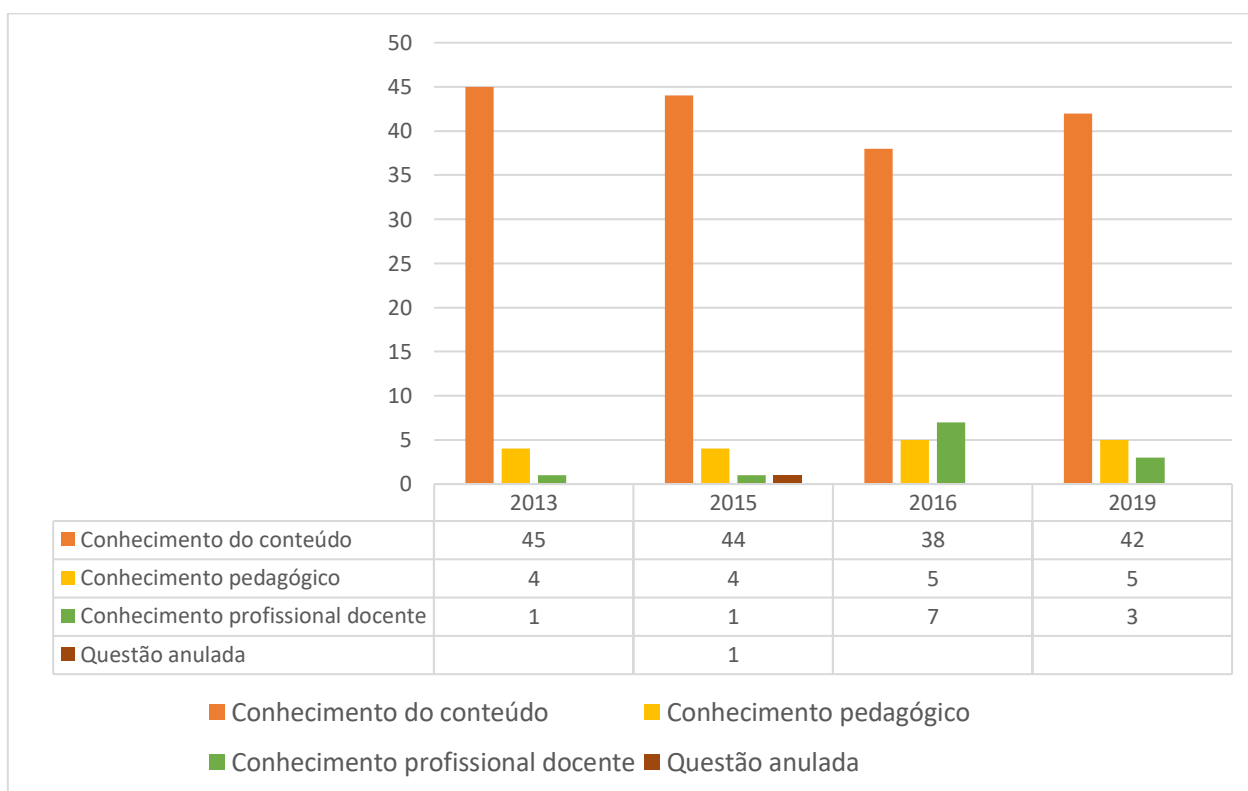
Baseado na concepção dos referidos autores, pode-se afirmar que a prática reflexiva consiste

- A) na aplicação simples e direta das habilidades técnicas que forem mais coerentes e adequadas às características de cada turma, com base nos conhecimentos acumulados pela experiência.
- B) num processo solitário de suma importância que envolve a prática de meditação, gerando, dessa maneira, o crescimento e o desenvolvimento profissional do docente.
- C) na capacidade de aderir às contribuições geradas pelo senso comum, porém, avaliando se as mesmas inviabilizarão a crítica e o raciocínio prático que devem orientar as ações docentes.
- D) num meio pelo qual os professores desenvolvem um nível maior de autoconsciência sobre a natureza e o impacto de suas práticas. É um processo desafiador, penoso e colaborativo.

Após a separação das questões a partir da categorização em conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento profissional docente foi possível elaborar gráficos para os concursos de cada instituição analisada mostrando como estão divididas as questões das provas nas categorias escolhidas ao longo dos anos.

O gráfico abaixo demonstra a separação das questões de provas da SME-RJ para os anos de 2013, 2015, 2016, 2019.

Gráfico 4 – Número de questões por categoria de análise para os concursos da SME-RJ para professores dos Anos Iniciais referente aos anos de 2013, 2015, 2016, 2019.

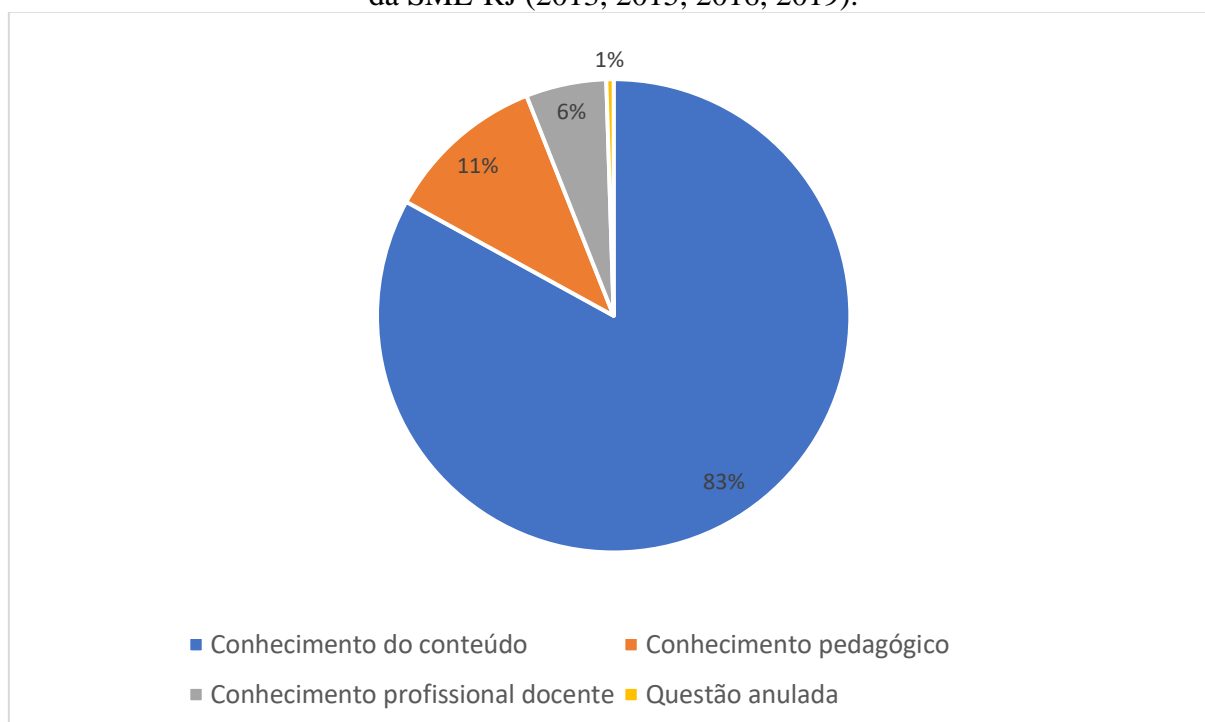


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

De acordo com esse gráfico é possível afirmar que nas questões objetivas que avaliam os professores candidatos ao magistério dos Anos Iniciais na SME-RJ prevalece a ênfase no conhecimento do conteúdo, sendo esta a categoria com maior número de questões em todos os anos avaliados. As questões referentes ao conhecimento pedagógico aparecem como segundo maior grupo de questões que avaliam o professor. Cabe ressaltar, que seu quantitativo de questões é bastante inferior a categoria conhecimento do conteúdo. O menor grupo de questões objetivas formuladas nas provas analisadas da SME-RJ é aquele referente ao conhecimento profissional docente, sendo que no concurso de 2015 nenhuma questão foi identificada como pertencente a essa categoria.

Das 200 questões analisadas nas provas da SME-RJ 166 estão enquadradas na categoria conhecimento do conteúdo, perfazendo 83% do total, 22 compõem o grupo das questões referentes ao conhecimento pedagógico, totalizando 11% do total, e 11 foram interpretadas como questões alusivas ao conhecimento profissional docente, que correspondem a 6% do total. Desse montante de 200 questões, uma foi anulada⁶⁸ e por isso não foi incluída na análise, mas aparece no gráfico a fim de garantir a apreciação da situação de todas as questões. O gráfico abaixo representa essa divisão em porcentagem.

Gráfico 5 – Quantidade de questões por categoria de análise em todos os concursos analisados da SME-RJ (2013, 2015, 2016, 2019).

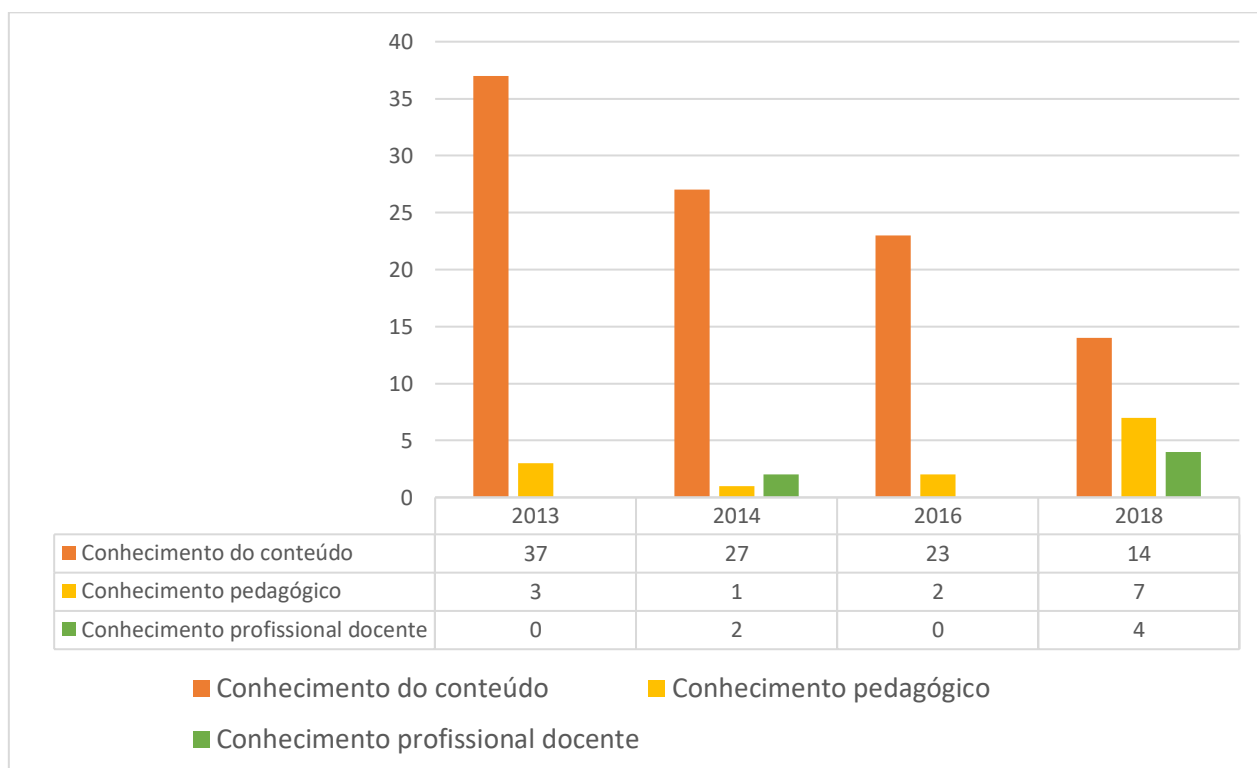


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

⁶⁸ A questão 32 do edital de 2015.

O gráfico abaixo demonstra a separação das questões de provas do CPII para os anos de 2013, 2014, 2016, 2018.

Gráfico 6 – Número de questões por categoria de análise para os concursos do CPII para professores dos Anos Iniciais referente aos anos de 2013, 2014, 2016, 2018.



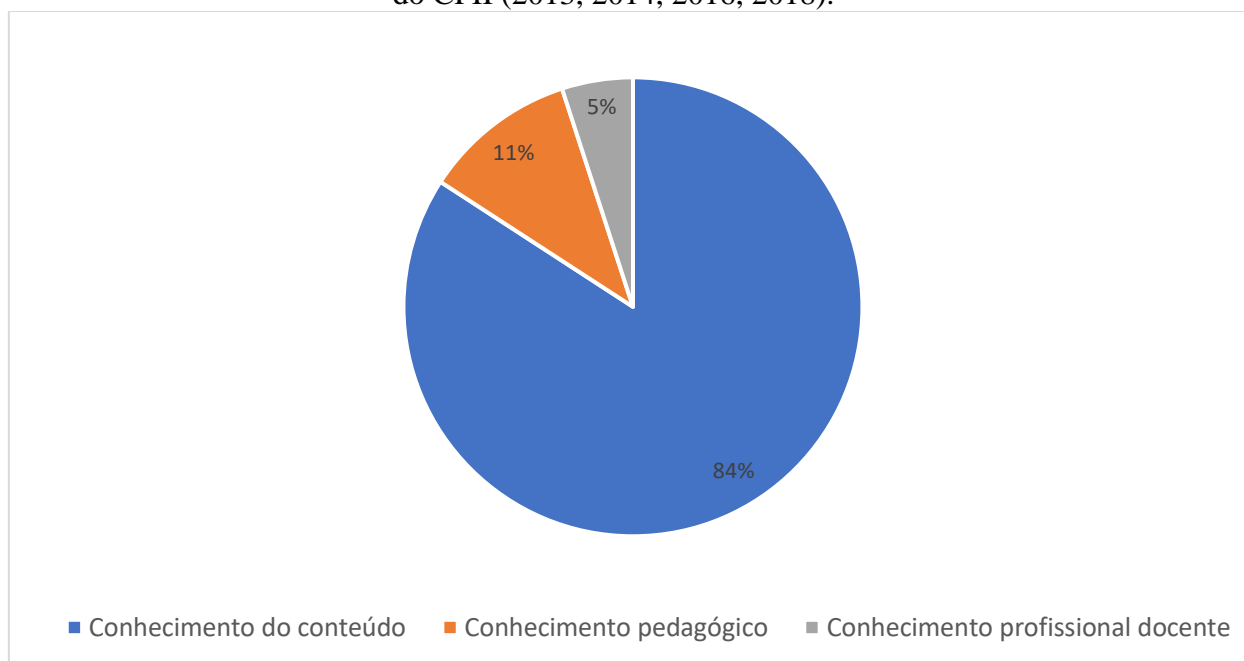
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A análise do gráfico relativo às questões objetivas das provas do CPII para ingresso no magistério dos Anos Iniciais sinaliza a ênfase no conhecimento do conteúdo, assim como foi possível observar na análise das questões objetivas da SME-RJ. Essa categoria é a que apresenta maior número de questões em todos os anos. A categoria conhecimento pedagógico vem logo após a categoria conhecimento do conteúdo em termos de número de questões, destacando-se, como também ocorre na SME-RJ, que esta categoria conta com números de questões bem inferior se comparada àquelas que avaliam o conhecimento do conteúdo. Com o menor número de questões aparece a categoria conhecimento profissional docente, repetindo o mesmo padrão encontrado na SME-RJ.

Das 120 questões analisadas nas provas do CPII 101 estão enquadradas na categoria conhecimento do conteúdo, perfazendo 84% do total, 13 compõem o grupo das questões referentes ao conhecimento pedagógico, totalizando 11% do total, e 6 foram interpretadas

como questões alusivas ao conhecimento profissional docente, que correspondem a 5% do total. O gráfico abaixo representa essa divisão em porcentagem.

Gráfico 7 – Quantidade de questões por categoria de análise em todos os concursos analisados do CPEI (2013, 2014, 2016, 2018).



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A porcentagem de questões por categoria de análise se mantém praticamente a mesma na comparação entre SME-RJ e CPEI. Indicando a prevalência dos conhecimentos do conteúdo, seguindo pelos conhecimentos pedagógicos, com o número de questões bem inferior em relação à maior categoria. As questões referentes ao conhecimento profissional docente contam com o menor número de questões nas duas instituições analisadas.

As análises das questões de provas da SME-RJ e do CPEI a partir das categorias de análise conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento profissional docente indica, portanto, a prevalência do conhecimento do conteúdo como aspecto de maior destaque nas provas objetivas que fazem parte da primeira etapa da avaliação dos professores candidatos ao cargo do magistério público nos Anos Iniciais nas duas instituições. Os conhecimentos pedagógicos, relativos às temáticas enquadradas nos fundamentos da educação, ocupam pouco espaço nessas avaliações, quando comparado com o quantitativo de questões que avaliam o quanto os candidatos dominam dos conteúdos disciplinares previstos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já os conhecimentos profissionais docentes, de maior complexidade de aferição, são os que contabilizam menos questões nas provas

analisadas. Cabe salientar que, pela dificuldade de codificação desse conhecimento, que se caracteriza por ser contingencial, produzido coletivamente no interior da profissão e contar ainda com pouca publicização, foram incluídas nesta categoria questões que se desatacam por não abordarem exclusivamente de forma dicotômica conhecimento do conteúdo ou conhecimento pedagógico, que avaliavam ou identificavam o professor como sujeito responsável pelo julgamento das demandas cotidianas do seu fazer profissional, escolhendo metodologias e recursos, bem como estabelecendo intencionalidades e objetivos e que abordam a cultura profissional docente.

Uma possível explicação para a dificuldade em enquadrar as questões dentro desta categoria seja justamente porque esse conhecimento não tem sido levado em conta ao longo da história da profissão docente. São os conhecimentos do conteúdo e os conhecimentos pedagógicos que têm marcado a trajetória de formação dos professores e servido como critérios de avaliação da sua atuação profissional. A ausência do reconhecimento desse conhecimento como aspecto incontornável da profissão docente não significa a sua inexistência. Antes, indica a falta de sua publicização, como nos alerta Nóvoa (no prelo).

A falta de divulgação e o apagamento desse conhecimento produzido no interior da profissão docente pode ser interpretada a partir de duas vertentes. A primeira diz respeito ao não reconhecimento dos professores como profissionais e por isso a negação de que eles possuam um conhecimento profissional específico. A segunda vertente está relacionada aos diferentes sentidos que o significante profissional tem assumido nas disputas discursivas sobre a significação da docência. Levando em conta a ampla retórica a favor da profissionalização docente nas últimas décadas, que tem marcado a política educacional e a literatura acadêmica nacional parece paradoxal afirmar o não reconhecimento da docência como profissão. A explicação está, me parece, justamente nos múltiplos discursos que tem disputado o sentido de profissão docente, tendo este termo assumido contornos de significante vazio (LACLAU, 2011, 2018), uma vez que ao ocupar o lugar de ponto nodal do discurso sobre formação e trabalho docente se esvaziou de sentidos particulares. Assim, é possível que sob a nomenclatura de *profissional/profissionalização* diferentes projetos de identidade docente sejam conduzidos por diferentes grupos de interesse. Mesmo em nome da valorização profissional o que as provas de concursos aqui analisadas revelam é o apagamento da cultura e do conhecimento profissional docente e o fortalecimento de um sentido de docência que tem identificado os professores como aqueles que transmitem ou aplicam os conhecimentos produzidos por outros grupos, sejam eles disciplinares ou pedagógicos.

Ao enfatizarem o conhecimento do conteúdo as provas de concurso analisadas participam da produção de um sentido de identidade e profissão docente que reforça a ideia do professor como aplicador de conhecimentos e se afasta da definição sociológica de profissão que, dentre outras coisas, se caracteriza como uma atividade específica que produz conhecimentos específicos. Apesar de organizarem suas carreiras de forma distinta e de indicarem ênfases diferentes nos seus editais, com relação a identidade docente que valorizam, tanto a SME-RJ quanto o CPEI, avaliam predominantemente o domínio do conteúdo que os candidatos têm. Cabe a pergunta sobre a eficácia desse tipo de ênfase para a seleção de profissionais docente para atuarem nos Anos Iniciais. Com efeito, não faz sentido pensar em um professor que não domine os conteúdos que irá ensinar. Mas no processo de recrutamento docente tornar este aspecto o ponto central da avaliação é desconsiderar o professor como profissional que mobiliza este e outros conhecimentos a partir da produção de um conhecimento profissional que lhe é específico.

Das disposições finais: conclusões contingentes

Finalizar um trabalho como este é tarefa mais difícil do que escrever sua primeira linha. Parece sempre haver muitas outras coisas que poderiam ser ditas, outras análises que poderiam ser feitas e novas leituras a serem acrescentadas. De fato, independente do tempo que se tenha sempre haverá algo a mais que poderia ser feito. Mesmo reconhecendo o caráter contingencial de toda produção discursiva é preciso dar a ela um ponto final, não como símbolo de uma conclusão definitiva, mas para que novas conversas possam ser iniciadas. Esse é o sentimento que tenho ao concluir este trabalho. Pausar a escrita para abrir novas leituras possíveis. Como nos lembra Costa (2005), “nossas perguntas, as respostas que encontramos e as ações que elas possam inspirar serão sempre contingentes, provisórias e sujeitas a constantes revisões.” (p.208-209). O reconhecimento de que é preciso dar um fechamento, ainda que contingente, e a certeza da necessidade de publicização e compartilhamento desses estudos e escritos é, portanto, o que impulsionam sua finalização.

Assumir que a pesquisa científica se caracteriza por seu caráter contingencial e provisório, não nos exime de rigor e clareza na apresentação dos caminhos trilhados na construção do trabalho. Justamente porque a “a neutralidade da pesquisa é uma quimera” (COSTA, 2002, p.153) é importante que o pesquisador evidencie as escolhas que fez. Dessa forma, tenho procurado, ao longo deste texto, sinalizar minhas opções teóricas e metodológicas da forma mais inteligível possível, apresentando ao leitor uma espécie de mapa de como cheguei até aqui.

Esta tese teve como objetivo discutir os sentidos de identidade e profissão docente tomando como corpo empírico os concursos públicos para ingresso no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental na Secretaria Municipal do Rio de Janeiro e no Colégio Pedro II, duas importantes instituições de educação pública situadas no município do Rio de Janeiro.

A longo do primeiro capítulo me dediquei a construir a problemática maior desta tese discutindo a relevância da pesquisa sobre/com os concursos públicos para pensarmos a profissão docente. A importância da regulação dos processos de entrada no magistério para a história da profissão docente (NÓVOA, 1995b; SHUELER, 2005) apontaram para a relevância de análise das provas e editais de concurso como artefatos de produção de identidade docente. A partir da aproximação com discussões sobre indução profissional (NÓVOA, 2019a) também foi possível interpretar o concurso como espaço de fronteira entre a formação e a profissão, uma vez que é somente através dele que se torna possível a construção de uma carreira no magistério público.

Já no segundo capítulo aprofundei as discussões sobre a produção discursiva das identidades partindo do diálogo com diferentes autores que, apesar das suas vertentes distintas, se aproximavam pelo entendimento de que a produção de identidade é uma construção discursiva que se estrutura contingencialmente. Especialmente as contribuições de Dubar (2012), que afirma as condições de socialização profissional de todos os grupos ocupacionais, foram fundamentais para o entendimento de que a defesa de um grupo ocupacional como grupo profissional não é uma questão de atendimento a determinados pré-requisitos, mas de garantir que os membros desse grupo sejam socializados dentro das especificidades próprias da sua profissão. Não é, portanto, exclusivamente a aquisição de saberes que organiza um grupo como grupo profissional. A iniciação dos novos praticantes na cultura específica do seu grupo, com seus jargões, sua visão de mundo, seu *ethos* e sua projeção futura de carreira, é fundamental nesse processo de socialização profissional. Assim, a socialização profissional, forma como se aprende o trabalho e se conduz a vida ativa, não se restringe às atividades mais prestigiosas que recebem o nome de profissão (DUBAR, 2012). Esse entendimento, aliado à análise dos usos do termo *profissional* nas duas últimas Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para a formação de professores permitiu afirmar que o uso do significante profissional assume contornos de significante vazio (LACLAU, 2011, 2018) que, para servir como ponto nodal do discurso a respeito da docência, se esvazia de sentido particulares para abarcar a infinidade de sentidos que disputam preencher este termo.

No capítulo três aprofundei a discussão sobre a questão específica da profissionalização da docência, sobretudo nas últimas quatro décadas. A análise de como esse discurso foi se construindo ratificou a afirmação do significante profissional como um significante vazio, que é atravessado por múltiplos e contraditórios interesses. Assim, menos do que alongar a já desgastada discussão se a docência é profissão ou não, importa compreender que sentidos de profissão têm sido hegemônicos nos discursos que anunciam a necessidade e importância da profissionalização dos professores. Apontei ainda no terceiro capítulo três desdobramentos do movimento de profissionalização docente difundido nas últimas décadas. O primeiro diz respeito ao apagamento da cultura do magistério (SARTI, 2019) no processo de universitarização da formação docente, aspecto incontornável do processo de profissionalização da docência. O segundo ponto foi o aumento das políticas de responsabilização e regulação do trabalho docente e por último apontei para o enfraquecimento do *ato de ensinar*, como função social específica desempenhada pelos professores, em comparação com o fortalecimento do seu estatuto como *funcionários a serviço da aprendizagem*. Diante destes desdobramentos argumentei, mais uma vez, a respeito

de mantermos atenção nos sentidos de profissão docente que estão em disputas. Em nome da amplamente difundida profissionalização projetos de regulação e subalternização dos professores têm sido levados à cabo contribuindo mais para vulnerabilizar o que para valorizar os professores, sua formação, seu trabalho e seu saber específico.

No quarto e no quinto capítulo me dediquei nas análises dos materiais selecionados. No capítulo quatro apresentei aspectos da trajetória histórica e da estruturação de carreira do magistério em cada um dos contextos institucionais analisados. A análise dos planos de carreira da SME-RJ e do CPII revelou aspectos distintos que marcam essas duas instituições. Dentre elas se destacam a ênfase na formação acadêmica, priorizada no CPII com garantia de aumento de mais de 100% do salário para professores com doutorado⁶⁹, e menos valorizada na SME-RJ, que não garante aos professores doutores enquadramento por sua formação. O próprio salário nesses dois contextos revela que, em termos de remuneração, o CPII só mais vantajoso para o professor com formação em pós-graduação *strito sensu*. Para o professor que tenha apenas graduação o salário inicial da SME-RJ é maior. Parece, portanto, haver uma confluência de fatores que delinea um perfil mais acadêmico para o professor do CPII, não sendo essa uma prioridade da SME-RJ. Apesar das diferenças essas duas instituições se aproximam pela existência de mecanismos, em ambos os contextos, que têm como objetivo a regulação e controle dos professores, como é o caso do RSC⁷⁰ no CPII e de práticas de pagamento de bonificação aos professores que alcançarem as metas estabelecidas pelo órgão central, no caso da SME-RJ.

No quinto e último capítulo apresentei a análise dos oito editais selecionados, sendo quatro da SME-RJ e quatro do CPII, e das oito provas objetivas aplicadas para esses editais. Para a análise das provas e editais recorri à categorização de Nóvoa (2019a, 2019b, 2019c) a respeito dos conhecimentos mobilizados e produzidos pelos professores. Além do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico, Nóvoa aponta para um terceiro gênero do conhecimento fundamental para a formação docente e para a afirmação da docência como profissão, o conhecimento profissional docente. A sistematização de Nóvoa me pareceu a mais alinhada à discussão travada ao longo desta tese justamente por abordar a questão da especificidade do conhecimento docente como aspecto incontornável na defesa da docência como profissão. A análise das provas e editais selecionados evidenciam a força que a dicotomização do conhecimento, entre conteúdo e pedagógico tem na trajetória da profissão

⁶⁹ Na carreira de 40 horas semanais com dedicação exclusiva (DE).

⁷⁰ Reconhecimento por Saberes e Competências.

docente. Como já sinalizaram alguns autores o pêndulo entre essas duas categorias de conhecimento tem oscilado de tempos em tempos.

No caso das provas e editais analisados a ênfase está nos conteúdos disciplinares, tanto na SME-RJ quanto no CPII. Mesmo sendo instituições com histórias e projetos distintos de carreira docente, a força da hierarquização do conhecimento se faz presente pela predominância dos conteúdos disciplinares no processo de recrutamento docente. A centralidade desse aspecto no momento do recrutamento de professores contribui a produção de um sentido de identidade e profissão docente alinhado a um discurso que para ser professor basta dominar um determinado conteúdo. Ainda que nos editais de CPII se percebam aspectos que se aproximem mais do conhecimento profissional docente do que nos editais da SME-RJ, quando passamos para a análise das provas o que se percebe, nos dois contextos estudados, é um tipo de recrutamento que não conversa com a profissão.

O conhecimento pedagógico tem espaço reduzido nas questões objetivas, reforçando a centralidade do conteúdo disciplinar nesse processo. Quanto ao conhecimento profissional docente foi difícil identificar questões que se relacionassem a esse conhecimento. Uma das dificuldades encontradas se deu justamente pela ausência de questões que avaliassem esse aspecto. Apesar da retórica da profissionalização docente nas últimas décadas e na vinculação do concurso como forma de valorização profissional da docência, o que se percebe nas provas e editais de concurso analisados é a produção de um sentido de identidade e profissão docente que contribuem para reforçar o discurso de que os professores são aqueles que aplicam ou transmitem conhecimentos produzidos por outros, contribuindo dessa forma para a produção de um sentido de profissão docente que desconsidera os professores como produtores de conhecimento. Retomando a argumentação de Biesta (2021) a respeito do desaparecimento do ensino das reformas e sistemas educacionais, é possível afirmarmos, com base na Teoria do Discurso pós-fundacional, que o ensino se situa no exterior constitutivo da cadeia de equivalência definidora de profissão docente expresso nas provas e editais aqui analisados, participando do processo de significação do magistério como seu antagonico.

Os achados produzidos por essa pesquisa se alinham com os trabalhos que tem se dedicado a analisar formação e profissão docente no Brasil. A história da profissão docente tem sido marcada por situações amplamente divulgadas pela literatura educacional, tais como: formação fragmentada em diferentes departamentos e institutos dentro das universidades; ausência de um programa orgânico que forme todos os professores da educação básica; falta de uma identificação comum a todos os professores; valorização alternada dos conhecimentos dos conteúdos disciplinares e dos conhecimentos pedagógicos, dentre outros (DOURADO,

2013, 2016; GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; GATTI *et al.*, 2019; LIBÂNEO, 2015). A repercussão dessas questões, entretanto, não fica restrita ao espaço da formação. Elas têm efeitos diretos na profissão e, como vimos, nos processos de recrutamento docente.

Já há muito tempo Paulo Freire (2018)⁷¹ denunciou o modelo de educação bancária baseado na “narração de conteúdos” (p. 79), onde aos estudantes cabia apenas armazenarem/arquivarem os depósitos feitos pelos professores. Esse modelo parece se reatualizar nos concursos para seleção docente, em que a principal preocupação das instituições recrutadoras é avaliar o quanto os professores guardaram e arquivaram dos conteúdos da educação básica. Cabe ressaltar que o questionamento quanto a ênfase dada ao conhecimento do conteúdo não deve ser interpretado como uma defesa da exclusão desse conhecimento, seja da formação ou dos processos de seleção docente. Reconheço e defendo a escola como instituição que desempenha um papel político crucial na distribuição e democratização do conhecimento escolar, do qual participam os conteúdos disciplinares. Trata-se, antes, de questionar tanto a centralidade deste conhecimento no processo de recrutamento docente quanto às formas como se dão sua avaliação.

Com base na discussão que venho construindo ao longo deste texto é possível argumentar que os professores e seu conhecimento profissional ocupam o lugar do morto nos concursos públicos. Sarti (2019) afirma, no tocante ao curso de licenciatura em Pedagogia que “sem um lugar próprio nessa formação, os professores experimentam o apagamento do magistério e de sua cultura nesse jogo” (p. 11). Parafraseando a autora é possível dizer que sem um lugar próprio nos *dispositivos de recrutamento* os professores experimentam o apagamento do magistério, de sua cultura e de seu conhecimento nesse jogo. Que professores se deseja selecionar quando o conhecimento profissional docente e o ato de ensinar são deixados de fora?

O fortalecimento da docência como profissão e o reconhecimento dos professores como autores de um conhecimento específico passa, entre outros aspectos, pelo questionamento das formas como têm sido selecionados os professores que atuarão na educação pública. Formação e profissão docente andam juntas e se retroalimentam. Impossível pensar em um desses contextos sem levar o outro em consideração. A separação dessas instâncias, como aspectos distintos da docência, tem contribuído para enfraquecer a profissão e fortalecer discursos que desconsideram a importância da formação universitária

⁷¹ O manuscrito dessa obra em português data de 1968. Sua primeira publicação foi em 1970.

dos professores. Esta tese almejou articular essas duas instâncias tomando o concurso como ponto de partida, esse lugar intermediário entre a formação e a profissão que tem sido muitas vezes desconsiderado, mas que desempenha papel fundamental na composição do corpo docente das escolas públicas. Voltar a atenção para as formas de recrutamento docente é estar simultaneamente comprometido tanto com os rumos da formação e da profissão docente quanto com o futuro da educação básica. Foi esta a motivação que me mobilizou a escrever esta tese.

Referência Bibliográfica

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.**, vol.27, n.96, 2006, p. 819-842.

ALCÂNTARA, Daniel Moreira de. **Concursos públicos para docentes de arte em Pernambuco (2003-2013)**. 2014. 176 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ALENCAR, Felipe Willian Ferreira de. Das Jornadas de Junho ao “Fora Cabral, vá com Paes!”: um estudo sobre a greve de professores da Rede Municipal do Rio de Janeiro (2013). In: **I Semana de Pós-Graduação em Ciências Sociais**, Guarulhos. Anais da I Semana de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2018. v. 1. p. 399-408.

ALENCAR, Felipe Willian Ferreira de. Trabalho e carreira docente na rede municipal do Rio de Janeiro. Revista de financiamento da educação, Porto Alegre, v. 9, n. 20, 2019, p. 1-22. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/90094/54159>. Acesso em 23 abr. 2021

ALVES, Anna Paula Ribeiro. **Concursos públicos para professores de educação física da rede municipal de ensino de Florianópolis (1996-2014): uma análise das provas e de documentos político-curriculares**. 2019, 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

ANDRADE, Debora Agatha. **A base de conhecimentos para o ensino avaliada nos concursos públicos de seleção de professores de química**. 2017. 212 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências – Modalidades Física, Química e Biologia) – Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; DE SOUZA, N. A.; DOS SANTOS, K. A. Trabalho docente e valorização do magistério na rede municipal de São Paulo. **Educação em Foco**, v. 15, n. 19, 2012, p. 129–162. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/252>. Acesso em: 28 maio. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ATHAYDE JÚNIOR, Mário Cândido. **O discurso político em redações de professores: exercícios de leitura**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 276, 1995.

AZANHA, J. M. P. Uma ideia sobre a municipalização do ensino. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 12, 1991, p. 61–68. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000200005>. Acesso em 01 out. 2021.

BACCIN, Ecléa Vanessa Canei. **Reconhecimento de saberes e competências no Ensino Básico Técnico e Tecnológico: impactos sobre a carreira e o trabalho docente**. Tese

(Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 294 p., 2018.

BACCIN, Ecléa Vanessa Canei; SHIROMA, Eneida. Oto. Reconhecimento de Saberes e Competências: gênese e repercussões sobre o trabalho e a carreira docentes. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 37, set. 2020, p. 365-389.

BALL, Stephen J. *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, v. 46, n. 32, p. 9-36, 2013.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Reconstruindo as Minas e Planejando as Gerais: Os Engenheiros e a Constituição dos Grupos Sociais. **Tese de Doutorado**, UNICAMP, Campinas, SP, 1993.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Para onde vai a classe média: um novo profissionalismo no Brasil?. **Tempo social**, v. 10, n.1, 1998, p. 129-142.

BARROS, Maria de Lourdes Teixeira. O sistema público educacional do município do Rio de Janeiro e a Nova Gestão Pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 34, n. 2, mai./ago. 2018, p. 593 - 611.

BATISTA, Adriana Santos. **Imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos da Grande São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Letras: Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 147, 2011.

BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BIESTA, Gert. Devolvendo o ensino à educação: uma resposta ao desaparecimento do professor. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios**. Rio de Janeiro, Mauad X, 2021, p. 23-42.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2013.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade**. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília 2005a.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº. 9.394/1996**. Diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa n.º 14, de 21 de maio de 2010**. Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº9/2001**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3/2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2005b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRITO, Valéria Lúcia Alves. Plano de carreira profissional da educação básica em Minas Gerais: valorização profissional? **Educação em Foco**, v. 15, n. 19, 2012, p. 103–128. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/251>. Acesso em: 26 maio. 2021.

BRITO, Vera Lúcia Alves. O plano nacional de educação e o ingresso dos profissionais do magistério da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, out.-dez. 2013, p. 1251-1267.

BUJES, Maria Isabel E. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 13-34.

BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo P. (Org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 59-74.

BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: Reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias** (UERJ. Online), v. 11(22), 2010, p. 7-29.

BUTTENBENDER, Marilene Faria. **O perfil profissional de professores de educação especial: o que os concursos públicos revelam?** 2017 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CALDAS, Bárbara Regina de Andrade. **Política Linguística nos editais e nas provas de concurso público para a docência em Língua Espanhola: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letra, Universidade Federal Fluminense. Niterói, p. 254, 2019.

CARRASQUEIRA, Karina. School accountability: um estudo sobre a política de responsabilização escolar do município do rio de janeiro. In: **12º Encontro ABCP**, 2020, Online. Anais do 12º Encontro ACP, 2020, p. 1-24. Disponível em <https://cienciapolitica.org.br/web/system/files/documentos/eventos/2021/01/school-accountability-estudo-sobre-politica.pdf>. Acesso em 01 out. 2021.

CARRASQUEIRA, Karina; ANDRADE, Felipe Macedo; Koslinski, Mariane C.; PORTELA, Carolina; OLIVEIRA, A. R. Políticas de responsabilização escolar: um estudo exploratório sobre as estratégias de instâncias intermediárias na rede municipal do Rio de Janeiro. **Jornal de Políticas Educacionais**. v.9, n.17 e 18, 2015, p. 75–89.

CARRASQUEIRA, Karina; KOSLINSKI, Mariane. C. Fatores associados à mobilidade docente no município do Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 137, p. 106-129, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146014>. Acesso em 01 out. 2021.

CARROSSI, Michele. “**O bom professor deve...**”: os discursos dos concursos públicos para professores e professoras da Educação Básica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 94, 2009.

CARVALHO, Flávia de Assis. **A criação dos Pedrinhos: análise histórica das concepções de currículo dos dois primeiros Planos Gerais de Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II (1986-1996)**. Dissertação (Mestrado em Educação). 133p. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

CHAMARELLI, Marta Alarcon. **E ao Pedrinho: tudo ou nada?**: construindo uma memória possível. Dissertação (Mestrado em Memória Social), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

COELHO, Ana Maria; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Olhar o magistério no próprio espelho: O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, p. 7–34, 2017. DOI: 10.21814/rpe.10724. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/10724>. Acesso em: 17 ago 2022.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**. v. 35, 2019, p. 1-20. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>. Acesso em 25 nov. 2021.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para novos pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 139-153.

COSTA, Tania Maria Aires da. **A escrita dos professores de Língua Portuguesa: desvelando dizeres e saberes**. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, p. 202, 2014.

COUTO, Isis Maria de Souto. **Jubilados e Evadidos: uma análise comparativa do perfil de outsiders do Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro, 2018. 139 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2018.

CRESPO, Regina Márcia Gomes. **Educação pública fluminense pós-fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro: uma análise da política educacional do governo Faria Lima, 1975-1979**. Campos dos Goytacazes, 2016. Tese de Doutorado. 214p. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro, 2016.

CRUZ, Giseli Barreto da. (org.). **Prática, Pesquisa & Formação Docente: Narrativas do PIBID Pedagogia na UFRJ**. Curitiba: CRV, 2019.

CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p. 1166-1195, out/dez, 2017.

DE CAMARGO, R. B.; JACOMINI, M. A. Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica: algumas demarcações legais. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 17, 2011, p. 129–167. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/106>. Acesso em: 26 maio. 2021.

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.

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

DIAS, Rosanne Evangelista; ROSA, Thais de Souza Dias da. Discursos sobre avaliação docente na Iberoamérica. **Revista de Estudos Curriculares (REC)**, Minho, Portugal, v.9, n.1, 2018, p. 86-102. Disponível em: <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/54>. Acesso: 09 abr. 2022.

DOMINIK, Érik. **A carreira docente EBTT: aspectos específicos e legislação**. Bambuí/MG: 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional1: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 29, n. 2, nov. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2 maio 2016.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, 2012, p. 351-367. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>. Acesso em 06 out. 2021.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto Editora, Porto/Portugal, 2003, p. 43-52.

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

FERREIRA, Márcia Serra; GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Sentidos de currículo e "ensino de" Biologia e História: deslocando fronteiras. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene Maciel Stumbo (org.). **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. 1 ed. Petrópolis, RJ: De Petrus: FAPERJ, 2014

FERREIRA, Marcos Paulo. **Concursos, ingresso e profissão docente: um estudo de caso dos professores de história: (São Paulo, 2003-2005)**. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes; GRZYNSZPAN, Mário. A volta do filho pródigo ao lar paterno? A fusão do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.14, nº 28, 1994, p.74-100.

FLORES, Maria Assunção. Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education. **Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy**, v. 46, n. 2, p. 145-158, 2020.

FLORES, Maria Assunção; DAY, Christopher. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n. 2, p. 219-232, 2006.

FLORES, Renata, L. B. Ser EBTT: carreira e docência na educação básica federal. **Anos Iniciais em revista**. v. 3, n. 3, s/p, 2019.

FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto, Portugal. Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

Fundamental do Colégio Pedro II (1986-1996/97)'. 01/08/2012 133 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UNIRIO,

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

GABRIEL, Carmen Teresa. Complexo de Formação de Professores: uma experiência (inter)institucional em curso. *Profesorado - Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 23, p. 189-209, 2019.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. *Cad. Pesqui.*, 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. Didática, Currículo, Docência: articulações em torno do significativo conhecimento escolar. In: CRUZ, Giseli Barreto da., *et al.* (Org.). **Ensino de Didática: entre recorrentes e urgentes questões**. 1 ed. Rio de Janeiro: Quartet /FAPERJ, p. 171-196, 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. In: **Revista FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, v. 22 n. 40. dezembro, 2013.

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. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 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. (Org.). **A Teoria do Discurso na pesquisa em Educação**. Recife: Editora UFPE, p. 217-250, 2018b

GABRIEL, Carmen Teresa; FERREIRA, Márcia Serra. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos 'sob rasura' no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre Didática e Currículo**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, p. 227-241, 2012.

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, RJ: De Petrus: FAPERJ, 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa; SENNA, Bruna. Complexo de formação de professores: espaço-tempo produtor de políticas de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, set./dez. 2020, p. 133-153.

GARCIA, Maria Manuela Alves, HYPOLITO, Álvaro Moreira e VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa [online]**. v. 31, n. 1, 2005, p. 45-56. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100004>>. Acesso em 02 ago 2022.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina.; NUNES, Marina Muniz (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009.

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

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; e WOODWARD, Kathryn (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

HOWARTH, David. **Discourse**. Buckingham: Open University Press, 2000.

HYPOLITO, Alvaro. M. Teachers' work and professionalization: the promised land or dream. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. 2, n. 2, set/2004, p. 203-226.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Tabelas de divulgação. Principais Resultados. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>

INGERSOLL, R.; STRONG, M. The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. **Review of Educational Research**, v. 81, n. 2, 2011, p. 201-233.

KOSLINSKI, Mariane. C.; PORTELA, Carolina; ANDRADE, F. M. Accountability Escolar: Um estudo exploratório do perfil das escolas premiadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, set./dez. 2014, p. 108-137.

LABAREE, David. Power, knowledge, and rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching. **Harvard Educational Review**, v. 62, n. 2, summer, 1992, p. 123-154.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três estrelas, 2018.

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

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeio; Brasília: CNPq, 2015.

LARSON, Magali. Looking back and a little forward: Reflections on professionalism and teaching as a profession. **Radical Teacher** – A Socialist, Feminist, and Anti-racist Journal on the Theory and Practice of Teaching, 2014, p. 7-17.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, **Currículo Sem Fronteiras**. jul./dez, 2001, p. 117-130. Acesso em 01 set 2022. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm>.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da. Trabalho docente crítico como dimensão do projeto de universidade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, jun. 2014, p. 48-78.

LETA, Maria Masello. **O garimpo da escrita**: conhecimentos pedagógicos num concurso público para o magistério do município do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 229, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educ. Soc.*, vol.27, n.96, 2006, p. 843-876.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, 2015, p. 629-650.

LIBÂNEO, José Carlos. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). **Por uma Política Nacional de Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 2013.

LINS, Betânia Maria Lidington. **Saberes docentes em provas de concursos públicos para professor de Língua Portuguesa**. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. - São Paulo: Cortez, Apoio: Faperj. 2011.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, 2013, p. 436-450.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 106, 2009, p. 87-109.

MANCINI, Ana Paula. **Concursos públicos para admissão de professores no Município da Corte: 1876–1886**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, p. 97, 1999.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docência em la latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, out/dez, 2017, p. 1224-1249. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4322/pdf>. Acesso em 06 out. 2021.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História**: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos. 2019. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ARAUJO, Cinthia. Seleção do conhecimento no acesso ao ProfHistória: entre a cultura histórica e a cultura escolar. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Org.). **Formação docente e currículo**: conhecimentos, sujeitos e territórios. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021, p. 253-269.

MATTOS, Marcelo-Badaró. Uma greve, várias lições. A greve das universidades federais no Brasil em 2012. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**. v. 4, 2013, p. 135-142.

MAUES, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, p. 89-118, mar. 2003.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C et al. A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, out./dez. 2013, p. 985-1000.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. DIMENSÕES DEMOCRÁTICAS NAS JORNADAS DE JUNHO Reflexões sobre a compreensão de democracia entre manifestantes de 2013. **RBCS**, v. 33, n. 98, p. 1-24, 2018.

MOLL NETO, Roberto. O neoconservadorismo nos Estados Unidos da América: as ideias de Irving Kristol e a experiência política no governo Ronald Reagan (1981 - 1989). *Revista de História (São Paulo)*. n. 180, 2021, p. 1-35. Acesso em 14 fev de 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2020.167180>>

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**. v. 22, n. 74, 2001, p. 121-142.

MONTEIRO, A. Reis. **Profissão docente**: profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o Político**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

NASCIMENTO. Evânia Maria Ferreira do. **Análise das provas de concursos para professor de espanhol**: um olhar discursivo sobre textos e questões. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 140, 2019.

NÓVOA, António. **Conhecimento profissional docente e formação de professores**. No prelo.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019a.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, jan./abr. 2019a, p. 198-208.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017a.

NÓVOA, António. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. In: Souza, Donald de Bello, Martinez, Silvia Alícia (orgs). **Educação Comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995b.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p.1-15, 2019c.

NÓVOA, António. Prefácio à segunda edição. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995a.

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.

PEREIRA, S. M. O Sistema Municipal de Ensino em análise: avanços e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1372-1392, out.-dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601066>. Acesso em 01 out. 2021.

PEREIRA, Talita Vidal; SIRINO, Marcio Bernardino. A (im)possibilidade da Educação Integral. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, 2020a, p. 603-612. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/52844>. Acesso em: 26 nov. 2021.

PEREIRA, Talita Vidal; SIRINO, Marcio Bernardino. Sentidos articulados sobre o conceito de educação integral. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.1, jan./mar. 2020b, p. 200-220. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p200-220>. Acesso em 25 nov. 2021.

PEREIRA, Teresa Lúcia Palmeiro Cysne. **Avaliação do edital de seleção de professores de primeiro segmento do Colégio Pedro II**. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) – Programa de Pós-Graduação da Fundação Cesgranrio. Rio de Janeiro, p. 73, 2010.

PILLEN, Marieke; BEIJAARD, Douwe; BROK, Perry den. Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. **European Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 3, p. 240–260, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: SILVESTRE, Maria Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (orgs.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTEL-JÚNIOR, C.; DIAS, R. E.; CARVALHO, M. I. S. S. Significações de Qualidade e Crise da Educação Científica nas Políticas Curriculares para o Ensino de Ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 3, 2019, p. 147-168.

PINTO, Inára de Almeida Garcia. **Certame de Atletas Vigorosos/as: Uma análise dos processos de seleção de professores/as no século XIX (1855-1863)**. 2005. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PUGAS, Márcia C. S. **Conhecimento e docência no currículo de pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar.** 2013 405 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

PUGAS, Márcia C. S. Currículo de Pedagogia: território de disputas entre diferentes fluxos de saberes. In: GABRIEL, Carmen Teresa e MORAES, Luciene Maciel Stumbo de. (Org.). **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas.** Petrópolis: De Petrus. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014, p. 253-274.

RETAMOZO, Martin. Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. **Cinta Moebio**, Santiago, vol. 35. p. 110-127, 2009.

RIO DE JANEIRO. Cartilha do servidor público estatutário do município do Rio de Janeiro. 2015. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/185333/4143552/CartilhadoServidorRevJULHO2015.pdf>. Acesso em 26 abr. 2021 às 19h14min.

RIO DE JANEIRO. DECRETO Nº 37545 DE 15 DE AGOSTO DE 2013. Cria Grupo de Trabalho com o objetivo de estudar e elaborar o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores Municipais da Educação. 2013a. Disponível em: http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/44846Dec%2037545_2013.pdf Acesso em 16 abr. 2021 às 10h30min

RIO DE JANEIRO. Diário oficial do município 20 de setembro de 2013, 2013b, p. 69.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 5.217 de 1º de setembro de 2010. Cria no quadro permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Professor de Educação Infantil, acresce o quantitativo de cargos de Agente Auxiliar de Creche e dá outras providências. 2010. Disponível em: http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/34892Lei%205217_2010.pdf. Acesso em 22 abr. 2021 à 20h24min.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 5.303 de 19 de outubro 2011. Cria no Quadro Permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Professor de Ensino Religioso e dá outras providências. Autor: Poder Executivo. 2011. Disponível em: http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/39154Lei%205303_2011.pdf. Acesso em 23/04/2021 às 11h02min

RIO DE JANEIRO. Lei nº 6.323 de 17 de janeiro de 2018. Altera o art. 10 da Lei nº 5.623, de 1º de outubro de 2013, e o item “qualificação indispensável” do Anexo III da Lei nº 3.985, de 8 de abril de 2005, e dá outras providências. Autor: Poder Executivo. 2018a. Disponível em: http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/56082Lei%206323_2018.pdf. Acesso em 21 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 6.335 DE 03 DE ABRIL DE 2018 Altera a redação do art. 12 da Lei nº 5.623, de 1º de outubro de 2013. Autor: Poder Executivo. 2018b. Disponível em: http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/56562Lei%206335_2018.pdf. Acesso em 21 abr. 2021 às 15h55min.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 6.413 de 28 de setembro de 2018. Altera o art. 3º da Lei nº 5.623/2013, revoga os incisos II e III do § 1º do mesmo dispositivo, e dá outras providências. Autor: Poder Executivo. 2018c. Disponível em:

http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/57167LEI%206413_2018.pdf. Acesso em 21 abr. 2021 às 16h00min.

RIO DE JANEIRO. LEI Nº 6.433 DE 21 DE DEZEMBRO DE 2018. Cria no Quadro Permanente de Pessoal do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Professor Adjunto de Educação Infantil e dá outras providências. Autor: Poder Executivo. 2018d. Disponível em http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/57595Lei%206433_2018.pdf Acesso em 21 abr. 2021 às 16h04min.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 18-42, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005, p. 105-126.

ROLDÃO, Maria. do Céu. Conhecimento, Didática e Compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p. 1134-1149, out/dez, 2017.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do; FERNÁNDEZ, Silvana Julia. Cobranças, estratégias e “jeitinhos”: avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. Revista **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 59, São Paulo, 2014, p. 78-107.

SACHS, Judyth. Teacher Professionalism: Why Are We Still Talking about It? **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 22 n. 4 2016, p. 413-425

SANTOS, Daniel Domingues dos. et al. Mais é menos? o impacto do projeto 6º ano experimental – SME/RJ. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 69, set./dez. 2017, p. 718-747.

SANTOS, Idê Moraes dos Santos. **Concursos públicos de Língua Portuguesa na rede de ensino do estado de São Paulo: uma análise comparativa dos editais para o ingresso de professores (1992, 1998, 2003)**. Dissertação – (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 148, 2013.

SANTOS, Jennifer Susan Webb. **Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT: impactos do reconhecimento de saberes e competências na formação e no trabalho docente da UFPA**. 279f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Belém (PA), 2019.

SANTOS, Livia Freitas dos. **O concurso público no processo de profissionalização docente: análise de concursos realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo (2004 a 2007) e perfil dos professores de História aprovados**. Dissertação – (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 167, 2009.

SARTI, Flavia Medeiros. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação e Pesquisa**. v. 45, 2019, p. 1-18. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190003>. Acesso em 06 out. 2021.

SARTI, Flávia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 323-338, 1 jun. 2012.

SCHAFFEL, Sarita Léa. Universo profissional do professor. In: SCHAFFEL, Sarita Léa; GOMES, Julio César. (Org.). **Formação docente**: diferentes percursos. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Pessoal, 2007, p. 19-34.

SCHUELER, Alessandra Frota. de. De mestres-escolas a professores públicos: histórias de formação de professores na Corte Imperial. **Educação**, v. 28, n. 2, 5 set. 2005.

SEKI, Allan Kenji, *et al.* Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. *Práxis Educativa* (UEPG. ONLINE), Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, 2017.

SENNA, Bruna; GABRIEL, Carmen. Teresa. Formação profissional docente: um significante vazio em disputa. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. (Org.). **Formação docente e currículo**: conhecimentos, sujeitos e territórios. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021, p. 43-60.

SENNA DIAS, Bruna. **TORNAR-SE PROFESSOR**: sentidos de docência negociados no currículo de Pedagogia da UFRJ. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SEPE. Ata original audiência com Eduardo Paes (23/08/2013). 2013c. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim273.jpg>. Acesso em 15 abr. 2021.

SEPE. Boletim do Sepe (Rede Municipal) de 13/08/2013. 2013a. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim262.pdf>. Acesso em 09 abr. 2021.

SEPE. Boletim do Sepe (Rede Municipal) de 20/08/2013. 2013b. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim268.pdf>. Acesso em 15 abr. 2021.

SEPE. Boletim do Sepe (Rede Municipal) de 24/09/2013. 2013d. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim328.pdf>. Acesso em 15 abr. 2021.

SEPE. Panfleto “A Verdade sobre o PCCR” de 11/11/2013. 2013e. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim354.pdf>. Acesso em 15 abr. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio (UFMS)**, Campo Grande, v. 9, n.17, 2003, p. 64-83

SHIROMA, Eneida Oto; SCHNEIDER, Mara Cristina. Professores em exame: reflexões sobre políticas de avaliação docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 31-44, jan.-jun. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. v. 4, n. 2, p.196-229, São Paulo, dez. 2014.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. v.15, n.2., p. 4-14, fev. 1986.

SILVA, Adriena Casini da; Costa, Patrícia Coelho da. **É tudo ou nada? Caminhos da Expansão no Colégio Pedro II (Anos 2000):** da tradição à inovação. Rio de Janeiro, 2021. 310 p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.

SILVA, Ivani Ruela de Oliveira. **Por uma formação tamanho único:** Curso de Formação Específica para professores da SEE/SP. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade e Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 180, 2015.

SILVA, Valéria Cristina da. **Vou te contar...** as narrativas: das tramas da vida ao ofício docente. 2008. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

SINGER, André. Brasil, junho de 2013, classes e ideologias cruzadas. **Novos estud.** - CEBRAP, São Paulo, n. 97, nov. 2013, p. 23-40.

SOUSA, Francisco das Chagas de Loiola. **A trajetória de uma profissão:** da "casa da professora" à "escola urbanizada". Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p. 157, 2002.

SOUTHWELL, Myrian. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão cultural. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau.** Porto Alegre: EdUPUCRS, 2014. p. 133-150.

SOUZA, Denise Trento Rabelo. O argumento da incompetência e outros discursos na formação de professores. In: SCHWARTZ, C., CARVALHO, J.M., SIMÕES, R.H., ARAÚJO, V.C. (Org.). **Desafios da Educação Básica:** a pesquisa em educação. Vitória: EDUFES - Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2007, v. 1, p. 45-56.

SOUZA NETO, Samuel de; SARTI, Flávia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: Os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, v. 22, 2016, p. 311-324. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.49700>. Acesso em 06 out. 2021.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 12, n. 45, 2014, p. 925-944. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362004000400002>. Acesso em 01 out. 2021.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, 2000, p. 61-88. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Acesso em 06 out. 2021.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 34, n. 123, p. 551-571, abr/jun, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 133-215.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, maio/ago. 2010, p. 479-504.

ZEICHNER, K.; PAYNE, K.; BRAYKO, K. Democratizing teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 66, n. 2, p. 122-135, 2015.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. **Cadernos de Pesquisa [online]**. v. 46, n. 159, 2016, p. 18-37. Acesso em 01 set 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053143533>>. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053143533>.

APÊNDICE A – Classificação das questões de prova dos concursos da SME-RJ para professores dos Anos Iniciais referente aos anos de 2013, 2015, 2016 e 2019.

	2013	2015	2016	2019
Questão 1	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 2	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 3	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 4	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 5	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 6	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 7	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 8	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 9	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 10	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 11	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 12	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 13	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 14	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 15	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 16	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 17	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 18	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 19	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 20	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 21	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 22	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 23	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo

	pedagógico	profissional docente	pedagógico	pedagógico
Questão 50	Conhecimento profissional docente	Conhecimento pedagógico	Conhecimento pedagógico	Conhecimento pedagógico

APÊNDICE B – Classificação das questões de prova dos concursos do CPII para professores dos Anos Iniciais referente aos anos de 2013, 2014, 2016 e 2018.

	2013	2014	2016	2018
Questão 1	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento pedagógico
Questão 2	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento pedagógico
Questão 3	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento pedagógico
Questão 4	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento pedagógico
Questão 5	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento pedagógico
Questão 6	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 7	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 8	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 9	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento profissional docente
Questão 10	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 11	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 12	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 13	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 14	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento pedagógico
Questão 15	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento pedagógico
Questão 16	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento profissional docente
Questão 17	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento profissional docente
Questão 18	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 19	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 20	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 21	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 22	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo
Questão 23	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo

Questão 24	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento pedagógico	Conhecimento do conteúdo
Questão 25	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento pedagógico	Conhecimento profissional docente
Questão 26	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	-----	-----
Questão 27	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento do conteúdo	-----	-----
Questão 28	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento pedagógico	-----	-----
Questão 29	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento profissional docente	-----	-----
Questão 30	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento profissional docente	-----	-----
Questão 31	Conhecimento do conteúdo	-----	-----	-----
Questão 32	Conhecimento do conteúdo	-----	-----	-----
Questão 33	Conhecimento do conteúdo	-----	-----	-----
Questão 34	Conhecimento do conteúdo	-----	-----	-----
Questão 35	Conhecimento do conteúdo	-----	-----	-----
Questão 36	Conhecimento pedagógico	-----	-----	-----
Questão 37	Conhecimento pedagógico	-----	-----	-----
Questão 38	Conhecimento pedagógico	-----	-----	-----
Questão 39	Conhecimento do conteúdo	-----	-----	-----
Questão 40	Conhecimento do conteúdo	-----	-----	-----