

O MODELO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Andrea Villela Mafra da Silva

Trabalho apresentado no VI Seminário Estadual da ANPAE-RJ & XIII Encontro Estadual da ANFOPE, entre os dias 14 e 16 de fevereiro de 2017, na Universidade Federal Fluminense.

RESUMO

Em substituição à Resolução CNE/CP nº. 01/2006 foram aprovadas, em julho de 2015, as novas diretrizes para a formação de professores em nível superior. Como objetivo deste artigo, busco estudar a Resolução CNE/CP nº. 02/2015, tendo em conta o modelo neoliberal de Educação que, sob o argumento da globalização, tende a implementar políticas estruturadas a partir do modelo empresarial. A interpretação do *corpus* documental está sustentada pela Análise Crítica do Discurso, formulada por Norman Fairclough (2001).

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação de Professores. Diretrizes Curriculares Nacionais.

ABSTRACT

In substitution of Resolution CNE / CP no. 01/2006 was approved in July 2015 the new guidelines for teacher training at the higher level. As an objective, I seek to study CNE / CP Resolution no. 02/2015, considering the neoliberal model of Education that, under the argument of globalization tends to implement policies structured from the business model. The interpretation of the documentary corpus is supported by the Critical Discourse Analysis, formulated by Norman Fairclough (2001).

Keywords: Educational Policies. Teacher training. National Curricular Guidelines.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, várias proposições dirigidas aos cursos de formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial quanto continuada, têm implicado em mudanças na legislação educacional e no estabelecimento de diversos programas, como a Rede Nacional de Formação Continuada, em 2004; o redimensionamento da Capes ao incluir a formação de professores de educação básica; a instituição do Sistema UAB; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; entre outros.

No contexto das políticas de formação inicial de professores da Educação Básica, os documentos oficiais que tratam dessa questão são: (a) Parecer CNE/CP 009/2001 - Resolução CNE/CP 01/2002; (b) Parecer CNE/CP 28/2001 - Resolução CNE/CP 2/2002; (c) Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006 - Resolução CNE/CP nº. 01/2006; (d) Parecer CNE/CP 2/2015 - Resolução CNE/CP nº. 02/2015; que materializaram as reformas dos cursos de licenciatura ao longo dos anos.

Embora as práticas discursivas dos documentos façam uso de determinadas proposições direcionadas aos princípios da formação geral como sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; compromisso social e valorização do profissional da educação (CNE/CP 01/2002; CNE/CP nº. 01/2006; CNE/CP nº. 02/2015), os textos legislativos expressam sentidos contraditórios às demais políticas educacionais brasileiras.

Como exemplo, o discurso da Resolução CNE/CP nº. 02/2015, que recomenda “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância” (BRASIL, 2015, p.01), porém, a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do Projeto de Lei Escola sem Partido (PLS 193/2016) influenciará diretamente às práticas pedagógicas dos professores mostrando a contradição das orientações das políticas educacionais no Brasil. Importante destacar que a proposta do Projeto Escola sem Partido é restringir os conteúdos de ensino, contrariando o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas defendidas nas diretrizes.

Há um descompasso, com raras exceções, no conjunto discursivo das políticas que, ao mesmo tempo em que anunciam a exigência de uma formação docente que contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor, buscam instituir a reforma do ensino médio que preconiza o *notório saber*, que permite que profissionais sem formação docente específica em Pedagogia ou licenciatura atuem como professores nos cursos profissionalizantes. Freitas (2016) adverte que o notório saber é uma das estratégias financiadas pela Fundação Lemann e Itaú Social, entre outras, para recrutamento e preparação em cursos de seis semanas de duração de professores temporários.

Nesse cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) trazem aspectos a serem considerados no campo de formação de professores no Brasil. A formulação das DCN's constitui atribuição federal exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), tendo por objetivo assegurar uma formação inicial e continuada de professores para atender as exigências legais de qualificação, em nível superior, que implica no atendimento ao Plano Nacional de Educação (PNE), no decênio 2014 -2024. Como definido na meta 15 do PNE (2014 -2024), a efetivação de uma política nacional de formação de professores será através de uma “formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, s/p). Outras metas do PNE (2014 -2024) fazem referência às políticas de formação de professores, como:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, s/p).

Quanto às instâncias formadoras de professores, há variações importantes que vão desde as faculdades privadas e públicas e universidades aos institutos superiores de educação. Em termos de condições de ensino e de aprendizagem, a formação do licenciado em Pedagogia deve ter como princípios orientadores a pesquisa, a docência e a gestão. Contudo, a crítica endereçada aos Institutos Superiores de Educação como instâncias formadoras de professores revelam uma formação mais técnica e instrumental, distanciada de uma formação teórico-prática, tão necessária ao trabalho docente. Isso mostra que a formação inicial de professores merece maior atenção, dadas suas especificidades, e, para compreendê-las, é necessário analisar como estas vêm sendo apresentadas pelas políticas educacionais.

1. A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 02/2015: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O USO DAS TECNOLOGIAS

Em substituição à Resolução CNE/CP nº. 01/2006, que fixava as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, foram aprovadas, em julho de 2015, as novas diretrizes para a formação inicial de professores em nível superior: a Resolução CNE/CP nº. 02/2015.

Pelo conjunto de dados examinados, inicialmente, é importante registrar as implicações destas duas resoluções como diretrizes de formação de professores. A Resolução CNE/CP nº. 01/2006 indicava que a Instituição de Ensino Superior deveria estabelecer, ao longo do curso de formação, mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas à produção da pesquisa, e que esta poderia decorrer de experiências propiciadas pelas práticas de ensino ou de alternativas de interesse do aluno. No entanto, Soares e Bettega (2008) localizaram imprecisões teóricas nas diretrizes e,

ademais, indicaram que estas não expressaram as reflexões e elaborações coletivas da academia que vinham sendo realizadas nos fóruns de discussões e estudos da ANPED, ANDES e em outras instâncias. Para as autoras, a Resolução CNE/CP nº. 01/2006 é a expressão e a legitimação de um modelo mercantilista de Educação, causando um esvaziamento do currículo do curso e valorizando a prática em detrimento da teoria (SOARES e BETTEGA, 2008).

No que se refere às orientações gerais contidas na Resolução CNE/CP nº. 01/2006 é possível observar que os princípios orientadores adotados indicam flexibilidade curricular; dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais (BRASIL, 2006). Consta no artigo 5º da resolução que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (BRASIL, 2006). No entanto, o artigo 6º, que trata da estrutura do curso de Pedagogia, não menciona disciplinas, conteúdo específico, práticas de estágio e/ou gestão educacional que ofereçam aos licenciandos os conhecimentos necessários para o uso das tecnologias na prática docente.

A nova Resolução CNE/CP nº. 02/2015 foi aprovada, por unanimidade, pelos membros do Conselho Pleno e do Conselho Nacional e, posteriormente, foi encaminhada e homologada pelo Ministério da Educação. De maneira geral, as novas DCNs definem os princípios da formação inicial e continuada dos professores da educação básica compreendendo: (I) Cursos de graduação de licenciatura; (II) Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; (III) Cursos de segunda licenciatura, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura (BRASIL, 2015). Sobre as disposições gerais, as novas DCNs determinam que:

Art. 1º - § 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015).

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, constituem-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, abrangendo:

- a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório apresentam carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de trabalho acadêmico:

- (a) quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;
- (b) quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;
- (c) a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;
- (d) deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I, estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- (e) deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II, estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- (f) deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, como definido no núcleo III, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Por fim, no que se refere aos cursos de segunda licenciatura, a carga horária mínima variável é 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a primeira formação e a segunda licenciatura:

- (a) quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;
- (b) quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;
- (c) a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas (BRASIL, 2015).

A Resolução CNE/CP nº. 02/2015 considera os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a formação inicial e continuada de professores, tais como: (a) sólida formação teórica e interdisciplinar, compreendendo à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional; (b) unidade teoria - prática; (c) trabalho coletivo e interdisciplinar; (d) valorização do profissional da educação; (e) gestão democrática; (f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

No segundo capítulo da Resolução CNE/CP nº. 02/2015 que trata, especificamente, da formação dos professores para atuarem na educação básica, está previsto, no art. 5º, “o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores (as) e estudantes” (BRASIL, 2015).

Esse discurso sustentado na ideia de que o uso competente das TIC pode aprimorar a prática pedagógica não problematiza a forma com que as instituições de ensino, de modo geral, têm formado os futuros professores para utilizarem esses recursos em suas salas de aula. Por exemplo, em uma breve incursão ao fluxograma do currículo do Curso de Pedagogia (presencial) das universidades federais em 2017/1, encontro algumas pistas.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) encontro a disciplina “Educação e Comunicação” oferecida no 3º período. Consta na ementa dessa disciplina conteúdos como leitura e educação; relações sociais; os modos de inserção da Literatura Infantil na escola; materiais didáticos, seleção de textos e propostas de estudo, dentre outros temas, e por fim mídia e educação. No rol das disciplinas optativas são oferecidas: Educação a Distância; Informática Aplicada à Educação e Educação e Novas Tecnologias. No campo do Estágio Curricular Supervisionado não há menção sobre prática de ensino para o uso das TIC. O Estágio Curricular Supervisionado e a Prática correspondente ocorrem no mesmo período acadêmico, conforme discriminação a seguir: Prática de Ensino Magistério de Disciplinas Pedagógicas no Ensino Médio (5º período

- 100 horas de Estágio e 60 horas de Prática); Prática em Política e Administração Educacional (6º período -100 horas de Estágio e 60 horas de Prática); Prática de Ensino em Educação Infantil (7º período - 100 horas de Estágio e 60 horas de Prática); Prática de Ensino Séries Iniciais do Ensino Fundamental (8º período - 100 horas de Estágio e 60 horas de Prática); Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos (8º período - 100 horas de Estágio e 60 horas de Prática).

No fluxograma do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF), oferecido no campi Niterói, não são disponibilizadas disciplinas obrigatórias relacionadas às TIC, Educação a Distância ou Informática Educativa. No quadro das eletivas encontro a disciplina Documentário de Rádio, com carga horária de 30 horas, a despeito da integralização curricular pressupor o total de 3.330 horas.

Na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) é ofertada a disciplina de Educação a Distância no 8º período. Na grade das optativas são oferecidas as disciplinas de Introdução à Ciência da Computação; História da Ciência e da Tecnologia; Ciência da Comunicação I e II.

Desse modo, esse breve relato sobre o fluxograma do currículo dos Cursos de Pedagogia (presencial) das universidades federais pode indicar que o atendimento às políticas de formação inicial de professores vigentes, por hipótese, pode não assegurar conhecimentos específicos necessários ao uso competente das TIC nas salas de aula. Partilho com Barreto (2014, p. 57) a ideia de que a recontextualização das TIC, nos discursos oficiais, passa “ao largo das condições de produção nas situações concretas de ensino e, também, dos professores a quem cabe(ria) desenvolver as propostas formuladas. ”

Retomando a Resolução CNE/CP nº. 02/2015, também é oportuno esclarecer que no terceiro capítulo, que aborda o perfil do egresso, estão indicadas as dimensões da iniciação à docência, entre as quais: “o desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas” (BRASIL, 2015).

O egresso deverá, portanto, estar apto a “relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação” para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (idem).

A incorporação educacional das TIC, mais especificamente, o uso do smartphone, computadores, tablet, etc, tem sido sustentada no discurso das diretrizes como protagonistas do processo pedagógico. O que ocorre é que, ao

incluir o uso das TIC e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas, dirigidas a todos em âmbito nacional, com base em orientações genéricas, o discurso das políticas educacionais tende a apostar que haja formação adequada ao uso TIC e infraestrutura que acompanhe a proposta das DCN's.

2. O CONJUNTO DE PROPOSIÇÕES NO DISCURSO DAS DCN'S

No discurso das DCN's está presente um conjunto de proposições que não revelam contribuições significativas para as práticas docentes. Os léxicos ratificam a imprecisão das orientações aos egressos da formação inicial ao recomendarem a “avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas” (BRASIL, 2015), sem evidenciar propostas pedagógicas ou apresentar claramente uma concepção ampliada de projetos educacionais para o uso das TIC.

As práticas discursivas das DCN's remetem à abordagem de Fairclough (1989) ao propor não só analisar processos de produção e de interpretação de textos, mas, especificamente, investigar as relações entre estes e suas condições imediatas do contexto ou de contextos mais remotos. É esta perspectiva faircloughiana do discurso, que assinala que é a “prática social como algo que as pessoas produzem ativamente e a que atribuem sentido com base em procedimentos de senso-comum partilhados” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 72), que quero destacar.

Norman Fairclough, linguista britânico, é professor Emérito da Universidade de Lancaster na Grã-Bretanha. Fairclough é reconhecido pela sua significativa contribuição ao estabelecer um quadro metodológico que permite investigar a relação entre o discurso e a mudança social. A teoria faircloughiana se propõe a analisar o papel da linguagem e outros elementos semióticos, tais como imagens, na reprodução das práticas sociais e das ideologias.

A abordagem faircloughiana como uma análise crítica do discurso (ACD) se preocupa, especialmente, com as mudanças radicais na vida social contemporânea e com as práticas de produção de linguagem, dentro das quais a vida social é produzida, seja esta econômica, política ou cultural. Toda prática de produção de linguagem inclui os seguintes elementos: (a) a atividade produtiva; (b) os meios de produção; (c) as relações sociais; (d) as identidades sociais; (e) os valores culturais (FAIRCLOUGH, 2005). O texto é considerado como uma dimensão do discurso que pode representar constituir, posicionar e construir os indivíduos de diversas maneiras, como sujeitos sociais (SILVA, 2016).

O discurso das DCNs atribui à formação inicial um “projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra (s) licenciatura (s) ou a cursos de formação pedagógica docentes, garantindo” para tal, “recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologia da informação e comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação” (BRASIL, 2015).

Sobre a análise das diretrizes curriculares, decretos, resoluções e pareceres há ainda que se considerar a posição do professor como mero executor das prescrições, a despeito de como é submetido a estas diretivas. O descompasso das políticas de formação de professores, já citadas, como a Rede Nacional de Formação Continuada, em 2004; o redimensionamento da Capes ao incluir a formação de professores de educação básica; a instituição do Sistema UAB; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; fragmentam e dispersam os eixos de formação (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 79).

Nas políticas de formação inicial de professores, o processo de aproximação entre teoria e prática “tem escassamente se efetivado nos diferentes sistemas educativos nacionais, ainda que encontrem muitos esforços para chegar-se a eles pelos mais diversos caminhos” (idem, p. 81).

Como afirmei anteriormente, o que ocorre é que ao incluir o uso das TIC com base em orientações genéricas, os discursos das políticas educacionais tendem a apostar que haja suporte necessário ao trabalho e infraestrutura adequada que atenda a proposta das DCN's. Em síntese, a meu ver as políticas de formação inicial de professores, não devem centrar-se somente no mero domínio de uma técnica para uso das TIC nas salas de aula, mas sim na promoção de estratégias que possibilitem ao professor integrar de modo crítico os recursos tecnológicos aos atos de currículo, com vistas a potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Está formulada na Resolução CNE/CP nº. 02/2015 a necessidade da implementação de normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica, em função não só da abrangência quanto da complexidade da educação, de modo geral. Como previsto no Plano Nacional de Educação (2014/2024), faz-se necessário instituir o Sistema Nacional de Educação, consolidar a Política Nacional para a formação dos profissionais da Educação e garantir o cumprimento da meta de 10% do PIB para a Educação.

Uma das maneiras de atender a complexidade da educação seria rever os currículos dos cursos de formação de professores. Um ponto a destacar é o distanciamento das orientações legais, especificamente, da Resolução CNE/CP nº 02/2015, com a realidade das instituições formadoras de professores.

Conforme foi referido na Introdução deste artigo, minha hipótese é de que estamos vivenciando nas políticas de formação de professores novas formas do tecnicismo reinventadas por meio da incorporação educacional das TIC e sustentadas, por sua vez, na insistência da noção de competências (vinculadas ao *saber fazer*) nos discursos oficiais. A noção de competência na formação de professores desloca a dimensão acadêmica para a dimensão instrumental, colocando a ênfase do processo pedagógico mais na instrução do que no ensino. Nesses termos, o *saber fazer* resume-se num conjunto de habilidades indispensáveis para a perpetuação de qualquer sistema produtivo.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologias e trabalho docente**. *Entre políticas e práticas*. Rio de Janeiro: De Petrus et Alii, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 13.005, de 24 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < goo.gl/SPPSjm> Acesso em 20 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 193/2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: < goo.gl/yL1qFd> Acesso em 20 fev. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <goo.gl/YSfYU1> Acesso em 08 abr. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**. *Um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos. **“Notório saber”: vire professor em 5 semanas**. Publicado em 24/09/2016. Disponível em: < goo.gl/9O5o86> Acesso em 01 mar 2017.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. Políticas de formação docente: Uma abordagem faircloughiana. *Artefactum* (Rio de Janeiro), v. 13, p. 1-10, 2016.

SOARES, S.T.; BETTEGA, M. O. de P. **Políticas Públicas de Formação Docente e a Ação Pedagógica no Ensino Superior**. In: *VII Seminário de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente: Nuevas Regulaciones em América Latina, Anais*. Buenos Aires: Redestrado, 2008.

Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Sistema Integrado de Gestão Acadêmica**. Disponível em: < goo.gl/PBihMk> Acesso em 23 fev. 2017.

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH. Escola de Educação - EE. **Desenho curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Disponível em: <<goo.gl/IPAEgl>> Acesso em 23 fev. 2017.

Universidade Federal Fluminense. Pró-reitoria de assuntos acadêmicos. **Matriz curricular do curso de Pedagogia**, Disponível em: < goo.gl/gCPM0f> Acesso em 23 fev. 2017.

Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. Coordenação de Pedagogia. **Curso de graduação em Pedagogia – Eletivas**. Disponível em: <goo.gl/B91ZhC> Acesso em 23 fev. 2017.