

“TORNE-SE PROFESSOR E AUMENTE SUA RENDA”: O DISCURSO DE NEGAÇÃO DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

VALCI MELO

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), instituição onde cursou o Mestrado em Educação e a licenciatura em Ciências Sociais. E-mail: valcimelo@hotmail.com.

ORCID: <https://Orcid.Org/0000-0003-3037-142x>

MARIA DO SOCORRO AGUIAR DE OLIVEIRA CAVALCANTE

Professora associada da Universidade Federal de Alagoas, graduada em Letras, com Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística. Atua nos programas de Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística e em Educação da UFAL. E-mail: mdoaac@gmail.com.

ORCID: <https://Orcid.Org/0000-0002-9612-9735>

RESUMO

O presente estudo analisa o discurso da Kroton Educacional sobre a formação e a profissão docente no Brasil. Ao longo do texto, demonstra-se ser recorrente, no Brasil, a utilização de políticas ditas emergenciais para o recrutamento de professores, medidas sempre justificadas face ao déficit de docentes para a demanda da Educação Básica. Para atingir o objetivo estabelecido, recorreu-se ao arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux em articulação com o materialismo histórico dialético. Esse referencial permite concluir que o discurso das redes educacionais Anhanguera e Unopar, ambas do sistema Kroton, desqualifica a docência como profissão, legitima sua desvalorização social e nega a necessidade de conhecimentos pedagógicos sólidos para o seu exercício.

Palavras-chave: Profissão docente; Kroton Educacional; Formação docente; Análise do Discurso.

“BECOME A TEACHER AND INCREASE YOUR INCOME”: THE DENIAL SPEECH OF TEACHING AS A PROFESSION

ABSTRACT

The following research analyses the speech of Kroton Educational on teachers' training and teaching profession in Brazil. The text demonstrates that, in Brazil, the appeal of the so-called emergency policies for the recruitment of teachers is always justified by Elementary School teachers' deficit. In order to achieve the established objective, the text is based on the theoretical-methodological framework of the Discourse Analysis, founded by Michel Pêcheux, articulated to the dialectical historical materialism. This reference allows us to conclude that the discourse of Anhanguera and Unopar educational networks, both part of the Kroton system, disqualifies teaching as a profession, legitimizes its social devaluation and denies the need for solid pedagogical knowledge for teaching.

Keywords: Teaching profession; Kroton Educational; Teachers' training; Discourse Analysis.

"SE CONVIERTA EN PROFESOR Y AUMENTE SU RENTA": EL DISCURSO DE NEGACIÓN DE LA DOCENCIA COMO PROFESIÓN

RESUMEN

El presente estudio analiza el discurso de Kroton Educativo sobre formación y la profesión docente en Brasil. Para ello, se recurre al marco teórico-analítico del Análisis del Discurso de línea francesa y de filiación pecheutiana, en íntima articulación con el materialismo histórico y dialéctico. A lo largo del texto, se demuestra ser recurrente, en Brasil, la utilización de políticas llamadas emergencias para el

reclutamiento de profesores, medidas siempre justificadas frente al déficit de docentes para la demanda de la Educación Básica. Por último, se concluye que el discurso de las redes educativas Anhanguera y UNOPAR, ambas del sistema Kroton, descalifica la docencia como profesión, legitima su desvalorización social y niega la necesidad de conocimientos pedagógicos sólidos para su ejercicio.

Palabras clave: Profesión docente; Kroton Educacional; Formación docente; Análisis del Discurso.

Introdução

O exercício do magistério como ocupação principal, segundo Nóvoa (1995), não se deu no âmbito da criação dos sistemas estatais de ensino (como, por vezes, se chegou a pensar), e sim, no seio de algumas congregações religiosas, a exemplo dos Jesuítas e dos Oratorianos que, conforme o autor (1995, p. 15, grifos do autor), já nos séculos XVII e XVIII, atuavam como “verdadeiras *congregações docentes*”.

De acordo com o referido autor, a entrada em cena do aparelho estatal quebrou a hegemonia educacional da Igreja no campo da função docente e conferiu a esta um estatuto profissional, caracterizado pela exigência de autorização legal para o exercício do magistério, pela criação de instituições específicas destinadas à formação profissional e pela organização política dos professores em entidades e movimentos de classe (NÓVOA, 1995).

Gozando de relativo prestígio econômico e social nas primeiras décadas do século XX, a docência chega aos últimos decênios do mesmo século, envolvida em uma enorme crise, a qual tem colocado em xeque sua própria condição profissional. Ou seja, conforme Monteiro (2015, p. 136), nesse novo cenário, o magistério apresenta-se como uma profissão “[...] cada vez mais complexa, difícil, exigente, exercida em condições adversas, e sem elevada profissionalidade”. Noutros termos: embora se trate de uma profissão de inegável importância social, seu caráter de profissionalidade (reconhecimento profissional e social) ainda não é concretizado na atualidade brasileira.

Como destaca o referido autor, vários aspectos contribuem para esse caráter de baixa profissionalidade. Entre eles encontra-se o fato de que o exercício de outras profissões com elevada profissionalidade, sem a comprovação da devida formação acadêmica, constitui crime, ao passo que o exercício da docência sem a adequada habilitação é tão recorrente que parece tratar-se de algo natural, que qualquer pessoa é capaz de fazer.

Para ter uma ideia, conforme se pode acompanhar no portal do Observatório do Plano Nacional de Educação – PNE, em 2016, apenas 77,5% dos docentes que atuam na Educação

Básica no Brasil têm ensino superior¹. Essa situação se complica, quando analisamos a relação entre a área de formação e a atuação docente. No caso dos anos finais do Ensino Fundamental, apenas 46,9% dos docentes com formação superior têm atuação compatível com a área de formação. No Ensino Médio o percentual é de 54,9%.

Como se vê, a situação atual da formação e da profissão docente no Brasil ainda é dramática. Respondendo por pouco mais de 18% dos cursos de graduação existentes no país (INEP, 2016), as licenciaturas vêm migrando da modalidade presencial para os cursos à distância, oferecidos, majoritariamente, pelas instituições privadas, as quais, em 2013, detinham 78% das matrículas desse grau acadêmico nessa modalidade (GATTI, 2014). Conforme observa a referida autora (2014, p. 36-37),

[...] a inversão nesses dados, em oito anos, está certamente associada a políticas que favorecem a expansão da EAD nesse segmento de instituições. A reordenação do campo da educação a distância por parte do poder público, a partir de 2005, criou condições para o crescimento acelerado do ensino superior nessa modalidade. A equiparação da graduação EAD presencial, à nova legislação para esses cursos e a instituição da Universidade Aberta do Brasil abrem novas perspectivas de expansão da oferta desses cursos.

Nesse contexto de crescimento da formação inicial de professores via EaD, destaca-se a Kroton Educacional, companhia empresarial que começou sua atuação no Ensino Superior a distância ainda nos anos 2000, através da Faculdade Pitágoras, tornando-se líder nessa modalidade de educação no Brasil, em fins de 2011, com a aquisição da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), alcançando a marca de maior empresa de educação do mundo e maior instituição de Ensino Superior a distância do Brasil, em 2013, ao fundir-se com a Anhanguera².

Prosseguindo em sua reflexão, Gatti (2014) problematiza o papel do Estado no monitoramento e avaliação desses cursos a distância, bem como as dificuldades da referida modalidade de ensino para lidar com a formação inicial de professores face ao perfil daqueles que a procuram (estudantes-trabalhadores, oriundos de escolas públicas, afastados da escolarização há anos...), das condições específicas para a aprendizagem via Ambiente Virtual de Aprendizagem e dos desafios cotidianos do futuro campo de atuação do licenciado via EaD.

¹ Dados da meta 15: Formação de professores. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 01 nov. 2017.

² Informações disponíveis em: <http://www.kroton.com.br/>. Acesso em: 15 set. 2017.

Nosso objetivo, neste trabalho, não é adentrar nesse debate acerca dos desafios e das possibilidades da Educação a Distância na formação de futuros docentes. Nosso intuito aqui é analisar o discurso da Kroton Educacional sobre a formação e a profissão docente no Brasil. Isto é, embora se trate de uma profissão com inegável relevância sociocultural e econômica - tendo em vista que é ela quem forma os profissionais das demais áreas -, os docentes não apenas padecem de problemas básicos, a exemplo da desvalorização salarial e social, como são alvo de estigmas vários, os quais vão desde a culpabilização pelos baixos índices educacionais dos estudantes brasileiros, até à secundarização da formação pedagógica para o exercício do magistério, ou a defesa da docência como bico/sacerdócio, para citarmos apenas alguns casos mais comuns.

Diante desse cenário, é necessário colocar algumas questões orientadoras do nosso percurso: como o maior grupo empresarial de educação do mundo concebe a formação e a profissão docente? Que memória discursiva a Kroton Educacional retoma ao referir-se ao magistério no Brasil?

Nosso interesse por investigar essas questões se justifica por ser a docência uma profissão sobre a qual todos parecem ter algo a dizer. Contudo, esses dizeres produzem sentidos sócio-historicamente determinados, uma vez que são enunciados por diferentes sujeitos, a partir de diferentes posições ideológicas. Assim, na esteira de Pêcheux (1995), compreendemos que diferentes posições-sujeito produzem discursos (efeitos de sentidos) cuja substância e consequências carecem ser melhor investigadas.

Nessa perspectiva, assumimos uma postura teórica que entende o discurso como práxis de sujeitos, resultado das relações sociais, em determinado momento histórico, trazendo consigo o histórico e o ideológico dessas relações. Assim, na esteira da Análise do Discurso pecheutiana, o sentido não é fixado *a priori*; é historicamente determinado. Consequentemente, a discussão da determinação histórica dos sentidos exige a análise da relação do discurso produzido em um momento histórico específico com outros discursos com os quais ele dialoga, retomando-os para ratificá-los, refutá-los, ressignificá-los.

A partir dessa ótica, o objetivo deste estudo, como já dissemos, é analisar o discurso do grupo Kroton, materializado em um anúncio publicitário veiculado nas redes sociais, em agosto de 2017 – e logo retirado de circulação, devido à repercussão negativa -, pelas duas principais redes educacionais do Grupo Kroton (a Unopar e a Anhanguera) sobre a formação de professores em segunda graduação. Também utilizaremos como materialidades discursivas: a nota de pedido de desculpas da Anhanguera e da Unopar após a repercussão

negativa das propagandas; a nova propaganda disponível nos sites das instituições em discussão; e o pedido de desculpas do apresentador Luciano Huck, protagonista de uma das propagandas.

O artigo está organizado em duas seções temáticas, além dessa introdução e das considerações finais. Na primeira seção temática, traçamos considerações acerca das condições (amplas e restritas) sob as quais irrompe o discurso em análise. Já na segunda seção, fazemos uma análise do *corpus* discursivo descrito anteriormente, a partir do qual investigamos os “efeitos de sentidos” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.172) produzidos pela Kroton Educacional acerca da formação e da profissão docente no Brasil. O trabalho se dá a partir da Análise do Discurso de filiação pecheutiana, ancorada no materialismo histórico-dialético, perspectiva teórico-metodológica a partir da qual, segundo Cavalcante (2007, p. 10), “[...] interessa não o que uma palavra ou expressão significa, mas como funciona no discurso, na conjuntura histórica em que ela é enunciada”.

O discurso da Kroton Educacional sobre a profissão docente: condições de produção

O primeiro passo de um analista do discurso é a identificação das condições de produção do discurso. Essa categoria teórica, herdada do materialismo histórico-dialético, compreende, segundo Courtine (1981, p. 52), “os sujeitos em suas relações sociais (amplas e estritas)”. As condições amplas compreendem a conjuntura sócio-histórico ideológica, na qual o discurso é produzido; as condições estritas compreendem o contexto imediato (momento atual, elementos circunstanciais...).

No caso do discurso da Kroton sobre a formação e a profissão docente no Brasil, entendemos ser necessário considerar, como condições amplas, a relação entre o esgotamento do projeto de Estado de bem-estar social³, desenvolvido no período do pós-Segunda Guerra Mundial, e a consequente reestruturação da economia e do padrão de intervenção político-ideológico, caracterizado, como observam Paulo Netto e Braz (2011), pela defesa do Estado mínimo; a satanização do setor público como álibi para justificar a sua privatização; a redução dos direitos sociais; a naturalização das desigualdades sociais; a defesa da liberdade

³ De acordo com Behring e Boschetti (2011), o Estado de bem-estar social foi uma experiência histórica da segunda metade do século XX que provocou mudanças sociais (crescimento demográfico, modernização tecnológica, qualificação da mão de obra...), políticas (ampliação dos direitos sociais à educação, trabalho, saúde, previdência, habitação...) e culturais (elevação do nível educacional...) propiciadas e requeridas pelo extraordinário crescimento econômico do pós-Segunda Guerra.

individual e da livre concorrência, etc. Além disso, segundo os referidos autores, essa reestruturação da economia caracteriza-se, entre outros aspectos, pela informatização/robotização de parte significativa da mão de obra, substituição do modelo fordista/taylorista de produção e gerenciamento pelo modelo toyotista do profissional polivalente e ultraespecializado, eliminação de postos de trabalho, desterritorialização das empresas em busca de matéria-prima e mão de obra baratas, desregulamentação das leis trabalhistas e comerciais, terceirização das relações de trabalho, etc. (PAULO NETTO; BRAZ, 2011, p. 214-238).

Esse cenário de destróçamento do Estado de bem-estar social radicaliza-se com o desmoronamento do bloco anticapitalista encabeçado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), sobressaindo-se a ideologia neoliberal⁴ ante a falta de alternativa societária ao capitalismo e a defesa da simples adaptação e (no máximo) reforma da ordem social vigente como horizonte possível.

É, pois, sob a égide do capitalismo como o fim da História e da mercantilização acelerada dos direitos sociais que a Kroton Educacional adentra na problemática tarefa de formação superior de professores no Brasil. Dizemos problemática porque, historicamente, a formação de professores em nível superior se constituiu no país a partir da secundarização da formação didático-pedagógica, tendo, entre suas finalidades, “preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal” (BRASIL, 1939). O Decreto-lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, estabelecia que aqueles que desejassem atuar na docência deveriam cursar, ao final dos três anos do bacharelado, um ano de didática. Esse sistema entrou para a história educacional brasileira como “modelo 3+1” e, conforme Gatti (2014, p. 39), embora tenha sido legalmente suplantado⁵, ainda vigora na prática, uma vez que

[...] no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas

⁴ Conforme nos alerta Paulani (2006) apesar de ter sido gestada na década de 1940, sob a liderança intelectual do economista austríaco Friedrich August van Hayek (1899-1992), esta doutrina concretiza-se enquanto “política econômica” a partir do final da década de 1970, tendo como projetos-piloto os governos de Margaret Thatcher (Inglaterra, 1979-1990) e Ronald Reagan (Estados Unidos, 1981-1989).

⁵ Ressalvadas as diversas iniciativas de intervenção na formação de professores que antecederam a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2001), somente a partir dessa lei e de sua regulamentação, através das Resoluções n. 1 e 2, de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação – CNE, que instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, é que a formação de professores ganha base legal para a integração entre teoria e prática ao longo do processo formativo, bem como, para a real integração entre formação específica e formação didático-pedagógica.

profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. Isso denota desconsideração da Resolução no 01/2002 do Conselho Nacional de Educação.

Não bastasse essa desarticulação entre formação específica e conhecimento didático-pedagógico, ao menos duas outras medidas merecem destaque quando o assunto é a formação e/ou recrutamento de docentes para o que atualmente denominam-se anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A primeira medida foi a criação do “Exame de suficiência”, mediante o Decreto-lei n. 8.777, de 22 de janeiro de 1946, como uma das formas de recrutamento de professores para o exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário. Sobre o mesmo, assim escreveu o conselheiro do então Conselho Federal de Educação – CFE, Newton Sucupira (1964, p. 343, grifo nosso): “[...] o exame de suficiência é **a medida de emergência** indispensável a que temos de recorrer a fim de prover a escola do (sic) professores de que necessita, na falta dos licenciados”. Esse exame, como observam Lopes e Souza (2016, p. 5-6),

[...] foi regulamentado pela Portaria Ministerial nº 501, de 19 de maio de 1952, a qual preconizava a realização de prova dissertativa, prova didática e, no caso de algumas disciplinas (Física, Química, História Natural, Ciências Naturais, Economia doméstica e Trabalhos manuais), prova prática.

A segunda medida, também de cunho emergencial, foi a criação das chamadas licenciaturas curtas. Proposta em caráter experimental, pelo conselheiro acima mencionado, em outubro de 1964, a alternativa é justificada em face do alto déficit de professores licenciados para atuar na então “Educação de Grau Médio” (correspondente ao atual Ensino Fundamental II e Ensino Médio). Nesse cenário, como observa o já citado conselheiro (1964, p. 343), o desafio consiste em: “[...] treinar o maior número de professores com o mínimo de habilitação necessária e no menor tempo possível”. A proposta de Sucupira consistia na formação, em três anos, de um professor capaz de atuar, no Ginásial (atuais Anos Finais do Ensino Fundamental), em mais de uma disciplina, uma vez que,

[...] em primeiro lugar, o professor de ginásial não há de ser um especialista puro; em segundo lugar, do ponto de vista pedagógico formativo o ideal seria que, no primeiro ciclo, o mesmo mestre se ocupasse de várias matérias; finalmente, porque contribuiria para resolver o problema da falta de professores (SUCUPIRA, 1964, p. 345).

Quanto à operacionalização de tal medida, propõe o conselheiro (1964, p. 345-346):

Assim, teríamos três licenciaturas para o essencial do ensino no primeiro ciclo: a de Letras, compreendendo o ensino de Português e uma língua viva; a de Estudos Sociais, habilitando ao magistério de História, Geografia e Organização Política e Social Brasileira; a de Ciências, para o ensino de Ciências Físico-Biológicas, Iniciação às Ciências, e Matemática. Estas licenciaturas seriam específicas do ciclo ginásial, embora seus titulares pudessem ensinar em segundo ciclo enquanto não houvesse professores de quatro anos em número suficiente.

A partir da Reforma Universitária (Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968) e, mais especificamente, da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1972, conforme observa Ferreira (1983), as licenciaturas curtas foram generalizadas, passando, no dizer da autora, de uma “solução emergencial” para uma “solução definitiva”. Isso porque, de acordo com Ferreira, no final da década de 1970, o Brasil reunia 288 cursos de licenciatura curta, abrangendo as três áreas propostas por Sucupira: Ciências, Estudos Sociais e Letras. Sobre eles, escreve a autora (1983, p. 162):

[...] Mais da metade destes cursos, ou seja, 67% são mantidos por instituições particulares, o que demonstra que o setor privado foi chamado a participar da solução da crise universitária, absorvendo os excedentes das instituições oficiais, devido ao baixo investimento para implementação de cursos na área de Educação.

Esse cenário sofreu algumas alterações após a Constituição Federal de 1988 e, mais especificamente, após a LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁶. No entanto, as mudanças registradas na letra da lei foram incapazes de promover uma alteração substancial no processo de formação e recrutamento de docentes para a Educação Básica, na medida em que prevalece não apenas a situação de déficit de professores habilitados para a demanda educacional do país, como também, insiste-se nas mesmas medidas emergenciais postas em prática desde 1946, como a facilitação legal para o recrutamento e a formação de maneira aligeirada e superficial, sobretudo, via educação privada e, no caso atual, à distância⁷.

⁶ Foi a partir dessa nova legislação educacional e de seu desdobramento em diversas resoluções do Conselho Nacional de Educação - CNE que, entre outras medidas, estabeleceu-se prazo máximo para a exigência de formação em nível superior para o exercício do magistério em qualquer etapa da Educação Básica, foi extinta a licenciatura curta e buscou-se integrar, ao longo do processo formativo, conhecimentos específicos, conhecimentos didático-pedagógicos e práticas de ensino.

⁷ Conforme mostram os dados da Sinopse Estatística da Educação Superior 2016 (INEP, 2017), 61,92% das licenciaturas concentram-se na esfera privada. De acordo com o Resumo técnico Censo da Educação Superior 2014, (INEP, 2016, p. 19), “nos cursos a distancia, 9 de 10 matrículas estão na rede privada”. Isto é, embora esse último dado não detalhe o percentual de cada um dos graus acadêmicos (licenciatura, bacharelado e tecnólogo), a presença da EaD privada na formação de professores tem sido um crescente (GATTI, 2014).

É no âmbito dessas condições de produção do discurso que se torna possível desnudar o velho travestido de novidade, no entrelaçamento entre a estrutura e o acontecimento (PÊCHEUX, 2006).

O discurso de secundarização do magistério e de negação da docência como profissão

Em agosto de 2017, as redes Anhanguera e Unopar, pertencentes à Companhia Kroton Educacional, veicularam nas redes sociais uma peça publicitária voltada à divulgação de cursos de Formação Pedagógica para bacharéis e tecnólogos pretendentes ao exercício do magistério nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Esses cursos se inserem no bojo dos chamados programas especiais de formação de professores, instituídos pela Resolução CNE n. 02, de 26 de junho de 1997, com base no art. 63, inciso II, da LDB 9.394/96, que, ao tratar sobre os serviços a serem oferecidos pelos institutos superiores de educação, define que estes deverão manter: “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”.

Sob a justificativa recorrente de déficit de docentes para a demanda da Educação Básica e a alegação de que essa situação exige ações emergenciais, o CNE, em sintonia com a LDB, autorizou e continua a autorizar⁸ as vias rápidas para o exercício do magistério.

Na propagação dos referidos cursos, as duas principais redes educacionais da Kroton recorreram a uma mesma peça publicitária – embora a Anhanguera tenha usado como garoto propaganda o apresentador Luciano Huck, da Rede Globo, e o anúncio da Unopar tenha sido protagonizado pelo também apresentador Rodrigo Faro, da Rede Record. O enunciado, que será aqui tratado como Sequência Discursiva – SD número 1, era o seguinte: “[SD1] **Segunda graduação: Torne-se professor e aumente sua renda**”⁹ (grifo nosso).

Conforme já apontamos na introdução deste artigo, nossa investigação se dá aqui à luz da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), inaugurada pelo filósofo Michel Pêcheux no final da década de 60, em estreita articulação com o materialismo histórico-

⁸ Ver a esse respeito os artigos 14 e 15, da Resolução CNE n. 02, de 1º de julho de 2015, ocasião em que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores tratam dos cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura.

⁹ Disponível em:

https://twitter.com/lori_bah/status/897440388688080897/photo/1?ref_src=twsrc%5Etfw&ref_url=https%3A%2F%2Fcatracalivre.com.br%2Fgeral%2Feducacao-3%2Findicacao%2Fhuck-e-faro-menosprezam-professores-em-campanha-dizem-seguidores%2F. Acesso em: 15 set. 2017.

dialético. Assim, nessa perspectiva teórico-metodológica, entende-se que a língua não significa por si mesma, e sim, serve de base material para a produção de sentidos (PÊCHEUX 1995; 2006; PÊCHEUX; FUCHS, 1997).

Assim, na esteira de Pêcheux (1995), defendemos que a língua não está imune às contradições, equívocos e falhas que perpassam as relações sociais e as lutas de classes, tendo em vista que, em sua materialização, um processo discursivo manifesta na linguagem a posição ideológica do sujeito que enuncia. Assim, como já dito em Cavalcante (2018, p. 64):

O funcionamento da língua não é alheio à práxis discursiva, pois que o ideológico está inscrito na sua ordem material, inscrito nas escolhas lexicais, no posicionamento dos advérbios, em orações passivadoras, etc.

No contexto da sequência em estudo, a possibilidade de ter uma renda satisfatória não advém da escolha da profissão de professor, mas apenas como complemento, como “segunda graduação”. Ou seja, se você já tem uma profissão, mas ela não lhe assegura uma boa renda, faça uma “segunda graduação: torne-se professor”.

Esse é o sentido produzido pelo discurso acerca da formação e da profissão docente materializado no anúncio publicitário das redes educacionais da Kroton: uma profissão de segunda categoria, um bico, uma complementação de renda. Qual é, então, a posição-sujeito assumida pela referida entidade ao enunciar sobre a docência?

Segundo Orlandi (2006, p. 15), “há que se diferenciar o sujeito empírico, de carne e osso, a pessoa física ou jurídica, da *posição-sujeito* ocupada pelo enunciador em um dado discurso”. Noutros termos: na AD, considera-se que ao fazer uso da língua, o enunciador (sujeito de carne e osso) não o faz produzindo somente os sentidos que quer, controlando conscientemente o seu dizer de tal modo que este signifique conforme a sua vontade subjetiva, nem tampouco produzindo significações universais, transparentes e unívocas. Pelo contrário, defende-se que aquilo que é dito, uma vez atravessado pela ideologia, foge do controle do sujeito enunciador, o qual passa a assumir uma *posição-sujeito* frente aos “efeitos de sentidos” por ele produzidos.

Essa *posição-sujeito* faz com que o sujeito enunciador, ao usar a linguagem, atue como porta voz de uma dada formação ideológica, a qual, conforme Pêcheux e Fuchs (1997, p. 166 grifos dos autores) diz respeito a “[...] um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem 'individuais' nem 'universais' mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras”.

Assim, mediante a ideologia, entendida aqui para além da concepção negativa e restrita que a associa à falsa consciência, o indivíduo de carne e osso assume uma posição frente aos conflitos e interesses de classes em disputa, expressando-a através da linguagem. Para Mészáros (2004, p. 2011),

[...] há em Marx tanto uma definição negativa de ideologia, presente em obras como *A ideologia alemã*, mas também uma concepção positiva, explicitamente manifesta em textos como *Contribuição à crítica da economia política*, que a coloca como consciência social verdadeira. Assim, o que faz uma ideia, uma opinião, um sentimento, etc. ser uma ideologia é a sua capacidade de orientar a ação prática dos sujeitos na vida cotidiana. Será essa ideologia apenas uma falsa consciência, uma mistificação, se tiver a função social de ocultar, conscientemente ou não, os fundamentos da realidade social e a sua radical historicidade. Por outro lado, sem deixar de ser ideologia, em virtude de sua condição prático-operativa, esse conjunto de ideias, valores e sentimentos pode ser verdadeiro, positivo, uma vez que está comprometido com a radical desnaturalização da vida social e articulado com um projeto de sociedade historicamente viável

Também Volóchinov (2006), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, aborda a questão da materialidade da ideologia e da indissociável relação entre esta e o signo no processo de reflexão e refração da realidade social. O filósofo francês, Michel Pêcheux na década de 60, ao fundar a vertente da Análise do Discurso, ancorada no Materialismo histórico dialético, cunha a categoria Formações Ideológicas, as quais, segundo o autor (1995, p. 146), “[...] possuem caráter ‘regional’ e comportam posições de classe”. Continuando, Pêcheux ainda destaca (1995, p. 147):

[...] A objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do ‘todo complexo com dominante’ das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classe.

Ao operar no campo da linguagem, cada *formação ideológica* materializa-se em uma ou mais formação discursiva. Essa categoria, como observa Silva Sobrinho (2007, p. 67), consiste em “[...] regiões de saberes, conhecimentos, espaços de permissões e também proibições”. Isto é, Para Pêcheux (1995, p. 160-162), ao fazer uso da língua, o sujeito do discurso o faz de um lugar discursivo historicamente determinado (*formação discursiva*) com o qual se identifica e, em última instância, define o sentido daquilo que ele enuncia. Ou seja, para o autor, é na *formação discursiva* que se deve buscar os sentidos das palavras, das expressões, dos enunciados, uma vez que eles não são portadores de um sentido literal,

transparente e unívoco, e sim, significam conforme o lugar sócio-histórico de onde são enunciados.

Nesse sentido, analisando a peça publicitária em tela à luz dos elementos teórico-metodológicos explicitados, observa-se que nela manifesta-se um sujeito que enuncia do interior da Formação Discursiva do Mercado, interpelado pela Formação Ideológica Neoliberal de insuperabilidade do capitalismo. Assim, observando a peça publicitária da Kroton educacional, pode-se inferir que, embora a criação legal do curso de Formação Pedagógica para graduados não licenciados seja apresentada como necessária, face ao déficit de professores, o discurso da propaganda não é sobre a importância do trabalho docente ou sobre a carência de educadores, mas sim, sobre a oportunidade de complementação de renda que o magistério – **segunda graduação** - pode oferecer àqueles cuja primeira profissão não está dando muito certo.

Assim, o enunciado em tela materializa os seguintes discursos (efeitos de sentidos).

- a. Secundarização do magistério como escolha acadêmica, uma vez que a pessoa só o procuraria depois de não dar certo a sua primeira opção profissional – “*Segunda graduação*”. Ou seja, não se aconselha optar pelo magistério como primeira opção. Por aí, nega-se a docência como profissão atribuindo-lhe a condição de ocupação complementar, de bico.
- b. Negação da especificidade da docência como campo que exige saberes formativos sólidos, bastando algum verniz pedagógico – “torne-se professor”. Esse enunciado tem como destinatários profissionais graduados em outras profissões que não estão conseguindo uma boa remuneração no mercado. A esses sugere-se, como alternativa de “complementação de renda”, uma segunda profissão – a de professor.

Percebe-se, aí, o discurso do individualismo neoliberal, que desloca o problema da sobrevivência digna de uma perspectiva estrutural, sistêmica, localizando-o na esfera individual. Com isso, silenciam-se as precárias condições de trabalho alienado do sistema capitalista.

Analisando cada um desses efeitos de sentidos, vê-se que o dizer atual (*intradiscurso*), para significar, recorre a uma *memória discursiva* sobre a profissão docente, na qual situam-se já-ditos, retomados pelo movimento do interdiscurso. Inscritos na história da profissão docente no Brasil (*memória discursiva*), esses já-ditos (retomados como paráfrase no discurso da Kroton) tomam o magistério como atividade secundária, seja pela procura da mesma como

falta de opção, seja pelo menosprezo da formação didático-pedagógica, localizada ao final do bacharelado ou feita de maneira desarticulada e aligeirada.

Atentemos para o fato de que está implícito na materialidade em estudo que para ser professor, não é preciso sólida formação específica, estudo rigoroso e práticas de ensino, tendo em vista que isso exigiria condições objetivas para além daquelas que estão postas (e são naturalizadas!). Basta querer ser (“torne-se professor”) e receber um verniz pedagógico cem por cento online, durante dois semestres (para bacharéis ou tecnólogos graduados na mesma área da licenciatura pretendida) ou três semestres (para bacharéis ou tecnólogos graduados em áreas afins).

Neste cenário, a ideologia do individualismo burguês opera, naturalizando os problemas societários do capitalismo (a falta de oportunidades, a precarização do trabalho, etc.) e transferindo-os para o indivíduo. Este, como observa Melo (2011), desde que seja competente, polivalente e possua a capacidade de adaptação em situações adversas, tornar-se-á, graças a seu mérito e esforço pessoal, um indivíduo empregável, “incluído” no sistema.

Repercutindo negativamente nas redes sociais onde foi divulgada, a peça publicitária foi imediatamente retirada de circulação. Como esclarecimento, as redes Anhanguera e Unopar emitiram a seguinte nota.

[SD2] Erramos. Nós, da Anhanguera, pedimos desculpas pela **mensagem equivocada** sobre a função e a importância dos professores. A campanha de marketing que causou mal-estar **não representa o que nós, como instituição de ensino, acreditamos**, e foi retirada do ar. **Nossa intenção com o curso de Formação Pedagógica é incentivar que profissionais já formados possam ter também essa habilitação e contribuir para a resolução do déficit de professores que o Brasil enfrenta.** Acreditamos que, promovendo a docência, temos o caminho para o desenvolvimento social e econômico do país. Por fim, esclarecemos que, esta campanha, em específico, não foi submetida à análise prévia do Luciano Huck e de sua equipe¹⁰ (grifos nossos).

Com exceção do último período da nota, no qual se informa sobre o duvidoso desconhecimento do apresentador Luciano Huck acerca da peça em discussão, e do nome da rede educacional no início na mensagem, o restante do texto é o mesmo utilizado pela Unopar¹¹ em sua também retratação sobre o ocorrido.

¹⁰ Disponível em: <https://www.conversaafiada.com.br/cultura/para-huck-professor-e-bico>. Acesso em: 17 set. 2017.

¹¹ Disponível em: http://www.twitlonger.com/show/n_1sq45jg. Acesso em: 17 set. 2017.

Chama a atenção o esforço do sujeito enunciador em caracterizar os efeitos de sentidos produzidos pela peça publicitária como “mensagem equivocada”, destacando: “não representa o que nós, como instituição de ensino, acreditamos”. Ora, temos aqui a crença em uma suposta “onipotência do sujeito” (ORLANDI, 2007, p. 61) na produção de sentidos, bem como, a desconsideração daquilo que Pêcheux (1995, p. 160, grifo do autor) denominou “*o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados”. Ou seja, ao usar a língua, o sujeito enunciador não somente produz “efeitos de sentidos” que independem de sua consciência e vontade, como também, retoma discursos outros “[...] com os quais o sujeito se identifica – repetindo, reafirmando – ou se desidentifica – negando, ressignificando” (CAVALCANTE, 2012, p. 302).

Esse movimento de identificação ou negação que o sujeito realiza junto à formação discursiva de onde enuncia é mediado pela categoria do esquecimento, termo que, conforme Pêcheux (1995, p. 183, nota nº 32): “[...] não está designando aqui a perda de alguma coisa que se tenha um dia sabido, como quando se fala de ‘perda de memória’, mas o acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito”.

De acordo com Pêcheux (1995, p. 173), há dois tipos de esquecimento que, no processo de interpelação ideológica, agem sobre o indivíduo, auxiliando na constituição do *sujeito do discurso* e na formulação do dizer. O primeiro é o *esquecimento n. 1* que, ao agir sobre o indivíduo, impede que ele tome consciência do lugar de onde enuncia (a *formação discursiva*). Como nos ensina Orlandi (2006, p. 21): “o esquecimento número 1 é chamado de esquecimento ideológico e é inconsciente. É da ordem da constituição do sujeito e do sentido”. Em outros termos: ao esquecer o condicionamento que sofre da *formação discursiva* de onde enuncia, o sujeito do discurso considera-se, ilusoriamente, autônomo e original, julgando ser ele mesmo a fonte do próprio dizer (PÊCHEUX, 1995; PÊCHEUX; FUCHS, 1997).

É isso que constatamos na nota de esclarecimento da Kroton ao destacar, sobre a peça publicitária em análise - “não representa o que nós, como instituição de ensino, acreditamos”. É perceptível aqui a ilusão do sujeito enunciador de ser ele mesmo a fonte do próprio dizer, sem qualquer interpelação da ideologia neoliberal que transforma tudo em mercadoria, em produto comercializável. Materializa-se nessa nota a tentativa de autonomização de um discurso que, na verdade, não passa de reformulação-paráfrase operada no interior da Formação Discursiva do Mercado.

Já o esquecimento n. 2, conforme Pêcheux (1995, p. 175): “[...] cobre exatamente o funcionamento do discurso do sujeito na formação discursiva que o domina, e que é aí, precisamente, que se apoia sua ‘liberdade’ de sujeito-falante”. Ou seja, enquanto o primeiro tipo de esquecimento se dá no âmbito do inconsciente, através da ação da ideologia, o esquecimento n. 2 define-se pelo agir efetivo do sujeito do discurso, parafraseando sentidos, deslocando-os, ressignificando-os. No entanto, como observa Orlandi (2006, p. 21), considera-se esquecimento porque “o sujeito esquece que há outros sentidos possíveis”, ignorando que, ao dizer algo, não somente é impossível controlar os “efeitos de sentidos” produzidos, como também, que todo dizer é uma escolha entre outros dizeres possíveis, não ditos ou silenciados.

Assim, ao tentar corrigir os “efeitos de sentido” da peça publicitária, julgados como um infeliz deslize (“mensagem equivocada”), a Kroton Educacional declara: “Nossa intenção com o curso de Formação Pedagógica é incentivar que profissionais já formados possam ter também essa habilitação e contribuir para a resolução do déficit de professores que o Brasil enfrenta”. Ora, procurando desfazer os sentidos materializados na peça publicitária em discussão (como se fosse possível “tapar o Sol com a peneira¹²”) a Kroton agora busca apresentar-se como uma empresa preocupada em solucionar o “déficit de professores que o Brasil enfrenta”. Para tanto, busca “incentivar profissionais já formados para que possam ter **também essa habilitação**”. (Grifo nosso). Por que o curso não é ofertado para pessoas que ainda não possuem graduação? Por aí, podemos perceber um implícito - não vale a pena escolher o magistério como única profissão; ela vale apenas como mais uma habilitação. Também não se questiona por que há déficit de professores no Brasil. Com isso silenciam-se as condições precárias em que o magistério é exercido.

Esse discurso também silencia as condições reais que levam graduados não licenciados ao exercício do magistério, naturalizando a precarização do trabalho no sistema capitalista e apresentando a tentativa de adaptação à ordem social vigente como a única alternativa societária possível. Percebe-se também aí o discurso da empregabilidade, do trabalhador polivalente, que é capaz de atuar em diversas áreas.

Por outro lado, como diz Orlandi (2007, p. 61), a tentativa de controle dos sentidos, de “onipotência do sujeito” mostra-se inviável, na medida em que, mesmo alegando ser “equivocada” a “mensagem” da peça publicitária anterior, a nova materialidade discursiva

¹² Ditado popular usado para caracterizar uma medida que não condiz com a solução real de um problema.

exposta no sítio eletrônico de ambas as redes educacionais sobre o curso de Formação Pedagógica continua a produzir os efeitos de sentidos que se procura evitar: a negação do magistério como profissão. Observa-se que, na materialidade em estudo, o magistério não é designado como profissão; apenas como “habilitação”. Vejamos a sequência 3.

[SD3] Torne-se professor! **Se você já tem um diploma de graduação, porém tem vontade de se tornar professor**, o curso de Formação Pedagógica é ideal para você. Durante o curso, você vai estudar **todo o conteúdo necessário para habilitar-se na disciplina escolhida** (UNOPAR¹³, 2017, online, grifos nossos).

Observemos que, tal como a peça publicitária anterior, a profissão docente é tratada como algo indesejável, como uma opção de segunda categoria, quando o diploma já adquirido não é capaz de satisfazer a vontade/necessidade do já graduado: “Se você já tem um diploma de graduação, porém tem vontade de se tornar professor, o curso de Formação Pedagógica é ideal para você”.

A nosso ver, não há oposição real entre já ser graduado e querer ser professor para que o sujeito enunciador recorra a uma conjunção adversativa para conectar os dois períodos. A contradição aqui é efeito de sentido, e não, mero recurso linguístico, pois poder-se-ia muito bem recorrer a uma conjunção aditiva, produzindo efeitos de sentidos de ampliação de horizontes, de qualificação profissional.

Também materializa-se no enunciado acima, tal como na peça publicitária que a Kroton procura caracterizar como equívoco pontual, a negação da especificidade da docência como campo que exige saberes formativos sólidos, ou seja, como profissão. Tal feito se dá pela seguinte afirmação: [SD4] “Durante o curso, ***você vai estudar todo o conteúdo necessário para habilitar-se na disciplina escolhida***” (UNOPAR, 2017, online, grifo nosso).

Nessa sequência, reitera-se o descaso com a profissão, pois, para um curso que tem a duração de dois ou, no máximo, três semestres online, como se pode fazer afirmação tão pretensiosa: “Durante o curso, ***você vai estudar todo o conteúdo necessário para habilitar-se na disciplina escolhida***”? Com isso desqualifica-se a docência como profissão, atividade que exige um conjunto complexo de conhecimentos que estão para além da complementação pedagógica efetivada por esses cursos. Como observa Gatti (2014, p. 39), ao tratar sobre a histórica desintegração entre conhecimento específico e conhecimento didático-pedagógico na formação de professores,

¹³ Disponível em: <https://vestibular.Unoparead.com.br/formacao-pedagogica>. Acesso em: 01 nov. 2017.

A questão importante, no entanto, é que se oferece nesses cursos apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade.

Por fim, na véspera do dia 15 de novembro de 2017, data em que se comemora, no Brasil, o Dia do(a) Professor(a), o apresentador Luciano Huck, que a rede Anhanguera fez questão de destacar não ter ciência prévia do uso de sua imagem na peça publicitária em análise, fez a seguinte retratação:

Há uns dois meses eu faço campanha publicitária para uma rede de universidades e que teve um infeliz anúncio em que colocava o professor em uma situação que não era de protagonismo. **Eu já pedi desculpas nas redes sociais e agora aproveito a televisão para fazer o mesmo. Eu, de verdade, continuo acreditando que o único jeito para construirmos um país mais bacana no futuro é incentivar e valorizar a educação.**¹⁴ (grifo nosso).

Temos novamente nesse enunciado a tentativa de caracterização do deslize, do equívoco, como algo pontual, como um desvio de percurso que poderia ser corrigido por uma atitude de maior cuidado e consciência por parte do sujeito enunciador. Daí a necessidade do pedido de desculpas, a tentativa recorrente de retificação do dito e a elaboração de um dizer que, agora sim, representaria a essência, a verdade, o que o sujeito enunciador diz acreditar sobre a docência.

Na contramão do que a instituição em tela e do que o garoto propaganda, potencial candidato à Presidência da República, procuraram destacar, ao tentarem retificar o dito, defendemos que o equívoco é constitutivo da produção de sentidos, não estando em discussão se a Kroton Educacional, através da peça publicitária em análise, quis ou não produzir os efeitos de sentidos que as materialidades discursivas expressam. Interessamo-nos, a partir da Análise do Discurso, investigar como a ideologia opera na produção de sentidos para além da consciência e do controle do sujeito enunciador.

Considerações finais

No presente estudo, nos dedicamos a analisar como o maior grupo empresarial de educação do mundo concebe a formação e a profissão docente.

¹⁴ Materialidade disponível em: <http://famosidades.com.br/famosidades/huck-se-desculpa-por-propaganda-que-desvaloriza-professores.html>. Acesso em: 15 out. 2017.

Ao longo do texto, demonstramos ser recorrente, no Brasil, a utilização de políticas ditas emergenciais para o recrutamento de professores, medidas sempre justificadas face ao déficit de docentes para a demanda da Educação Básica.

Neste cenário, analisamos como os cursos de Formação Pedagógica da Kroton Educacional, que se inserem no bojo dos chamados programas especiais de formação de professores, tratam discursivamente a formação e a profissão docente.

Para tal, recorremos ao arcabouço teórico-analítico da Análise do Discurso de linha francesa e de filiação pecheutina, em íntima articulação com o materialismo histórico e dialético. Assim, a partir da AD, analisamos as materialidades discursivas em tela, procurando, como nos ensina Orlandi (2007, p. 65-66), transformar o dado bruto, a superfície linguística, em um dado teórico, discursivo, um objeto “de-superficializado”.

Como resultado, concluímos que o discurso das redes educacionais Anhanguera e Unopar, ambas do sistema Kroton, desqualifica o magistério como profissão, legitima sua desvalorização social (tratando-o como atividade complementar, como “mais uma habilitação”, como bico), e nega a necessidade de conhecimentos pedagógicos sólidos para o seu exercício.

Esse discurso, como apontamos ao longo do estudo, não é algo novo, original, e sim, um trabalho de reformulação-paráfrase operado no interior da Formação Discursiva do Mercado, na qual a docência aparece como habilitação ou, no máximo, como ocupação econômica de segunda categoria.

Referências

BEHRING,, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Decreto-lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939**. Dispõe sobre a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. **Decreto-lei nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8777-22-janeiro-1946-416416-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 out. 2017.

_____. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de novembro de 1968.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e, dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de agosto de 1971.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de outubro de 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Resolução CNE/CEB nº 02, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de julho de 1997.

_____. Parecer CNE/CP n. 09, de 06 de agosto de 2001. Estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de janeiro de 2002.

_____. Resolução CNE n. 02, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 de julho de 2015.

CAVALCANTE, M. S. A. O. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: Edufal, 2007.

_____. A Análise do discurso e sua interface com o materialismo histórico. In. ZANDWAIS, A. (org.). **História das ideias: diálogos entre linguagem, cultura e história**. Passo Fundo. Ed. Universidade de Passo, 2012.

_____. Nas tramas do discurso da reforma do ensino médio: acontecimento, ideologia e memória. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 13, n. 19, p. 58-67, jan - jun. 2018.

COURTINE, J. J. Analyse du discours politique: le discours communiste adressé aux chrétiens. **Langages**, Paris, n. 62, Larousse, 1981.

FERREIRA, E. F. Licenciatura de curta duração: solução emergencial ou definitiva? **Sitientibus**, Feira de Santana, 2(3): p. 155-163, jul./dez. 1983 (resumo de tese).

GATTI, B. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez. 2013-fev. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico: Censo da educação superior 2014**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 01 nov. 2017.

LOPES, M. H. S.; SOUZA, L. A. “Recrutamento” de professores para o ensino secundário: o Exame de Suficiência. **Anais do 3º Encontro Nacional de Pesquisa Em História da Educação Matemática: história da educação e formação de professores**. – São Mateus: SBHMat, 2016.

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

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Estrutura social e formas de consciência**: a dialética da estrutura e da história. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTEIRO, A. R. **Profissão docente**: profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: _____. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto Editora: 1995, p. 13-34.

OBSERVATÓRIO do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 01 nov. 2017.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI, S. (org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006. p. 11-32.

PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

SILVA SOBRINHO, H. F. O sujeito e a processualidade histórico-social. In: _____.
Discurso, Velhice e Classes Sociais. Maceió: Edufal, 2007.

SUCUPIRA, N. Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial. In: NASCIMENTO, T. R. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.45, p. 340-346, mar. 2012.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

Recebido em: 16.11.2018.

Aceito em: 14.02.2019.