



## Conhecimentos estruturantes para a formação de professores

### Structuring knowledge for teacher training

### Estructuración del conocimiento para la formación docente

Maria Adélia Costa<sup>1</sup>



<https://orcid.org/0000-0002-9270-5184>

**Resumo:** Um dos grandes desafios para o reconhecimento sociopolítico e financeiro da docência como uma profissão que requer formação adequada, em cursos de licenciaturas, é a histórica e recorrente banalização que para ser professor é preciso ter vocação ou dom. Persiste no imaginário social e em alguns nichos acadêmicos que basta dominar os conhecimentos específicos de uma profissão para que, como o pó do pirlimpimpim, esse profissional seja notoriamente reconhecido como professor. Uma ideia reducionista e meramente técnica do ato de ensinar, que desconsidera dimensões como a sócio-histórico e cultural, presente no processo ensino-aprendizagem. O objetivo desse estudo é analisar os conhecimentos estruturantes necessários a formação docente. Trata-se de uma pesquisa documental que por meio da análise de conteúdo apresenta o cenário das políticas de formação de professores da educação básica, bem como descreve os conhecimentos estruturantes, na perspectiva de Shulman (1986), para a identidade docente. Pode-se inferir que o investimento na infraestrutura educacional brasileira se encontra na periferia do ranking de países da OCDE, e ainda, que há uma tendência de culpabilização professor, pelo fracasso da aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** Educação básica. Profissão docente. Notório saber.

**Abstract:** One of the great challenges for the socio-political and financial recognition of teaching as a profession that requires adequate training, in undergraduate courses, is the historical and recurrent trivialization that to be a teacher it is necessary to have a vocation or a gift. It persists in the social imagination and in some academic niches that it is enough to master the specific knowledge of a profession so that, like the dust of the pirlimpimpim, this professional is notoriously recognized as a teacher. A reductionist and merely technical idea of the act of teaching, which disregards dimensions such as the socio-historical and cultural, present in the teaching-learning process. This is documentary research that, through content analysis, presents the scenario of basic education teacher training policies, as well as describes the structuring knowledge, in Shulman's (1986) perspective, for teacher identity. It can be inferred that investment in Brazilian educational infrastructure is on the periphery of the ranking of OECD countries, and that there is a tendency to blame teachers for the failure of students to learn.

**Keywords:** Basic education. Teaching profession. Notorious to know.

**Resumen:** Uno de los grandes desafíos para el reconocimiento sociopolítico y económico de la docencia como profesión que requiere una adecuada formación, en los cursos de pregrado, es la banalización histórica y recurrente de que para ser docente es necesario tener vocación o un don. Persiste en el imaginario social y en

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UFU. Professora No Programa de Mestrado Educação Tecnológica (PPGET) e no ProfEPT, lotada no Departamento de Educação do CEFET-MG. E-mail: [adelia@cefetmg.br](mailto:adelia@cefetmg.br).

algunos nichos académicos que basta con dominar los conocimientos específicos de una profesión para que, como el pó de pirlimpimpim, este profesional sea notoriamente reconocido como docente. Una idea reduccionista y meramente técnica del acto de enseñar, que prescinde de dimensiones como la sociohistórica y la cultural, presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una investigación documental que, a través del análisis de contenido, presenta el escenario de las políticas de formación docente de educación básica, así como describe los saberes estructurantes, en la perspectiva de Shulman (1986), para la identidad docente. Se puede inferir que la inversión en infraestructura educativa brasileña está en la periferia del ranking de países de la OCDE, y que hay una tendencia a culpar a los profesores por el fracaso en el aprendizaje de los estudiantes.

**Palabras clave:** Educación básica. Profesión docente. Notorio saber.

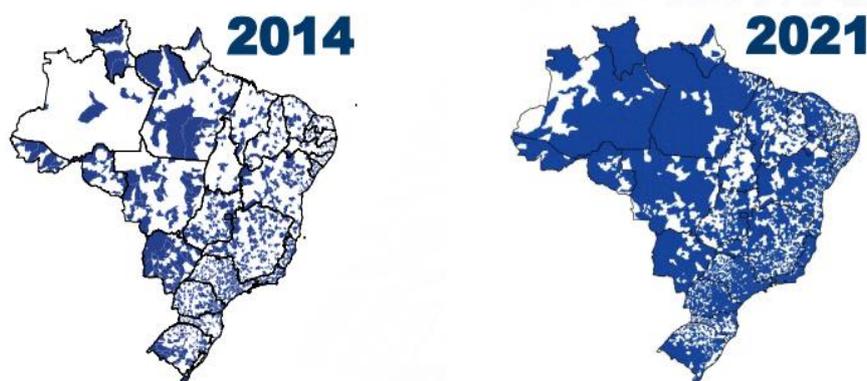
## Introdução

Historicamente a profissão docente esteve no imaginário social, em nichos culturais e acadêmico como a profissão das vocações, visão essa que o senso comum insiste em perpetuar com a naturalização do dom de ensinar. Sob esse aspecto, Nóvoa (1991) diz que as universidades, no que se refere aos cursos de formação de professores, sofrem com resistências, sobretudo de setores intelectuais que sempre “desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores, pois, compreendem o ensino como uma atividade que se realiza com naturalidade, sem necessidade de qualquer formação específica” (p. 8).

A desvalorização da profissão docente está, também, presente nas universidades, sobretudo nas faculdades e departamentos acadêmicos que formam profissionais para profissões definidas culturalmente pela sociedade de alto *status* econômico e social, como a medicina e as engenharias.

Parte dessa depreciação ocorre até mesmo na forma de oferta das licenciaturas que, desde 2018, tem o número de matrículas na modalidade a distância (EaD) maior que na modalidade presencial. Em 2021, 61% dos alunos das licenciaturas cursavam na categoria EaD (BRASIL, 2021b). A título de ilustração, apresenta-se na figura 3 o cenário brasileiro de matrículas em cursos EaD.

**Figura 3** - Municípios com alunos matriculados em Polo EaD – Brasil 2014 e 2021



Fonte: Brasil (2021b, p. 44).

Inteira-se que em 2021, “a matrícula na modalidade EaD estava presente em 2.968 municípios brasileiros, por meio de *campi* das Instituições de Ensino Superior (IES) ou de polos EaD, representando um aumento de quase 120% quando comparado com ano de 2014” (BRASIL, 2021b, p. 44). Trazer à baila esses indicativos não tem nenhuma intenção de julgamento sobre a qualidade desses cursos. O escopo é refletir sobre o predomínio da expansão dessa modalidade de oferta que é uma tendência que vem se consolidando nas licenciaturas, uma vez que os bacharelados, em sua maioria, são ofertados na modalidade presencial (BRASIL, 2020b).

Vale destacar que os cursos de licenciaturas correspondem a 15% das matrículas na graduação, das quais 48,3% são para a habilitação em pedagogia, cuja finalidade é a docência para os anos iniciais do ensino fundamental. Dito isso, é preciso considerar que, aproximadamente 50% das matrículas em licenciaturas, são para as demais disciplinas específicas do currículo escolar. Tal informação é alarmante uma vez que a estrutura curricular dos anos finais do ensino fundamental, e do ensino médio, é constituído de diferentes disciplinas como filosofia, sociologia, química, física, o que implica em formação consideravelmente menor desses profissionais.

Considera-se que os dados divulgados pelo Censo da Educação Básica retratam o cenário da educação brasileira e deveriam balizar a implementação de políticas de formação de professores sobretudo, na perspectiva de fortalecer e reconhecer a docência a partir das características que a definem como a profissão do ensino-aprendizagem.

Nessas circunstâncias, compreende-se a partir de Gatti (2010, p. 1.360) citando Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), que a “profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, claramente reconhecido pela sociedade”.

Nesse sentido, grifa-se a importância de romper com o senso comum que coloca a profissão docente na condição de vocação, dom ou ainda, como trabalho extra do ponto de vista de professor quebra-galho em que, por vezes, o aluno indaga: professor, você não trabalha, só dá aula? Busca-se superar o entendimento do professor meramente técnico para consolidar a concepção de um profissional “que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos” (GATTI, 2010, p. 1.360).

O objetivo desse estudo é analisar os conhecimentos estruturantes necessários a formação do docente da educação básica. Para tanto, optou-se por uma pesquisa documental cujo *corpus* é constituído de textos oficiais que normatizam e deliberam sobre políticas de formação de professores para a educação básica, conforme apresentado na tabela 1.

**Tabela 1 – Documentos analisados**

01	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 05 de dezembro de 1996.
02	Censo escolar da educação básica e do ensino superior - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira.
03	Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
04	Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019.
05	Resolução CNE/CP nº 02, de 1 de julho de 2015.
06	Resolução CNE/CP nº 02, de 26 de junho de 1997.
07	Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.
08	OECD Education at a Glance.
09	Nota da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais em relação à BNCC.

**Fonte:** Dados de pesquisa, 2022.

Pondera-se que a pesquisa documental é um importante recurso das ciências da educação pois, conforme Cellard (2008, p. 295), o documento escrito “é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas”.

Os dados coletados foram analisados à luz da análise de conteúdo uma vez que os pressupostos se assentam numa “concepção crítica e dinâmica de linguagem, e que tem como ponto de partida a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2008, p. 12 - 13).

À vista dessas considerações, esclarece-se que publicizar os conhecimentos estruturantes para formação do professor é uma forma de contribuir com estudos e pesquisas sobre a profissionalização docente. Tal argumento se justifica pela possibilidade de apresentar à sociedade, argumentos teóricos que instituem a docência como profissão e, como tal, necessita de profissionais devidamente habilitados para seu desenvolvimento.

Todavia, há que se dizer e reconhecer que historicamente a desvalorização e o sucateamento da profissão docente não têm atraído candidatos para os cursos de licenciatura. De acordo com o censo da educação superior, em 2020, apenas 18,5% do total de matrículas da graduação era de alunos das licenciaturas (BRASIL, 2022a).

A partir dessas considerações, explica-se que o presente texto se estrutura a partir de três categorias fundantes: i). Cenário da formação de professores no Brasil; ii). BNCC e Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019; e iii). Identidade e saberes docentes. A título de considerações finais anuncia-se que permanece na contemporaneidade regulamentações frágeis e permissivas no descumprimento da obrigatoriedade da licenciatura para o exercício da docência na educação básica.

A exemplo disso, reporta-se ao *notório saber* que, embora seja reconhecido pela legal Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 é uma política que negligencia a formação de professores em cursos de licenciaturas ou de complementação pedagógica.

## Cenário da formação de professores para educação básica brasileira: o que dizem os números?

A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 05 de dezembro de 1996, tem como fundamentos: I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (BRASIL, 2019).

Dados divulgados pelo censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que, em 2021, foram registrados 2.190.943 docentes na educação básica sendo a maior parte atuantes no ensino fundamental (62,7%) (BRASIL, 2021a). No entanto, embora essa lei determine que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena” (BRASIL, 2019, s/p), a realidade educacional não *faz jus* a essa regulamentação. Para este estudo é importante apresentar as categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona, conforme classificação definida pelo Inep (BRASIL, 2021a). A saber:

**Quadro I** - Categorias de adequação da formação docente em relação à disciplina que leciona

Grupo 1	Docentes com formação superior de <b>licenciatura</b> (ou bacharelado com <b>complementação pedagógica</b> ) na mesma área da disciplina que leciona.
Grupo 2	Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.
Grupo 3	Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.
Grupo 4	Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores.
Grupo 5	Docentes sem formação superior.

**Fonte:** Adaptado de Brasil (2021a), grifos meus.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, 83,4% dos professores possuíam o grau acadêmico de licenciatura (BRASIL, 2021a). Ao se considerar a meta 15, do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem a finalidade de assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014), esse percentual é deficitário. Sendo assim, reconhece-se que há necessidade de se investir em estratégias incisivas para fomentar a implementação de políticas de formação inicial e contínua de professores.

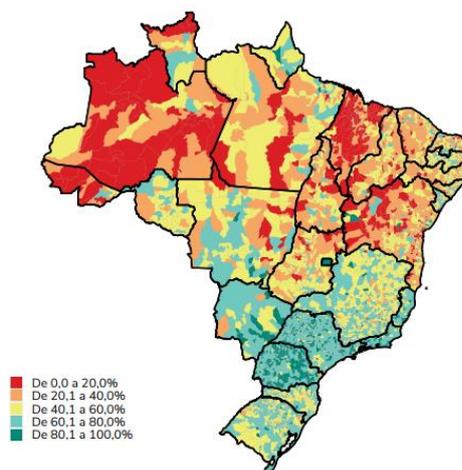
Na busca de subsídios para compreender o cenário da formação de professores encontra-se Lima (2012, p. 151) que provoca reflexão sobre o sentido do professor polivalente, visto que os “docentes dos anos iniciais que atuam nas escolas públicas, geralmente, lecionam sete diferentes áreas

do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Arte. Como dominar tantas áreas?”

Tendo em conta esse atíçamento buscou-se na pesquisa de Gatti (2010), compreender as características do curso de pedagogia destinados à formação de professores polivalentes. Constatou-se que a polivalência é uma falácia posto que os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas - Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, são tratadas com superficialidade e de modo generalizado.

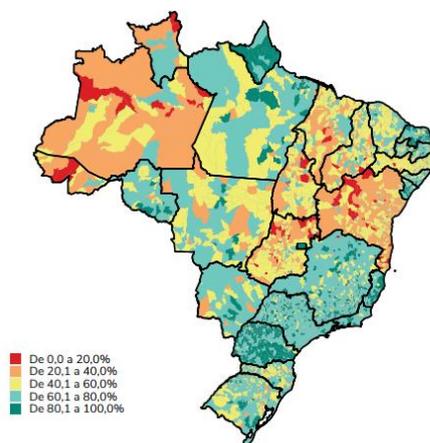
No que concerne a adequação da formação docente referente ao grupo I (especificado no quadro I), nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, tem-se o cenário descrito nas figuras 1 e 2.

**Figura 1** – Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada nos anos finais do ensino fundamental



Fonte: Brasil (2022, p. 15)

**Figura 2** - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada no ensino médio

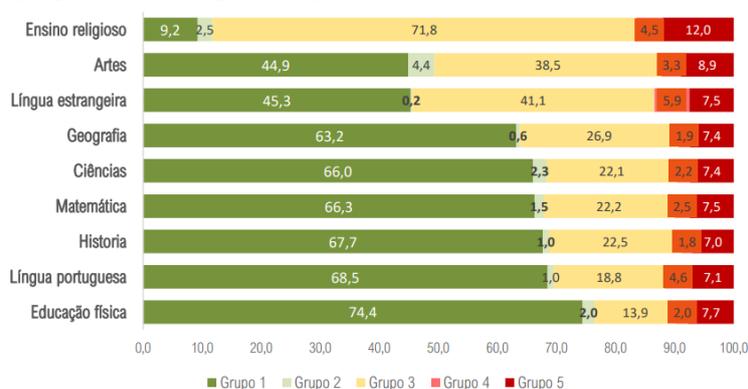


Fonte: Brasil (2022, p. 15)

De acordo com dados do Inep (BRASIL, 2021a, p. 44), nos anos finais do ensino fundamental, “o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada se reduz consideravelmente quando comparado a dos anos iniciais”. Observa-se pela figura 2 que as regiões Norte e Nordeste possuem um cenário nevrálgico em relação ao baixo índice de disciplinas ministradas por professores com formação adequada.

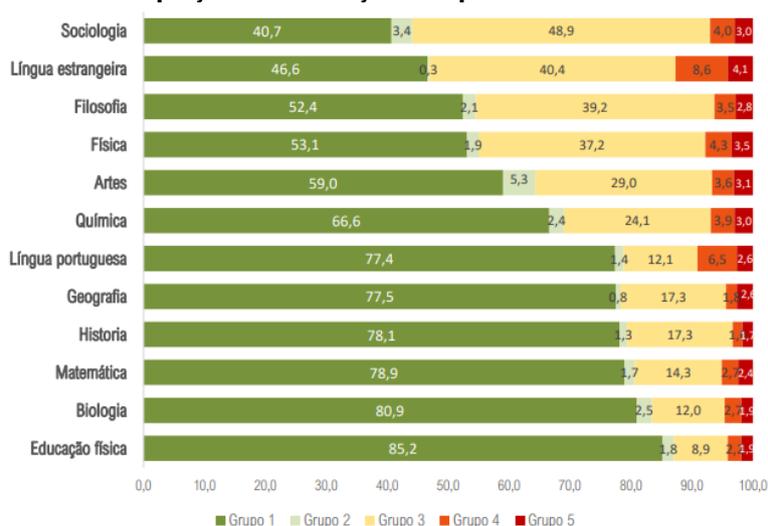
Notoriamente, a situação de adequação da formação docente pertencentes ao grupo I nos anos finais do ensino fundamental é mais crítica do que no ensino médio. No que tange a variação regional, Amazonas concentra maiores índices de professores que se distanciam do grupo I. Nos gráficos 1 e 2 descreveu-se a adequação da formação dos professores da educação básica em relação as disciplinas lecionadas nos anos finais do ensino fundamental e médio.

**Gráfico 1 - Adequação da formação dos professores nos anos finais do ensino fundamental**



Fonte: Brasil (2021b, p. 89).

**Gráfico 2 - Adequação da formação dos professores no ensino médio**



Fonte: Brasil (2021b, p. 89).

No ensino fundamental a disciplina *ensino religioso* desponta com menor índice de professor com formação adequada. À vista disso, informa-se que, em 2018, foi instituída por meio da resolução nº 5, de 28 de dezembro, as diretrizes curriculares nacionais para a licenciatura em Ciências da Religião (BRASIL, 2018).

No ensino médio o destaque é a disciplina de sociologia, lecionada por apenas 40,7% de professores com formação adequada. Apreende-se que esse percentual é um indicativo da precariedade das políticas de formação docente que tende a se agravar com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do ensino médio definida pela Lei nº 13.415/2017, que instituiu os itinerários formativos.

Sobre a arquitetura curricular deliberada para esses percursos, a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) manifestou-se, por meio de nota crítica a BNCC, descontentamento com a supressão da sociologia pois, segundo eles, essa disciplina

possibilita uma ampliação da leitura de mundo dos estudantes, oferece à juventude a possibilidade de localizar-se na estrutura social e assim reconhecer-se como parte de um todo muito mais amplo pelo qual cada um é responsável. Da mesma forma, cada uma das demais disciplinas que deixam de ser obrigatórias com a reforma proposta tem uma contribuição e um papel específico na formação dos estudantes, que não podem ser considerados dispensáveis, nem intercambiáveis (ABECS, 2018, online).

Tal crítica se fundamentou na oferta dos arranjos curriculares dos itinerários formativos: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; e V - formação técnica e profissional que, conforme previsto na lei nº 13.415/2017, somente as disciplinas de matemática e língua portuguesa são componentes obrigatórios nos currículos de ensino médio.

Observa-se que, tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no ensino médio, a disciplina *educação física* possui o maior percentual de professores com formação adequada. Não obstante, importa destacar que, dentre os 15 maiores cursos de licenciatura ofertados no Brasil em 2021, a licenciatura em educação física concentrou 7,4% do total das matrículas, perdendo a primeira posição somente para o curso de pedagogia. Tal cenário pode ser verificado na tabela 2 e gráfico 3.

**Tabela 2 - Os 15 maiores cursos de licenciatura em número de matrículas**

Posição	Curso/Cine Brasil	Matrículas	Percentual (%)	Percentual Acumulado (%)
1	Pedagogia	789.197	47,9	47,9
2	Educação física formação de professor	122.289	7,4	55,3
3	Matemática formação de professor	98.250	6,0	61,3
4	História formação de professor	93.873	5,7	67,0
5	Letras português formação de professor	80.415	4,9	71,8
6	Biologia formação de professor	78.106	4,7	76,6
7	Geografia formação de professor	52.547	3,2	79,8
8	Letras português inglês formação de professor	42.958	2,6	82,4
9	Química formação de professor	37.374	2,3	84,6
10	Física formação de professor	29.997	1,8	86,5
11	Letras inglês formação de professor	27.761	1,7	88,1
12	Artes visuais formação de professor	25.968	1,6	89,7
13	Filosofia formação de professor	22.222	1,3	91,1
14	Música formação de professor	17.617	1,1	92,1
15	Ciências sociais formação de professor	17.515	1,1	93,2

Fonte: Brasil (2021a, p. 85).

**Gráfico 3 – Percentuais dos 15 maiores cursos de licenciatura em número de matrícula**



Fonte: Brasil (2021a, p. 85).

O curso Pedagogia é responsável por quase metade das matrículas, aproximadamente 800 mil alunos. Na outra ponta, o curso de ciências sociais apresentou o menor número de interessados, pouco mais de 1% do total de alunos das licenciaturas. Soma-se a esse indicativo, a baixa procura por licenciaturas em disciplinas específicas como filosofia, artes, inglês, física e química.

Com efeito, enfatiza-se que há correlação entre o percentual de professores que estão lecionando disciplinas para as quais possuem formação adequada e a posição das licenciaturas com maior número de matrículas. Ou seja, o famoso jeitinho brasileiro pode ser percebido nos remendos regulamentais para que os nichos de professores com formação adequada sejam ocupados por professores com habilitação inadequada, insuficiente, precarizada na relação disciplina lecionada x formação docente.

Estima-se a partir de Brasil (2021a), que nos anos finais do ensino fundamental não mais que 58% das disciplinas são ministradas por professores com licenciatura na mesma área de graduação, e 65% no ensino médio. Várias são as possibilidades de se ter um cenário tão abaixo do ideal proposto nas regulamentações legais como a LDB, pois, ainda há aproximadamente 40% de disciplinas sendo lecionadas por professores com formação inadequada.

No relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) lê-se que os professores e os líderes escolares são importantes na determinação do sucesso de um sistema educacional. E ainda, destaca que a profissão docente no Brasil, não tem conseguido atrair jovens porque “os salários dos professores são mais baixos do que em outras carreiras de nível superior, a profissão não é socialmente valorizada e os contratos de meio período de duração limitada não são atraentes” (OCDE, 2021, s/p).

Parte-se do pressuposto que a educação não é uma ilha e, portanto, a condição precária de investimento público em políticas sociais e econômicas impactam diretamente no cotidiano escolar. Além disso, a pandemia do “COVID-19 aprofundou a recessão econômica e atingiu com mais força os menos capazes de lidar com a crise, exacerbando as desigualdades que ainda colocam o Brasil entre os países mais desiguais do mundo” (OCDE, 2021, s/p).

Com efeito é sempre bom recordar que a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241/2016 do governo Temer foi aprovada pelo Congresso Nacional por meio da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, congelou os investimentos em educação por 20 anos (BRASIL, 2016).

### **A formação de professores no contexto da BNCC e da Resolução CNE/CP Nº 02/2019**

Além da LDB nº 9.394/1996 a formação de professores é regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que revogou a Resolução CNE/CP nº 02, de 1 de julho de 2015. A revogação desse documento ocasionou muitas críticas na comunidade acadêmica, pois, a resolução de 2015 era resultado de vários debates e múltiplas articulações entre academia e legisladores. Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 364), relatam que pela primeira vez na história das políticas educacionais tinha-se “um documento orgânico que ousava articular a formação inicial e

continuada envolvendo as universidades e a Educação Básica”. A revogada resolução de 2015 atendia anseios e concepções defendidas por entidades como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Na contramão desse movimento, dessa organicidade na elaboração de uma normativa educacional é que a Resolução CNE/CP nº 02/2019 foi promulgada, sem debate, sem discussão e sem diálogo com a comunidade acadêmica, visando tão somente atrelar a formação dos professores aos princípios e diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim sendo, os três núcleos que, anteriormente estruturavam a formação, foram substituídos por competências gerais, correlacionadas com a BNCC, organizados em de três dimensões: conhecimento; prática; e engajamento profissional.

**Quadro 2** - Dimensões da formação de professores e as respectivas competências específicas

<b>CONHECIMENTO PROFISSIONAL</b>	<b>PRÁTICA PROFISSIONAL</b>	<b>ENGAJAMENTO PROFISSIONAL</b>
I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;	I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;	I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;	II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;	II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes;	III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos;
IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.	IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.	IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

**Fonte:** Brasil (2019).

Relata-se que, cada uma dessas dimensões se estrutura a partir de um conjunto de quatro competências específicas que, por conseguinte, apresentam uma lista de habilidades a serem alcançadas. A noção de competência remete a situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas. Associa-se à compreensão e avaliação de uma situação, uma mobilização de saberes, de modo a agir/reagir adequadamente. Desta forma, “a tomada de decisão, a mobilização de recursos (afetivos e cognitivos) e o saber agir são as características principais da competência que permitem entender este conceito como uma forma de controlar (simbolicamente) as situações da vida” (DIAS, 2010, p. 75).

Todavia, Silva (2003), destaca que é preciso refletir sobre as concepções que envolvem esse conceito pois, a palavra competência está sempre presente em documentos normativos referentes a reformas curriculares. Em suas palavras:

Um dos termos reiteradamente presentes nas prescrições curriculares é o termo competências. De acordo como Hamilton (1992, p. 23) há palavras que se tornam 'lugares-comuns' no discurso pedagógico e, como tal, precisam ser trazidas para a 'linha de frente da análise educacional', pois, caso contrário, correm o risco de que suas origens e evolução, seu caráter histórico enfim, fiquem ocultos e induzam a uma falsa ideia de estabilidade no campo da escolarização (SILVA, 2003, p. 22).

Com base em Bernstein (1996), Silva (2003, p. 26), explica que a teoria das competências é trajada por uma “concepção instrumental e mecanicista da formação humana”, porque a sociedade desconsidera a sua dimensão sociocultural. Zabala e Arnau (2010, p. 31) asseveram que o “conceito de competência surge de posições basicamente funcionais, ou seja, com relação ao papel que devem cumprir para que as ações humanas sejam o mais eficiente possível”.

Assim, pode-se dizer que a “competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 43).

Considera-se, portanto, que o termo competência extrapola a semântica da palavra e traz concepções que podem ser aplicadas, tanto numa concepção crítica de formação docente, de projeto de educação, quanto numa perspectiva tradicional de modelos de formação pautado no conformismo ou até mesmo na ação de se cumprir, sem questionar, as deliberações normativas.

Salienta-se a partir de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 70), que as instituições de ensino precisam “construir o sentido do conceito de competência segundo diferentes referências, para assim compreender suas diversas facetas: histórica, ideológica, econômica, social; assim como seu papel nos processos formativos” para que possa superar a visão atrelada as demandas do mercado, como também do sentido do senso comum.

É preciso ter sempre em mente que professores são profissionais do ensino-aprendizagem e, conforme Gatti *et al* (2019, p. 41) a “sua atuação envolve construir ambiências de aprendizagem e prover formação em valores, atitudes e relações interpessoais na perspectiva de criar possibilidades e potencialidades para se viver bem e de forma digna”.

Para além do debate acerca das competências, um dos pontos críticos da resolução vigente se refere, conforme indicado por Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 368), ao modo prescritivo de formação inicial de docentes no Brasil, “ao estabelecer a forma como a carga horária deve ser distribuída, não apenas em termos de horas, mas também em conteúdos e anos do currículo”, padronizando e engessando possíveis arquiteturas curriculares de cursos de formação de professores.

Concorda-se com as autoras e compreende-se que prescrições bem delimitadas como essas, ferem o princípio da autonomia política e didático-pedagógica das universidades, e intimidam a liberdade da organização e flexibilização dos arranjos curriculares nos cursos de formação docente.

Diante dessas ponderações traz-se à tona mais um retrocesso da atual resolução (2019), se comparada a anterior (2015). Nesse caso, trata-se especificamente dos Programas Especiais de Formação Docente (PEFD), denominados “cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada” (BRASIL, 2015, s/p).

Consoante ao propósito desse curso, a carga horária que antes de 2015 era de 540 horas, sendo 340h destinadas a parte prática, ao estágio supervisionado, conforme determinava a Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997, (BRASIL, 1997), passou para uma variável de 1.000h a 1.400h horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida, com carga horária de 300h de estágio supervisionado obrigatório (BRASIL, 2015).

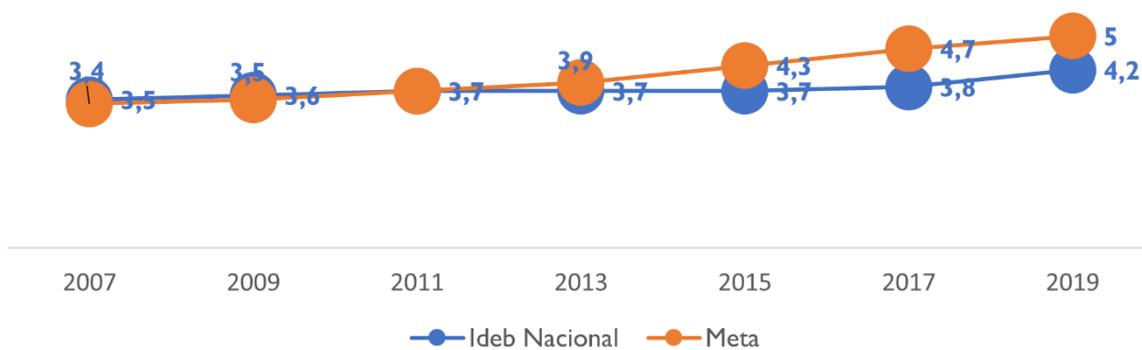
Seguramente a ampliação da carga horária do curso foi motivo de comemoração pela academia. Entretanto, essa situação durou apenas quatro anos, pois, a Resolução de 2015 foi revogada pela Resolução de 2019 que retrocedeu no que tange ao curso de graduados não licenciados, reduzindo a carga horária para “760 horas, das quais 360h se destina ao desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação” (BRASIL, 2019, s/p).

Logo, o ciclo dos últimos sete anos das regulações dos cursos de formação de professores se fez num movimento de avanço e retrocesso, permanecendo este último revestido de novo, ao se estruturar por competências, alinhando-se a BNCC por meio de diretrizes padronizadas.

## **O Brasil na OCDE**

Rossieli Soares, ministro da educação no governo Temer, disse em 2016 que o ponto de partida para investir em cursos de formação de professores era os recorrentes resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes e da baixa qualidade da formação dos docentes. “Em geral, os cursos contam com muita teoria e pouca prática, falta aprofundamento no ensino para a educação infantil, alfabetização e anos iniciais, além de estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas” (SOARES, 2016, s/p).

**Gráfico 4 – Índice do Ideb, Brasil 2007 a 2019**



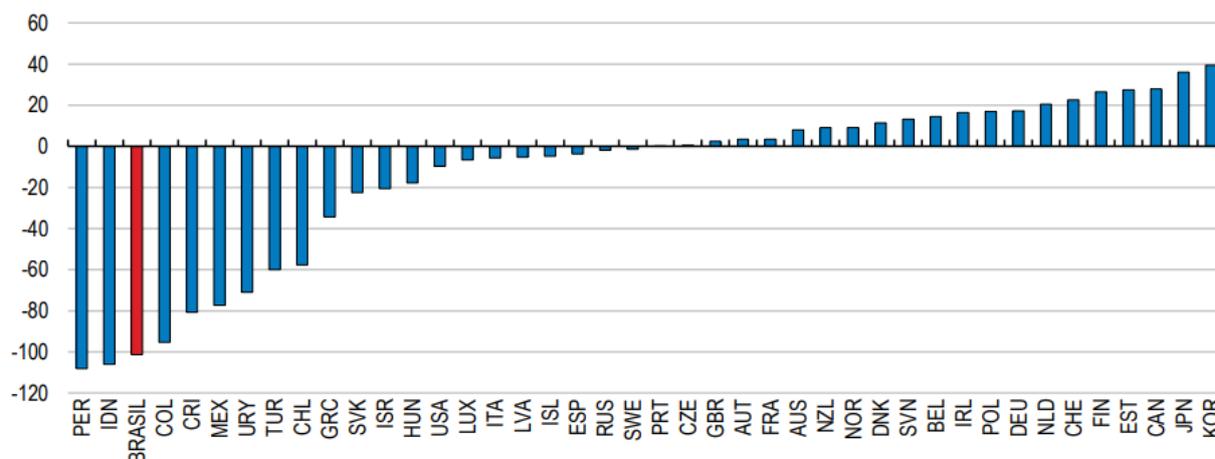
Fonte: Brasil/Inep, 2019.

De acordo com os dados do Inep (BRASIL, 2019) ao comparar os resultados das escolas públicas com as privadas, constata-se uma enorme diferença nos percentuais. Vale informar que a rede particular é responsável somente por 12,2% das matrículas de ensino médio do país. O Ideb nesse segmento foi 6 enquanto na rede pública estadual foi 3,9 (BRASIL, 2019). Obviamente há o equívoco de se comparar os desiguais. Isto é, como comparar duas redes de ensino que possuem planos de carreira docente diferenciadas? Infraestrutura humana e física diferenciada? Número de escolas desproporcionais em relação ao número de matrículas? São muitos condicionantes que colocam essas duas redes em condições desiguais.

No Brasil, tornou-se comum os *fazedores de políticas educacionais*, geralmente, uma equipe composta de profissionais – não professores, utilizarem métricas fundamentadas no discurso da culpabilidade, transferindo para os professores a responsabilidade pelos problemas de aprendizagem para assim, (re)definirem os currículos escolares. Os argumentos se assentam, ora na formação docente ineficiente, ora na ausência de práticas pedagógicas motivadoras.

Todavia, o que os governantes não dizem é que a educação vem enfrentando cortes contínuos nos investimentos financeiros. No período de 2014 a 2018, o orçamento do Ministério da Educação (MEC) foi reduzido em 6%. Em 2019 foi mantido o patamar do ano anterior. Em 2020 o orçamento foi o menor desde 2011, com 12 bilhões a menos que em 2019. Nos anos finais do ensino fundamental, a situação se agrava visto que foi investido, por ano, US\$ 3,7 mil por aluno. A média da OCDE é de US\$ 10,2 mil (SINDREDE-BH, 2021). O baixo investimento brasileiro na educação reverbera na classificação vexaminosa do país em relação aos demais países da OCDE, conforme ratificado no gráfico 5.

**Gráfico 5 - Resultados no exame PISA, 2015 - Média em ciências, matemática e leitura, desvio da média da OCDE**



Fonte: OCDE (2018, p. 31).

Países como Coreia, Japão, Canadá e Finlândia lideraram o ranking com melhores índices no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), em 2015. O Brasil só perdeu as últimas colocações para a Índia e o Peru. Buscando relação desse cenário com valores investidos em infraestrutura, uma vez que esse investimento é condição indispensável para melhoria da qualidade da educação, entre 138 países, o Brasil ocupava a 116ª posição, bem abaixo da média da OCDE (OCDE, 2018).

À vista desses dados, infere-se que o Brasil necessita assumir a educação pública com políticas educacionais abrangentes, capazes de alavancar a qualidade do ensino, bem como atrair jovens para a inserção na carreira docente. A mobilidade do país periférico, no ranking do Pisa, para incursão entre os países com melhores desempenho na educação, somente será possível se, tais políticas forem incisivas. A exemplo disso, cita-se: desenvolvimento de planos de carreira atrativos, com incentivos de qualificação e ascensão em cursos de pós-graduação *stricto sensu*; investimentos na infraestrutura física das escolas públicas que, infelizmente, apresentam arquitetura arcaica, sem condições de inovação pedagógica por falta de laboratórios, equipamentos, recursos tecnológicos etc.

Porém, ao analisar os resultados das avaliações internas e externas, os líderes políticos educacionais entendem a necessidade de se fazer uma reforma no ensino. Assim, o viés para esses reparos é a reorganização curricular. Entretanto, ainda que, os governantes insistam nessa questão, não tem havido progresso satisfatório na qualidade da educação, posto que os índices continuam abaixo da média prevista.

Sobre esse aspecto, Brzezinski (2008, p. 1152) diz que há descaso das políticas educacionais que penalizam as instituições públicas de ensino superior (formadoras de professores) e condenam as escolas a apresentarem frágeis Índices de Desenvolvimento (IDEB). Por conseguinte, os baixos índices

servem de munição para os “discursos da mídia e de políticos brasileiros que atribuem ao professor a falência da educação básica, como se a qualidade da formação e o exercício da docência fossem responsáveis pelas mazelas da opção pelo Estado mínimo”.

### **A profissionalização docente: identidade e saberes**

Para iniciar as reflexões sobre a profissionalização docente, recorre-se a metáfora de Nóvoa (2017) que diz não ser “possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (p. 1.122). Concorda-se com os dizeres do autor e reconhece-se a lacuna na condição do acolhimento dos professores nas instituições, bem como no processo de formação.

Corroborando com esses escritos, tem-se em Tardif (2000, p. 6) a seguinte premissa:

Em princípio, só os profissionais, em oposição aos leigos e aos charlatães, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos, conhecimentos esses que são, de um certo modo, esotéricos: eles pertencem legalmente a um grupo que possui o direito exclusivo de usá-los por ser, em princípio, o único a dominá-los e a poder fazer uso deles.

Complementando essa assertiva, o autor diz que “os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se por diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais” (Idem, p. 7). Entretanto, a formação continuada não tem sido uma política pública que encanta os professores.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 156) argumentam que a profissionalização docente além “do ensino dos conteúdos de uma disciplina, o conhecimento de seus conceitos básicos, a compreensão das estruturas, as formas pelas quais eles se tornam compreensíveis para os alunos em contextos específicos”. Corroborando com essas ideias Freire (2007, p. 86) diz que as discussões sobre “técnicas de ensino, materiais didáticos, métodos para uma aula dinâmica, precedem da ideia de que é indispensável que o professor “repouse” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano”. Nessa direção encontra-se a tese freiriana de que é,

Impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber porque o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado (FREIRE, 2003, p. 79).

Nessa perspectiva, ainda de acordo com Freire (1997, p. 57), os conteúdos deixam de ser apresentados como “retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram” e

passam a fazer sentido, a ter um significado conectado aos sentidos de vida dos alunos. Igualmente, o processo de constituição dos conhecimentos docentes, na finalidade de superar os fragmentos da profissão, devem integrar de forma contextual e real, os aspectos da teoria e da prática, pois, de acordo com Lüdke e Boing (2004, p. 1.174), somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação.

Assim, não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino. Existe uma íntima relação entre o estabelecimento de ensino e a profissionalização docente. A escola é praticamente o único espaço onde o professor é considerado profissional ou onde dele se exige, pelo menos, um comportamento profissional (Boing, 2002). Fora do estabelecimento de ensino, qualquer outro profissional pode exercer a docência, como no caso das aulas particulares. O único critério parece ser o da competência pessoal, de acordo com os diferentes graus de exigência da clientela (Idem).

Dito isso, apresenta-se, a partir de Shulman (1986), uma discussão sobre os saberes necessários a profissionalização docente, para a qual o professor necessita entender a base fundamental da classificação de determinado conteúdo como central para uma disciplina, enquanto outro pode ser mais periférico. Sobre esse aspecto, entende-se que o *locus* privilegiado para esse aprendizado são os cursos de formação inicial e continuada de professores, uma vez que, além dos julgamentos pedagógicos existe toda uma disputa político-ideológica e territorial, sobre a seletividade dos conteúdos que estamparão os currículos escolares. Descreve-se no quadro 3, os tipos de conhecimentos requeridos pela profissão docente, na perspectiva de Shulman (1986).

**Quadro 3 – Conhecimentos requeridos na profissão docente**

1. Conhecimento de Conteúdo	Se refere a quantidade e a organização do conhecimento sob o domínio do professor. Existem diferentes maneiras de representar o conhecimento do conteúdo, dentre elas a taxonomia cognitiva de Bloom e as variedades de aprendizagem de Gagne. Para pensar corretamente sobre o conteúdo precisa-se ir além do conhecimento dos fatos ou conceitos de um domínio.
2. Conhecimento pedagógico do conteúdo	O saber pedagógico vai além do conhecimento do assunto da disciplina em si, e transpõe a dimensão de conhecimento do assunto para ensino. Nessa categoria, inclui-se os ensinamentos dos tópicos de uma área ou assunto, com formas mais úteis de representação dessas ideias. Um exemplo disso é o uso de analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações práticas do conteúdo. Entretanto, destaca-se que não há uma única forma, nem tampouco um modo mais poderoso de representação, portanto, o professor deve ter em mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam de pesquisas enquanto outras são originárias da sabedoria e da prática.
3. Conhecimentos curriculares	O currículo é representado por toda a gama de programas projetados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em determinado nível. Existe uma variedade de materiais instrucionais disponíveis em relação a esses programas, e o conjunto de características que servem como as indicações e contra-indicações para o uso de determinado currículo ou materiais do programa aplicados em determinadas circunstâncias.

**Fonte:** Releitura e tradução livre de Shulman (1986, p. 8 - 10).

Sobre o conhecimento curricular, Shulman (1896) faz uma analogia em que o currículo e seus apêndices formam o núcleo médico da pedagogia que tem as ferramentas de ensino compreendidas como uma farmacopeia. Desse modo, da mesma forma que se espera que um médico experiente possa compreender toda a gama de tratamentos disponíveis para melhorar um determinado transtorno, deseja-se que o professor possa entender, minimamente, sobre as escolhas curriculares e suas implicações na formação dos seres sociais.

Tardif (2002) relata que os professores não consideram apenas os saberes conteudistas no processo de ensinar, mas também, outros que não dependem de conhecimento especializado, mas que abrangem uma diversidade de questões que se relacionam com seu trabalho. O autor destaca que esses saberes, não especializados, muito pouco ou quase nada correspondem com os “conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (p. 61).

Pimenta (1999, p. 29) explica que os professores reconstróem saberes “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Há, portanto, uma gama de saberes que se integram na constituição da profissão docente. Sobre esse aspecto, Gauthier *et al.* (2006, p. 28), explana que é “pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Nessa perspectiva, Tardif (2012, p. 11) sublinha que o conhecimento estruturante da profissão docente não é “uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e relaciona-se com a pessoa e identidade deles, com suas experiências de vida e profissional, com suas relações com os alunos e com outros atores escolares”, portanto, o professor raramente atua sozinho.

Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar com os alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra prima a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto em que o elemento humano é determinante e dominante e onde não estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (TARDIF, 2012, p.49).

Importa destacar que a profissão docente se materializa em contextos de interações sociais. Percebe-se nesse manuscrito que reiteradamente faz-se a defesa de que a profissão docente precisa romper com o viés estruturante da desprofissionalização do fazer docente. Absurdamente, contrária a esse ideal, a lei nº 13.415/2017 tende consolidar a banalização dessa profissão ao instituir o notório saber no itinerário formativo referente à formação técnica e profissional. A referida legislação garante

que profissionais com notório saber, reconhecido por um sistema de ensino, poderá ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional (BRASIL, 2017).

Registra-se total repulsa a essa complacência que restringe a profissão docente ao domínio de um saber técnico, descolado de uma formação para a integralidade do aluno dos cursos técnicos de nível médio. Salieta-se ainda que, não se exige destes profissionais com notório saber, a formação em cursos de graduação, nem tampouco em qualquer outro nível da educação básica uma vez que, o requisito para ministrar aulas pode ser a formação *ou experiência profissional*.

Diante disso, ratifica-se que não basta dominar os conhecimentos técnicos da área de graduação ou da experiência profissional para se intitular professor. É preciso adentrar no campo da educação e (re)conhecer os saberes pedagógicos requeridos nas práticas educativas. Para tanto, o professor deve se assumir,

Como sujeito de transformação no sentido mais radical (novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens), e se comprometer também com a alteração das condições de seu trabalho, tanto do ponto de vista objetivo (salário, carreira, instalações, equipamentos, número de alunos por sala, etc.), quanto subjetivo (proposta de trabalho, projeto educativo, relação pedagógica, compromisso social, vontade política, abertura para a mudança, disposição democrática, etc.) (VASCONCELLOS, 2003, p. 77).

Com efeito, compreende-se em Freire (2007) que o desenvolvimento da profissão professor promove o compromisso com o homem concreto, com a sua humanização, a sua libertação, sem, contudo, prescindir da ciência, da tecnologia, com as quais se pode instrumentalizar para práticas formativas críticas, autônomas e progressivas.

A despeito, ainda de acordo com Freire (1991), não se tem a inocência de acreditar na educação como chave das transformações do mundo, porém, entende-se que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Embora a educação não possa resolver tudo, pois sua força reside exatamente na sua fraqueza, ela pode sim, alguma coisa. Para isso, “cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos” (p. 126).

Há que se discutir ainda, a invisibilidade do trabalho docente. Aquelas atividades que não constam nos contratos de trabalho como a participação em grupos de trabalho no WhatsApp que invade o tempo livre do professor, inclusive aos finais de semana. O esgotamento provocado pelo excesso da carga diária de trabalho, é definido por Apple & Jungck (1990) como intensificação do trabalho docente que, por conseguinte, acaba por induzir os professores a

confiar cada vez mais em "especialistas", a esperar que eles lhes digam o que fazer, e assim as pessoas começam a desconfiar da experiência e das habilidades que desenvolveram durante os anos. No processo, a qualidade é sacrificada pela

quantidade. "Trabalho feito" torna-se o substituto de "trabalho bem-feito". E como o próprio tempo se torna um escasso "bem de consumo", aumenta o risco de isolamento, reduzindo assim as chances de que a interação dos participantes dê origem a críticas e limitando a possibilidade de que a reconsideração e o ensino por pares evoluam naturalmente. Habilidades coletivas são perdidas à medida que eles ganham "habilidades administrativas". Muitas vezes, a principal tarefa é citar para um professor, "encontre uma maneira de terminar o dia." Finalmente, o orgulho está em jogo quando o próprio trabalho é dominado por outros atores/profissionais (APPLE & JUNGCK, 1990, p. 156).

Sobre esses aspectos, Nóvoa (2007) citando Nias (1991) diz que o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor. Sendo assim, torna-se urgente a unicidade das dimensões pessoais e profissionais, por meio de espaços de interação que possibilitam aos professores apropriarem-se dos processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

### Considerações finais

Pesquisar e escrever sobre políticas de formação de professores para educação básica tem se tornado um desafio constante, haja vista que historicamente as regulamentações são frágeis, fragmentadas e permissivas no descumprimento da obrigatoriedade da licenciatura. Tradicionalmente vivencia-se uma escassez de atrativos de candidatos para os cursos de licenciaturas, bem como experienciamos a descontinuidade de políticas de formação de professores para a educação básica.

Diante de tantas possibilidades de se problematizar políticas e condições do trabalho docente no Brasil, optou-se neste texto por descrever o cenário da formação a partir de um recorte do contexto internacional da OCDE, nos âmbitos de investimento na educação básica e no que se refere ao enquadramento do país no *ranking* do Pisa, o qual o Brasil perdeu as últimas colocações somente para a Índia e o Peru.

Além disso, buscou-se evidenciar o retrocesso das normativas de formação de professores da educação básica, sobretudo numa análise descritiva da atual resolução que dita as diretrizes para essa formação, atrelando-a aos princípios e diretrizes da BNCC.

As reformas educacionais e curriculares, especificamente os itinerários formativos, se pautaram em parte, nos discursos oficiais de que as metas postas para o Ideb não haviam sido alcançadas. Atribuiu-se o *déficit* de aprendizagem dos alunos à formação dos professores que, embora dita em outras palavras, significou compreender que eles não estavam preparados para ensinar de forma eficiente.

Ou quem sabe, eles não foram formados por/para competências gerais e específicas, conforme proposto pela BNCC! Todavia, salienta-se que essa base nacional é uma prescrição que (de)forma, condiciona e engessa a autonomia docente em prol de um alinhamento curricular dos cursos de

formação estruturados por competências e habilidades, como se, tão somente só, fosse essa a solução para os problemas da educação brasileira.

No entanto, esse tipo de argumento é o mais cômodo para apresentar a sociedade, pois, terceiriza um culpado - o professor, e camufla todos os demais aspectos que contribuíram e contribuem para o fracasso da aprendizagem na educação básica. Conforme discutido no texto, o Brasil tem sido inadimplente com investimento em educação, sobretudo no que se refere aos planos de carreira e salário dos professores.

Buscou-se apresentar aos leitores os conhecimentos estruturantes necessários ao desenvolvimento da profissão docente que são resultados de uma integração de diferentes tipos de saberes provenientes de múltiplos contextos: sociais, profissionais, pessoais, pedagógicos, histórico-cultural. Assim sendo, reafirma-se que a profissão docente não deriva de vocação ou dom, mas sim, de investimentos em formação inicial e continuada, bem como de experiências profissionais e pessoais.

## Referências

ABECS. Nota da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais em relação à BNCC. **Blog Café com Sociologia**, abr. 2018. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/nota-abecs-bncc/>. Acesso em: 09 ago. 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 16 dez. 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/540698>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior 2021**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2021b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/centso\\_superior/documentos/2021/apresentacao\\_centso\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2021/apresentacao_centso_da_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022b.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1,

Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 09 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.1, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, 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**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, 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**: seção 1, Brasília, DF, p. 14297, 15 jul. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Res02.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 09 ago. 2022.

BRZEZINSKI, Í. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5NFc5q49QjdB79GY9svbTdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

DIAS, I. S. Competencies in education: concept and educational meaning. **Psicol. Esc. Educ.** v. 14, n. 1, jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-8572010000100008>.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de A.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. Políticas educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente. In: PACHECO RIOS, J. A. V. (org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica**. Salvador (BA): Editora da UFBA, 2015. p. 25-34.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** v. 31, n. 113, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em: 09 ago. 2022.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GONÇALVES, S. da R. V.; MOTA, M. R. A. M.; ANADON, S. B. A resolução CNE/CP nº. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, i. 2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>.

LIMA, V. M. M. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 22, n. 23, p. 148-166, maio/ago. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v22i23.1767>.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FB83Ty4bPSzqxXQB6DbvV6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Relatórios Econômicos OCDE**. Brasil: OECD, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/economy/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2021**: OECD Indicators. © 2022 OECD. All Rights Reserved. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b35a14e5-en/index.html?itemId=/content/publication/b35a14e5-en>. Acesso em: 19 dez. 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v.15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986. Disponível em: <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SILVA, M. R. da. **Competências**: a pedagogia do “novo ensino médio”. 2003. 305 f. Tese (Doutorado em educação: história, política e sociedade) PUC, São Paulo, 2003. Disponível em:

<https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3aancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SINDREDE-BH. **Sindicato dos trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte**. Falta de investimento em educação acelera desigualdade. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://sindrede.org.br/falta-de-investimento-em-educacao-acelera-desigualdade/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SOARES, R. Base Nacional para formação do professor vai revisar cursos para conhecimento e valorização. **Assessoria de Comunicação Social**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bncc-professores>. Acesso em: 10 ago. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VASCONCELOS, C. dos S. **Para onde vai o professor?** Resgate do Professor como sujeito de transformação. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Recebido em: 13 de agosto de 2022.

Versão corrigida recebida em: 4 de novembro de 2022.

Aceito em: 4 de novembro de 2022.

Publicado online em: 23 de dezembro de 2022.

