



## Políticas de formação inicial docente no Brasil: novas versões, antigas concepções

### Initial teacher training policies in Brazil: new versions, old conceptions

### Políticas de formación inicial docente en Brasil: nuevas versiones, viejas concepciones

Adriana Alves Novais Souza<sup>1</sup>



<https://orcid.org/0000-0002-8889-8809>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é discutir questões relacionadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas, no que diz respeito aos saberes da prática docente, ao currículo, à didática, aos dispositivos de ordem legal, e a necessidade de reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas, com destaque para a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (mais conhecida como BNC-Formação), homologada em 20 de dezembro de 2019. Trata-se de uma revisão de literatura, baseada na análise de documentos norteadores da formação de profissionais do magistério, como também de autores e pesquisadores que discutem a formação inicial, bem como as tensões teórico-práticas que permeiam essa formação. Consideramos, com base na análise de documentos de autoria de pesquisadores da Anfope e da Anped, os quais repudiaram a BNC-Formação, que a proposta é reducionista no que tange ao trabalho docente e que retrocede na compreensão acerca da indissociabilidade entre teoria e prática, uma discussão já bem assentada no campo educacional.

**Palavras-chave:** BNC-Formação. Formação inicial docente. Reformulação curricular.

**Abstract:** The purpose of this article is to discuss issues related to the initial training of teachers in undergraduate courses, with regard to the knowledge of teaching practice, curriculum, didactics, legal provisions, and the urgent need of reformulation of undergraduate courses pedagogical projects, with emphasis on the Common National Base for the Initial and Continuing Training of Basic Education Teachers (commonly known as BNC-Training), approved on December 20, 2019. This is a literature review, based on the analysis of guiding documents for the training of teaching professionals, as well as authors and researchers who discuss initial training, as well as the theoretical-practical tensions that permeate the training itself. We consider, based on the analysis of documents of authorship from Anfope and Anped researchers, which repudiated the BNC-training, that the proposal is reductionist in terms of teaching work and that it goes back in the understanding of the inseparability between theory and practice, a discussion already well established in the educational field.

**Keywords:** BNC-Training. Initial teacher training. Curriculum reformulation.

**Resumen:** El propósito de este artículo es discutir cuestiones relacionadas con la formación inicial de profesores en cursos de graduación, en lo que se refiere al conocimiento de la práctica docente, el currículo, la didáctica,

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora da Educação básica na rede estadual de ensino de Sergipe. E-mail: [dria.novais.souza@gmail.com](mailto:dria.novais.souza@gmail.com)

las disposiciones legales y la orientación de la reformulación de proyectos pedagógicos de los cursos de grado, con énfasis en la Base Nacional Común para la Formación Inicial y Continua de Profesores de Educación Básica (más conocida como BNC-Formación), aprobada el 20 de diciembre de 2019. Se trata de una revisión bibliográfica, a partir del análisis de documentos orientadores para la formación de profesionales de la enseñanza, así como autores e investigadores que discutan la formación inicial, así como las tensiones teórico-prácticas que permean esa formación. Consideramos, con base en los documentos analizados y en base a investigadores de Anfope y Anped que repudiaron el BNC-Formação, que la propuesta es reduccionista en términos del trabajo docente y que retrocede en la comprensión de la inseparabilidad entre teoría y práctica, una discusión ya bien establecida en el campo educativo.

**Palabras clave:** BNC-Formación. Formación inicial del profesorado. Reformulación curricular.

## **Introdução**

Por reconhecer a complexidade e abrangência do tema formação de professores, o que envolve diferentes saberes e conceitos fundantes, tais como docência, profissionalização, teoria e prática pedagógica, dentre outros, delimitamos nossa reflexão para a formação inicial de professores na atualidade e as tensões que reverberam desse cenário.

Destacamos, apoiados em Charlot (2000) e Franco (2019), que saber é diferente de informação e conhecimento, porque evidencia a apropriação pelo sujeito, é um construto da mediação entre teoria, prática e reflexão do sujeito, não é um mero produto. Sendo assim, no processo de formação inicial, o indivíduo constrói relações com diferentes saberes: com o saber teórico-prático em correlação com o currículo pré-definido, com os saberes de outros indivíduos aos quais tem acesso e deles se apropria, incorporando-os ao que traz consigo, com os saberes das experiências e trajetórias de vida (TARDIF, 2014). Há, na apropriação desses saberes, uma construção epistêmica, marcada fortemente pelo modo como esse indivíduo interpreta e valida o que aprende.

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo discutir questões relacionadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas, no que diz respeito aos saberes da prática docente, ao currículo, à didática, aos dispositivos de ordem legal e a orientação da reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas, com destaque para a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (mais conhecida como BNC-Formação), homologada em 20 de dezembro de 2019.

A fim de analisar os saberes envolvidos na relação com o saber de estudantes de licenciatura em libras, tema de nossa pesquisa de doutorado (SOUZA, 2022), é imprescindível compreender as lógicas que regem a formação docente, especialmente as políticas envolvidas, no intuito de “descobrir o que os governos fazem, por que fazem e que diferença isso faz” (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 35). Por isso, torna-se necessário compreender quais as ações mobilizadas pelo Estado por meio das

políticas públicas educacionais, quais as diretrizes que regem as instituições e quais as principais tensões apontadas por estudiosos e pesquisadores da área no país.

O diálogo está pautado, portanto, nesses três tópicos:

Iniciamos por uma abordagem geral acerca da formação docente e de como esta tornou-se o cerne de um projeto nacional de educação, destacando o papel do professor, mas sem considerar ou oferecer condições para sua autonomia, para a reflexão, para a tomada de decisão e de produção de novas ações e novos saberes. As propostas educacionais para o desenvolvimento do professor enxergam-no como um mero executor das decisões de outros, ao mesmo em que o responsabiliza pelo fracasso ou sucesso da aprendizagem do aluno.

Com essa perspectiva é que propomos, no segundo tópico, uma discussão acerca da BNC-Formação, instituída em consonância com a implementação da BNCC e que se propôs a “revisar e atualizar” a Resolução CNE/CP nº 02/2015, mas que a contrapõe em vários aspectos (ANFOPE, 2019; ANPED, 2019; REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020).

No terceiro tópico, articulamos as discussões fomentadas por autores que tratam da BNC-Formação aos tensionamentos que reverberam nas questões teórico-práticas no currículo da formação nacional do professor, que mais formata que forma, uma proposta homogênea que desconsidera os sujeitos que ingressam nas licenciaturas em sua condição social, econômica e cultural. O texto da BNC-Formação evidencia um conflito que provém de tendências mercadológicas que enxergam o professor como mero executor de teorias criadas por outros, muito distante das concepções de professor construídas e defendidas por pesquisadores e profissionais da Educação nas últimas décadas, que compreendem o professor como construtor e reconstrutor de seus conhecimentos, experiências e concepções, que constrói sua relação com o saber e atribui sentidos à sua atividade produtiva (FRANCO, 2008; CHARLOT, 2013).

### **A formação docente como projeto nacional de Educação**

A educação é uma área em que circulam e se promovem saberes, práticas e políticas. A articulação de um projeto nacional de educação e, portanto, requer a consideração de quais conhecimentos privilegiar (e neles se inserem as questões do currículo), por meio de quais ações (campo da formação e prática docente) e de que recursos dispor para sua efetivação (políticas públicas).

Ao longo dos séculos, as finalidades do Homem necessário para esse fim: virtuoso, emancipado, racional, cidadão, crítico. Dessa forma, a educação torna-se fundamental para garantir o progresso, principal responsável pelo futuro das próximas gerações, tendo por foco duas figuras: a da criança e a do professor.

Nóvoa (2022) aponta que, desde a década de 60, o desenvolvimento profissional docente tem sofrido altos e baixos: de ignorados em sua influência a reprimidos como promotores de ideologias e desigualdades, os professores passaram a ser vistos como figuras carentes de controle e avaliação na década de 80 e, a partir da década de 90, centralizam as questões de estudos e pesquisas que tratam dos problemas da escola.

No Brasil, partindo da Constituição Federal e seguindo pela LDB 9.394/96, foram diversos os documentos e políticas públicas formulados em resposta a acordos sancionados, que exigiram o alcance de metas mediante políticas educacionais e sociais bem definidas, especialmente aquelas relacionadas ao atendimento da lógica globalizada. Lógica cujo objetivo maior, o avanço no setor tecnológico segundo padrões dos países desenvolvidos, levaram à informatização das escolas, a criação de diretrizes educacionais e de formação, à universalização e democratização do acesso ao ensino e à reformulação curricular para atender às demandas das ações propostas pela UNESCO no Fórum Mundial de Educação para Todos e validadas por programas de desenvolvimento integral e inclusivo mais competitivos, apoiados pelo PNUD, BID, EUROsocial, todos financiados pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (WALSH, 2009).

Hoje, a escola não mais detém, exclusivamente, o poder de transformação social, outras instâncias da sociedade colaboram com esse processo, mas ela continua exercendo papel fundamental na preparação das futuras gerações, com o compromisso de “reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização” (LIBÂNEO, 2011, p. 11), produzindo o sujeito pensante, capaz de se apropriar do saber e compreender criticamente a realidade.

A universalização do ensino possibilitou importantes conquistas, especialmente voltadas para a democratização e ampliação do acesso, como a criação de novos campi universitários e instalação de institutos federais em regiões descentralizadas, criação e ampliação de vagas em cursos universitários e democratização do acesso por meio de políticas de cotas inclusivas, o que foi significativo não apenas para estudantes das classes populares, mas também para estudantes com deficiências (físicas, intelectuais ou sensoriais), transtornos globais do desenvolvimento e de minorias étnico-raciais. Todavia, trouxe na esteira uma lógica de avaliação e controle baseado em posições e rankings internacionais cujos critérios baseiam-se em modelos econômicos globalizados, na eficácia, competitividade e produtividade (CHARLOT, 2020) Embora a avaliação seja um instrumento diagnóstico legítimo, necessário até, como aponta Charlot (2020), é preciso questionar quem avalia, o que se avalia e para qual finalidade, para que não configure como ferramenta excludente.

Não são incomuns as críticas a esse modelo imposto, pois não bastam reformas políticas para resolvermos os problemas educacionais no país, aponta Charlot (2006). É preciso pensar nos impactos

destas nas práticas dos professores e estudantes envolvidos. Caso contrário, não haverá resultados, o que reforça a assertiva de Libâneo (2011, p. 9), de que “não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem”.

O maior problema é que as propostas educacionais para o desenvolvimento do professor, geralmente, enxergam-no como mero executor das decisões de outros, sem considerar sua capacidade de decidir e de produzir conhecimentos, ações e novos saberes. Em sua formação, é importante oferecer diversas experiências para que, além do saber fazer, como produzir uma aula, por exemplo, ele possa compreender as condições dessa aula, refletir sobre e na prática e construir novos saberes a partir do exercício da práxis (FRANCO; GILBERTO, 2011; FRANCO, 2008; PIMENTA, 1997).

Iniciamos a análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394/96 (LDB), que orienta quanto aos fins e aos fundamentos da formação inicial docente, à carga horária, aos cursos habilitados e aos níveis e modalidades de ensino, incluída nessa última a educação especial, que perpassa todos os níveis da escolarização do indivíduo. A Lei explicita como objetivo da formação dos profissionais da educação: “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996, art. 61) e aos profissionais a compreensão das especificidades de cada nível e modalidade, associando teoria e prática no processo educacional.

A LDB 9.394/96 direcionou ações políticas educacionais importantes para as mudanças no cenário educacional nas últimas décadas, como a elaboração do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), através do Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007), que objetiva melhoria da qualidade da educação, prioritariamente na formação básica, voltadas para a formação e valorização docente, bem como melhoria das condições estruturais das escolas de ensino básico.

Ainda em 2007, foi promulgado o Plano de Metas Todos pela Educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais, em regime de colaboração entre União, os estados e municípios, os quais assumiram a responsabilidade de construir seus próprios Planos de Ações Articuladas (PAR), em consonância com as necessidades e realidades de cada escola, tais como a gestão, infraestrutura, provimento de recursos pedagógicos, formação de professores e demais servidores e avaliação.

Dentro do Plano de Metas Todos pela Educação, destacamos alguns programas voltados para a formação de professores, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Pró-Letramento, o Programa Proinfantil, O Programa Profucionário, dentre outros. No campo da informatização das escolas e da formação do profissional para uso das tecnologias, destacamos o PROINFO, responsável pela implantação de laboratórios de informática nas escolas, o ProUCA (Programa Um Computador por Aluno), que atendeu a diversas escolas-piloto pelo país e o E-Tec - Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), relacionado à formação de profissionais da educação para uso das tecnologias.

No contexto do ensino superior, é importante destacar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pela formulação de políticas e suporte à formação de profissionais de magistério de Educação Básica e Superior, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), voltado para a expansão de vagas em universidades federais e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com a finalidade de promover formação inicial e continuada, por meio de parceria entre Ministério da Educação e Cultura (MEC), universidades e secretarias de educação de estados e municípios, cuja oferta se dá através de: a) cursos de 1ª licenciatura, para os que não graduados; b) cursos de 2ª licenciatura, para os licenciados em outras áreas; c) cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011). O Programa foi responsável por atender às demandas por formação inicial e continuada dos profissionais em atuação nas redes públicas de ensino, numa estimativa de seiscentas mil licenciaturas.

Pensar em melhoria da escolarização básica implica traçar com cuidado a formação inicial do professor, quem ele é, qual a sua realidade e qual o perfil de aluno que ele atenderá, uma vez que todas as exigências feitas aos estudantes são, também, colocadas aos professores. Isso se dá porque “formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores” (LIBÂNEO, 2011, p. 83), afinal, não é possível desenvolver bem uma prática quando se tem uma base fragilizada.

### **A BNC-Formação: avanço ou retrocesso?**

Quando iniciaram os debates após a promulgação da LDB 9.394/96, um dos pontos que provocaram maior inquietação entre professores de todo o país foi a necessidade de formação em nível superior para o exercício da educação, bem como de nivelamento, num prazo de até dez anos, para que todos os professores com formação em nível médio pudessem concluir a licenciatura em nível superior, excetuando-se aqueles que atuavam na educação infantil.

Essa proposta trouxe por consequência alguns problemas: a proliferação de cursos de graduação em universidades privadas que ofereciam formação urgente demandada pela LDB, mas de baixa qualidade, sem a devida certificação e aprofundamento teórico-metodológico necessário ao exercício da docência. E com a demanda sempre urgente de professores em escolas de ensino básico, a LDB 9.394/96 aponta para o aproveitamento de formação e experiências anteriores de profissionais oriundos de outros campos, atendendo a uma política mercadológica cujo efeito é a fragmentação da formação docente.

Com isso, há uma contradição que só enfraquece o campo da formação, pois para se atingirem os objetivos da educação, é preciso sólida formação para atuação nos diferentes níveis de ensino. No

entanto, na urgência do MEC em garantir que todos os professores em exercício obtivessem o nível superior sem garantir os critérios para isso, acabou incentivando um mercado de diplomas, comprometendo a qualidade da formação tem sido ofertada: improvisada, aligeirada e sem o devido preparo para enfrentar a complexidade da escola, que reflete a sociedade em suas contradições, multiplicidades e diversidades. Avancemos nesse aspecto.

Desde 2014, tivemos a promulgação de duas importantes políticas: o Plano Nacional de Educação (2014-2024), com metas para a valorização dos profissionais da educação, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério, que substitui a nomenclatura anterior “da educação” (BRASIL, 2015).

Os valores expressos no currículo estão pautados na ordem política em vigor no país e os documentos legais expressam isso. Na Resolução CNE/2015, o currículo proposto está vinculado à construção da identidade sociocultural do estudante, ao exercício da cidadania e à orientação para o trabalho (SANTOS; MELO, 2019). Essa Resolução incorporou aspectos transversais em todos os cursos de licenciatura, tais como direitos humanos, diversidades étnico-raciais, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, a língua de sinais, educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. O documento propõe considerar a realidade concreta dos sujeitos como fundamentais para a vida do currículo, bem como a necessária contextualização da gestão, organização e dos projetos de formação docente à realidade dos estudantes e do contexto em que se inserem, assentados em uma sólida base teórico-pedagógica interdisciplinar. Assim como os Planos Nacionais de Educação (PNE), a Resolução foi elaborada de forma colaborativa, contando com a participação do Conselho Nacional de Educação, de instituições acadêmicas, de profissionais da educação, de sindicatos e movimentos sociais, dentre outros órgãos.

Todavia, dadas as mudanças recentes na ordem política do país e com a instituição da Base Nacional Comum Curricular em 2017, sob a Lei nº 13.415, novas políticas de formação de professores foram encaminhadas, conforme Decreto 8.752/2016, que institui a Política Nacional de Formação de Professores em 2019 e propõe o texto base para uma nova proposta intitulada Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (mais conhecida como BNC-Formação), homologada em 20 de dezembro de 2019. Em consonância com os pareceres que instituíram e definiram a implementação da BNCC, essa nova Resolução revisa e atualiza a Resolução CNE/CP nº 02/2015, mas a contrapõe em vários aspectos (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020).

O texto da BNC-Formação retoma aspectos da formação tecnicista, reduzindo a capacidade do professor de pensar e decidir sobre aspectos curriculares e pedagógicos, desconsiderando o construto teórico produzido historicamente no país. Além disso, não discute aspectos da valorização

do profissional do magistério, silenciando conquistas já consolidadas, fruto de discussões coletivas com a comunidade de educadores e demais setores ligados à educação. O documento configura-se, portanto, como um retrocesso e foi repudiado por pesquisadores da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), assim considerado por nove motivos:

1. Uma formação de professores de “uma nota só”;
2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro;
3. Uma proposta de formação docente que desvaloriza a dimensão teórica;
4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional;
5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando;
6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo;
7. Uma proposta que estimula uma formação fast food;
8. Uma formação de professores com menos recurso;
9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares (ANPED, 2019, p. 2).

Dentre as críticas apresentadas no texto, destacam-se: o fato da BNC adotar a BNCC como única orientação para a formação docente; a valorização da aprendizagem individualizada em detrimento de um projeto coletivo, um discurso que responsabiliza apenas aos professores pelos baixos índices educacionais no país, criticando sua formação; a negação da heterogeneidade das condições de trabalho em que atuam professores e estudantes e a desigualdade social no país; o menosprezo à produção científica no país, ao se propor alterar a política de formação de profissionais da educação a partir do currículo, adotando pensamentos e modelos teóricos internacionais e eurocentristas, desconsiderando a contribuição dos pesquisadores nacionais (ANFOPE, 2019; ANPED, 2019).

O texto da nova Resolução considera a formação docente como fator mais importante para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar. Todavia, a ordem é intensificar e controlar o trabalho do professor, não oferecer melhores condições de trabalho e de salário. Por isso, silencia as questões dos congelamentos de investimento na educação sofridos desde 2016 e a garantia de aplicação de 10% do PIB previsto no Plano Nacional de Educação, a fim de promover a valorização dos profissionais do magistério. Enquanto isso, assistimos em 2020 à luta dos profissionais do magistério por manutenção do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) como política permanente da educação pública, indignados com as tentativas de desvios do fundo para outras entidades e pastas.

O que fica evidente no documento, segundo Thesing e Costas (2017, p. 177), é que suas orientações “estão alicerçadas em pressupostos que sinalizam a formação de professores como uma das soluções para resolver as mazelas sociais”. Destacar a formação como eixo da nova Resolução que

revogou a de 2015, centralizando na figura do professor como meio de solucionar os problemas, dissimula o intuito de torná-los culpados de qualquer crise decorrente. É uma responsabilidade enorme para um professor em início de carreira, especialmente quando as condições socioeconômicas do país se esfacelam.

Para atingir o ideal de escola que garanta os princípios da igualdade e equidade propostos pelos acordos mundiais de Educação Para Todos, que forme cultural e cientificamente o cidadão crítico, apto pessoal e profissionalmente (LIBÂNEO, 2011), é fundamental pensar nas bases para esse projeto, o que implica na formação inicial do professor como primeira etapa no caminho de mudanças que visem à melhoria na qualidade da educação no país. Não a única, mas sem dúvida a prioritária, já que todas as instâncias educacionais seguintes exigem essa formação prévia. Todavia, é importante se questionar quem determina o perfil docente e com qual intenção.

A intencionalidade implica perguntas como: quem e por que se educa, para que objetivos se educa, quais os meios adequados de se educar. A intencionalidade é, portanto, a dimensão ética e normativa da prática educativa, pela qual todos os tipos de educadores envolvem-se moralmente no trabalho que realizam (LIBÂNEO, 2011, p. 57).

Não são questões fáceis, pois tais modelos são produzidos a partir de intencionalidades políticas vigentes e que raramente contam com a participação direta do professor nas discussões. As propostas que pretendem orientar e reformular a formação do professor precisam considerar o contexto social e sua complexidade, pois refletem na escola, mais precisamente na sala de aula, onde as condições dificilmente serão as ideais (FRANCO; GILBERTO, 2011, p. 212). A natureza do trabalho do professor é ensinar “como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados” (PIMENTA, 1997, p. 6) e, portanto, o objetivo da licenciatura será oferecer condições para que ele desenvolva os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para construir seus saberes e fazeres docentes, no processo cotidiano, no exercício da prática, diante das situações que emergem como desafios e necessidades.

Fica claro, para os pesquisadores e estudiosos do campo da formação de professores, que há um tensionamento maior justamente no que concerne à perspectiva de formação tecnicista, que reduz a ação do professor ao saber-fazer, desvinculando teoria e prática, deixando em aberto questões relacionadas ao saber do professor e à sua identidade frente ao papel desempenhado. Discussão que não é nova, mas que continua atual, especialmente diante do que propõe o texto da BNC-Formação, e sobre a qual falaremos um pouco mais.

### **Tensões teórico-práticas no currículo da formação nacional do professor**

Mudanças curriculares, promovidas por diretrizes e parâmetros e, mais recentemente pela Base Nacional Comum Curricular, políticas de inclusão e de ingresso no ensino superior, utilização de tecnologias informacionais, exames de avaliação básica e superior, reforma e ampliação do ensino médio, dentre outros, configuram-se como reformas educacionais que incidem no papel do professor, determinando e influenciando sua formação.

Por trás de todo currículo, há intencionalidades que se revelam de acordo com as políticas vigentes. No caso da BNC-Formação, a justificativa para sua elaboração assenta-se em outro documento, que desprezou o conhecimento científico produzido sobre a formação docente, a Educação Básica e a docência, como também as propostas até então traçadas nos Planos Nacionais de Educação, cuja elaboração sempre contou com o engajamento de diversos profissionais da educação, antes, foi implementada de forma verticalizada, sem diálogo ou participação da comunidade acadêmica (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

A formação precisa considerar os princípios da interdisciplinaridade, transversalidade e contextualização entre as áreas de ensino, conforme as recomendações pedagógicas nacionais, mas sem desconsiderar as especificidades de sua escola, de sua região, de seu município e da cultura local.

A base de um curso de formação de professores deve estar centrada em conhecimentos que forneçam aos futuros professores os pressupostos do fazer docente, ou seja, os Fundamentos da Educação que contribuem nos processos formativos de professores críticos e atuantes em seus espaços e cotidianos de trabalho. Assim, parece haver um contexto marcado pela contradição, em que a partir da defesa da qualidade e de princípios caros à área educacional, indica-se a perda da especificidade da formação dos professores, que nos parece estar aliada a interesses de uma educação que conforma e adapta, num sistema de reprodução do ideário capitalista (THESING; COSTAS, 2017, p. 178).

De acordo com Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), é preciso questionar as reformas propostas, pois escondem intencionalidades, disseminam falsas ideias e promovem competitividade entre instituições e pessoas, numa excessiva valorização de notas e índices, de competências e competitividade que muito se assemelha às políticas de mercado.

Apoiada por um discurso comum de que as licenciaturas não dialogam com a prática escolar e da desarticulação entre teoria e prática, a BNC-formação determina um currículo focado na prática, como uma receita para todos os males da precariedade do ensino e da formação inicial. O documento também apresenta uma proposta homogênea para formação inicial sem considerar os próprios sujeitos que ingressam nas licenciaturas, sua condição social, econômica e cultural, distante de um processo formativo numa concepção democrática, emancipatória, pois seus princípios reduzem a formação a uma técnica, ao fazer, exclusivamente. São evidências de uma educação mercadológica, em que não se pensam as escolhas, apenas saibam bem o como fazer (THESING; COSTAS, 2017).

Essa questão tem pautado as discussões acerca dos cursos de formação, acusados de priorizar a teoria em detrimento da prática, ou que os conhecimentos produzidos nas academias não são aplicáveis às situações reais enfrentadas pelo professor e seus conteúdos curriculares são desarticulados do contexto educacional (CHARLOT, 2006; LIBÂNEO, 2011).

Saviani (2008) afirma que esse conflito é oriundo da oposição entre duas tendências: uma tradicional, que enfatiza a teoria e reforça o papel do professor como detentor de conhecimentos, fundamentado teoricamente, e outra tendência denominada renovadora, com ênfase na prática, que reforça o papel do estudante como alguém que só aprende mediante a atividade prática, a ação. Nessa contraposição entre teoria e prática, manifesta-se a contraposição entre professor e estudante: este reivindica que o curso seja mais prático acusando-o do excesso de teoria, enquanto aquele tende a defender a importância da teoria para a vida social e na atividade profissional.

Em sua experiência com formação de professores, Franco (2008) destaca o discurso, tanto de estudantes quanto dos que já atuam na educação, de que a teoria ensinada nas universidades não tem muito valor quando aplicadas na prática. Os estudantes sinalizam esse distanciamento entre teoria e prática e, ainda, o desinteresse para com pesquisas e estudos teóricos. A pesquisadora atribui esse estigma a uma postura dos formadores de professores que não se preocupam em organizar/estruturar seus cursos de maneira que os saberes da prática dialoguem com a prática dos saberes. Essa dissociação faz com o que o fazer como prática torne-se mecânico, repetitivo, nem exige do sujeito a reflexão e articulação entre teoria e prática. E alerta: “se não houver o exercício da práxis que renove e rearticule a teoria e a prática, não haverá espaço para a construção de saberes” (FRANCO, 2008, p. 119), o que requer um diálogo entre sujeito e realidade, historicamente transformados.

Para contrapor tal dicotomia, Nóvoa propõe um “terceiro lugar”, um “lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede” (2022, p. 65), que articula universidade, escola e professores, por sua estreita ligação à profissão, em que se faz a “formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente”.

A raiz do dilema, conforme Saviani (2008), é o entendimento da relação entre teoria e prática, pois na relação entre opostos, normalmente, um exclui o outro. Assim, opor teoria e prática significa que uma ou outra poderia ser excluída, o que não é possível, porque não existe teoria sem prática, assim como não há professor sem estudante, não existe um curso que seja apenas teórico e não prático. Se assim fosse, afirma o autor, teríamos uma formação esvaziada. Teoria e prática são indissociáveis, “são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana” (SAVIANI, 2008, p. 126) e, mesmo distintos, são inseparáveis, complementando-se.

Saviani (2008) convida-nos a pensar por que persiste essa dicotomia que opõe teoria e prática, associando-a à relação professor-aluno. Parte dos discursos a favor da prática provêm de estudantes,

que querem com isso criticar o verbalismo do professor, que eles associam à teoria. O professor, por sua vez, defende o verbalismo em nome da teoria. O interessante é que o mesmo ocorre com o professor na condição de estudante, ele tende a fazer as mesmas reivindicações contra seus docentes. Já o estudante que tanto criticava o verbalismo da teoria de seus professores, ao assumir a condição de professor acionará os mesmos argumentos de seus docentes sobre a importância da teoria. E a dicotomia se perpetua.

A construção de significados parte da aplicação de uma regra, de uma experimentação e de uma ação. Quando se buscam os meios para uma melhor performance, está-se produzindo teoria. A prática desenvolvida com segurança não ocorre senão pelo conhecimento prévio (e, portanto, teórico), que se tem sobre aquele fazer. Charlot (2006) afirma que o prático sempre pode contestar os dados apresentados pelo teórico, analisando-os a partir das vivências de um professor em condições de trabalho reais. O teórico, por sua vez, deve considerar o que vivenciam esses professores, pois não há receita fácil diante de situações precárias de trabalho.

“Prática e teoria são atividades de natureza diferentes que na docência acontecem numa relação dialética, isto é, as ações de ensinar não estão isentas do pensamento teórico e é ele que demarca a intencionalidade da atividade prática” (ANPED, 2019, p. 6). Dialogamos com Saviani (2008, p. 126), para quem “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois radicalmente da prática”. O autor reflete que muitos dos problemas que a teoria discute advêm da prática. A teoria, portanto, esclarece a prática, tornando-a coerente, eficaz e consistente a prática. “Sem a teoria, a prática será cega” (SAVIANI, 2008, p. 126), mecanizada, deixa de ser uma atividade humana.

Essa relação precisa ser especialmente destacada, por duas razões: porque fundamenta a atuação do futuro docente junto aos estudantes e porque é preciso reiterar a interrelação entre elas e enfraquecer o discurso que a polariza e que exalta a prática em detrimento da teoria, quando na verdade muito do que se diz prático é um discurso sobre a prática (CHARLOT, 2006). Somente com essa articulação é possível transpor didaticamente o conhecimento, apreendido em situação, em contexto. As práticas, por sua vez, ao serem “iluminadas pela teoria” (FRANCO; GILBERTO, 2011, p. 218), tornam-se instrumentos de formação, objetos de pesquisa.

Ao reduzir a formação de professores aos ditames da BNCC, o documento cerceia a autonomia docente e sua capacidade de buscar respostas aos desafios da realidade escolar.

Dessa forma, quando o documento adota como eixo estruturante da formação de professores a aprendizagem das competências previstas na BNCC como garantia de sua implementação na escola básica, passível de avaliações em larga escala para verificar a sua efetivação, torna-se certo que o perfil de professor que se espera se

aproxima mais daquele que executa do que aquele que toma decisões como um profissional da educação sobre o currículo da escola em que leciona (ANPED, 2019, p. 13).

O que se observa, no texto da BNC-Formação, é uma orientação técnico-instrumental, reforçada pela teoria do ensino por competência, ao tecnicismo (PIMENTA, 1997; FRANCO, 2008; 2019). A crítica dos pesquisadores da ANPED reside justamente na evidente desvalorização da dimensão teórica, privando professores de qualquer capacidade de produzir conhecimento e de transformação de sua ação, ou seja, de que “pouco importa o que eles saibam dizer a respeito daquilo que fazem e dizem” (TARDIF, 2014, p. 15), transformando-os em meros coadjuvantes do processo de produção do conhecimento de sua própria prática.

As teorias produzidas pelos pesquisadores podem e devem ser confrontadas com a realidade e nada impede que se possam “definir técnicas a partir dos conhecimentos que a pesquisa produz e que ensinamos” (CHARLOT, 2006, p. 11). As práticas também merecem análise, pois são definidas pelo contexto, não são receitas que podem ser copiadas sob quaisquer circunstâncias. Dessa maneira, com a articulação teoria-prática, ocorre a permanente construção de significados, enriquecidos pelas vivências, pelas interações e fatos do cotidiano.

Parece evidente um interesse de contornar essa situação com um aditivo feito à LDB 9.394/96, em 2013, no art. 62, com uma proposta que prevê política de incentivo à formação do professor para atuar na escola básica pública através de programas que ofertam bolsas de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior, além da já citada ampliação da carga horária de prática de estágio, incentivando a articulação teoria e prática.

Na revogada Resolução 2015, em diversos trechos, há um fomento à promoção de um projeto de formação que articule instituição de ensino superior e educação básica, seja através de propostas de extensão, seja pela inserção dos licenciandos na rede pública de ensino, considerando o contexto em que estejam inseridos. Em seu Art. 4º, propõe que as instituições devem “contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso” (BRASIL, 2015). Ainda, destacamos a ampliação da carga horária para três mil e duzentas horas, acrescentando-se mais cem horas às práticas de estágio curricular previstas na LDB, num total de quatrocentas horas.

É uma proposta válida por articular e/ou fortalecer o vínculo entre educação superior, escola e os sistemas estaduais e municipais, bem como incentivar o exercício da docência na rede pública. Além do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), uma proposta mais recente tem sido implantada, a Residência Pedagógica, que objetiva:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; [...]
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Essa proposta traz um novo modelo de formação prática que incentiva a participação dos licenciandos nas ações pedagógicas da instituição, vivenciando o cotidiano escolar, o que vai muito além de apenas observar as práticas do professor e/ou aplicar um plano de aula. É possível conviver “com a realidade escolar, o que poderá resultar em uma formação mais significativa e contribuir para a construção da identidade profissional dos futuros professores” (FRANCO; GILBERTO, 2011, p. 213). Para isso, é necessário insistir no ensino do pensar, o que significa ir além da explicação do conteúdo pelos professores. Precisamos de sujeitos pensantes, que “desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela” (LIBÂNEO, 2011, p. 87).

O fato do professor ser um profissional mental, que carrega seu trabalho consigo, explica por que é tão comum seu envolvimento, a necessidade de estabelecer relações significativas com os estudantes e a dificuldade de separar-se dele totalmente, já que “seu pensamento é, em grande parte, seu trabalho”, afirma Tardif (2014, p. 143). Nisso reside a importância de se pensar na construção dos saberes docentes a partir da visão dos próprios docentes, pois um professor de profissão é “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá” (p. 230). Ela não é só um espaço de aplicação de teorias, mas também de produção de saberes que provêm dela mesma, é o espaço de “produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor” (p. 234).

Assim, é importante repensar a formação inicial e continuada de professores levando em conta a realidade do trabalho cotidiano do docente e seus saberes é o caminho para a articulação entre os conhecimentos produzidos nas licenciaturas acerca do ensino e os saberes produzidos pelo docente em sua prática (TARDIF, 2014).

Essa concepção contraria a visão tradicional que dissocia teoria e prática ou que associa teoria exclusivamente aos saberes produzidos fora da prática, ou apenas em relação a esta de forma aplicada, uma visão da teoria distante da ação do ofício de professor. Para compreender a natureza do ensino, é preciso considerar as subjetividades dos atores em atividade, afirma Tardif (2014), pois do lugar que

ocupam possuem o direito de dizer algo sobre sua formação profissional e que, principalmente, reconheçam sua competência para tal. Sua formação, precisa basear-se o máximo possível nos conhecimentos específicos à profissão e dela concebidos, dos saberes que emergem da realidade de seu ofício.

### **Considerações finais**

Nosso objetivo com este trabalho foi discutir acerca da formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas, baseando-nos na análise de dispositivos de ordem legal e de orientação para a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas, especialmente a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, de dezembro de 2019.

Essa abordagem foi necessária por tratarmos, em nossa tese de doutorado, sobre a formação de estudantes do curso de licenciatura em Letras Libras. Ao buscar pelos documentos norteadores da formação inicial, deparamo-nos com uma versão que substituiu a Resolução 2 de 2015, documento construído de forma democrática, que indissociava a valorização dos profissionais do magistério de sua formação inicial. A nova versão, sob a justificativa de estar alinhada à Base Nacional Comum Curricular, mostrou-se em diversos aspectos fragilizada, especialmente no que diz respeito à valorização do professor (pessoal e profissionalmente) e da própria profissão docente. Diferente das concepções de professor construídas e defendidas por pesquisadores e autores do campo educacional no país, a daquele que constrói e reconstrói seus conhecimentos, experiências e percursos formativos, que atribui sentidos às suas atividades produtivas, ele passa a ser um executor de teorias, um prático, facilmente descartável.

A formação inicial de professores tornou-se destaque no projeto nacional de educação, mas sem considerar ou oferecer condições para sua autonomia, sem permitir que fale, perceba e dialogue com o conhecimento produzido. A Universidade precisa oportunizar o pensar sobre a prática, não coibir o pensamento, sob a justificativa de se estar produzindo “ideologias subversivas”, como tem sido pautado no atual governo. Tal exercício na formação inicial será fundamental para o exercício da profissão por parte do professor, que precisa ser crítico, reflexivo e pesquisador de sua práxis, capaz de pensar a educação em seu contexto, de produzir conhecimento e não ser apenas um prático, aplicador de teorias e propostas que outros pensaram e determinaram. É necessário o conhecimento da realidade dos estudantes, das teorias pedagógicas e de metodologias que possibilitem a análise, a compreensão e criticidade.

Sendo assim, sua formação inicial deve oferecer-lhe as condições para o desenvolvimento de conhecimentos, valores, atitudes e saberes para atuação na docência e para a compreensão das

relações teórico-práticas como processo através do qual se constroem saberes na mediação com o outro, consigo e com o mundo. É através das reflexões, das atividades cognitivas e dialógicas, que os saberes se incorporam e produzem outros, novas formas e maneiras singulares de pensar, dar sentido e relacionar-se (CHARLOT, 2000; FRANCO, 2019).

As discussões fomentadas por autores que tratam da BNC-Formação aos tensionamentos que reverberam nas questões teórico-práticas no currículo da formação nacional do professor, baseadas em uma formação que o torne um profissional apto a realizar certas tarefas de um determinado jeito, considerado ideal, legitimado por outros, independente do que pense, um mero reproduzidor, incapaz de dar sentido à sua prática, ao que pode e deve realizar.

## Referências

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Descaracterização da Formação de professores:** Aprovação do Parecer 22 - a BNC da Formação. Boletim ANFOPE. n. 4, ano 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/12/BOLETIM-04-2019-ANFOPE-2019-n4.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

ANPED. **Uma formação formatada.** Posição da ANPED sobre o “texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”. 09 out. 2019. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao\\_da\\_anped\\_sobre\\_o\\_texto\\_referencia\\_-\\_diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_e\\_base\\_nacional\\_comum\\_para\\_a\\_formacao\\_inicial\\_e\\_continuada\\_de\\_professores\\_da\\_educ.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_-_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf). Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção I, Brasília, DF, p. 1, 25 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Lei Federal nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.in.gov.br/mp\\_leis/leis\\_texto.asp](http://www.in.gov.br/mp_leis/leis_texto.asp). Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União:** seção I, Brasília, DF, p. 103-106, 27 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. 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 I, Brasília, DF, p. 8-12, 1 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 22 dez. 2020.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução Sandra Pina. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 11, n. 31, p. 07-18, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CHARLOT, B. **Da relação sobre o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FRANCO, M. A. R. S. Saberes pedagógicos: reflexões conceituais. P. 51-70. In: MARIN, A. J. et al. (org.). **Didática**: saberes estruturantes e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2019. 180 p.

FRANCO, M. A. R. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/R7rKK8P8Cx8jFXgbq6fYtm/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2021.

FRANCO, M. A. R. S.; GILBERTO, I. J. L. A prática docente e a construção dos saberes pedagógicos. **Revista Teias**, v. 12, n. 25. 212-224. maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24177>. Acesso em: 15 set. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, n. 3, p. 5-14, 2009. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 07 mar. 2019.

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Form. Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v12i23.289>. Disponível em: <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 04 jan. 2020.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez razões para temer e contestar a

BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências - RBPEC**, v. 20, p. 1–39, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 15 set. 2021.

SANTOS, M. C.; MELO, K. M. S. O discurso sobre a formação inicial dos profissionais do magistério: analisando as concepções da docência e da profissionalização docente. **Revista Formação docente**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15601/f@d.v11i2.1932>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/1932>. Acesso em: 15 set. 2021.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THESING, M. L. C.; COSTAS, F. A. T. A “mudança de figura”: Proposições para “mudar um país”? **Revista Teias**, v. 18, n. 50, 2017. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.27850>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/27850>. Acesso em: 15 set. 2021.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. C. (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

Recebido em: 16 de agosto de 2022.

Versão corrigida recebida em: 4 de novembro de 2022.

Aceito em: 4 de novembro de 2022.

Publicado online em: 2 de março de 2023.

