

## A FORMAÇÃO DOCENTE NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: TRAÇOS HISTÓRICOS E DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

### *TEACHER TRAINING IN THE BRAZILIAN EDUCATION SCENARIO: HISTORICAL TRAITS AND CONTEMPORARY CHALLENGES*

Josiléia Curty de Oliveira  <https://orcid.org/0000-0002-4537-0983>  
Programa Pós-Graduação em Educação  
Centro de Educação - Universidade Federal do Espírito Santo  
josileia.oliveira@ufes.br

Erineu Foerste  <https://orcid.org/0000-0003-2846-0298>  
Programa Pós-Graduação em Educação  
Centro de Educação - Universidade Federal do Espírito Santo  
erineu.foerste@ufes.br

*D.O.I: <http://doi.org/10.5281/zenodo.10443668>*

*Recebido em 09 de maio de 2023*

*Aceito em 03 de agosto de 2023*

**Resumo:** Este artigo aborda reflexões sobre a formação docente diante da realidade brasileira contemporânea a partir das principais transformações que ocorreram no contexto histórico-educacional brasileiro. Optamos pela pesquisa qualitativa em educação, com levantamento bibliográfico e documental. Este estudo objetiva problematizar a docência e a formação inicial e continuada de professores no cenário da educação brasileira. As discussões apontam para as implicações do alinhamento das escolas e da formação docente às atuais Diretrizes Nacionais Curriculares de Formação de Professores com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), resoluções CNE/CP nº 02/2019 e CNE/CP nº 1/2020, e a importância de uma formação continuada com base na realidade escolar de modo a pensar a formação docente, como elemento na constituição da identidade profissional numa dimensão humana central.

**Palavras-chave:** Formação docente. Diretrizes Curriculares. Educação básica. Socialização profissional. Identidade Profissional.

**Abstract:** This article discusses reflections on teacher training in the face of contemporary Brazilian reality based on the main transformations that have occurred in the Brazilian historical-educational context. We opted for qualitative research in education, with a bibliographical and documental survey. This study aims to problematize teaching and the initial and continuing training of teachers in the Brazilian education scenario. Discussions point to the implications of aligning schools and teacher training with the current National Curricular Guidelines for Teacher Training with the National Common Curricular Base (BNCC), resolutions CNE/CP No. 02/2019 and CNE/CP No. 1/2020, and the importance of continuing education based on school reality in order to think of teacher training as an element in the constitution of professional identity in a central human dimension.

**Keywords:** Teacher training. Curriculum Guidelines. Basic education. Professional socialization. Professional Identity.

## 1 Introdução

Discutir a formação inicial e continuada de professores nos leva a refletir sobre vários desafios da contemporaneidade, dentre eles, destacamos o de despertar o interesse pela profissão e o de formar profissionais que atendam às especificidades de demandas resultantes da diversidade do contexto educacional brasileiro.

Em escala mundial, entre os maiores desafios para a formação de professores está o de promover o interesse dos jovens pela profissão professor ou até mesmo a permanência na profissão. Representantes das Nações Unidas<sup>1</sup>, em mensagem conjunta, alertam para a falta de profissionais na sala de aula, que se agravou ainda mais com a crise sanitária da Covid-19<sup>2</sup>, e vem afetando notadamente áreas mais pobres, de populações mais vulneráveis, principalmente mulheres e meninas. Segundo dados, serão necessários mais 24,4 milhões de professores no ensino fundamental e cerca de 44,4 milhões de docentes no nível médio para alcançar a educação básica mundial até 2030.<sup>3</sup>

Muitos países já convivem com a realidade de professores “treinados”, “leigos” ou “práticos”, denominações dadas aos professores que não possuem curso de licenciatura, ou a contratação de profissionais habilitados em uma determinada disciplina para suprir carência em outra. Essa falta de profissionais da educação já é visível nos dados do Censo da Educação Superior 2020, que registrou uma queda de -4,9% nos cursos de licenciatura entre 2019 e 2020 (Inep, 2022). Se mantido o total de formados em cursos de licenciatura, somado ao envelhecimento dos professores e àqueles que estão com intenção de deixar a carreira, conforme dados do Inep/Elaborado pelo Instituto Semesp (2022), a educação básica do Brasil pode enfrentar um déficit de 235 mil professores até 2040.

O debate sobre políticas públicas de formação docente reafirma que a luta pela valorização do professor segue na pauta educacional brasileira, que parte de uma problemática mais ampla proveniente das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade desigual, excludente e injusta, marcada pelas relações capitalistas de produção, que vêm repercutindo na qualificação profissional, ao longo dos últimos anos.

Mesmo com os avanços significativos no campo de formação de professores, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 (Brasil, 1996), ainda permanecem os problemas de caráter político e social das estruturas formativas de professores, seus conteúdos e didáticas, que levam à busca de respostas com relação à formação inicial dos professores (Gatti, 2016), e da formação continuada, principalmente sobre a especificidade para atuação em contextos marcados pela diversidade como os das escolas públicas brasileiras.

Esta investigação, de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994; Lüdke; André, 1986), apoia-se nas discussões teórico-conceituais da formação de professores no Brasil com o objetivo de discutir as demandas e desafios da formação inicial e continuada de professores, mediante a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 02/2019, que tratam de adequações nos currículos dos cursos de licenciatura e a

---

<sup>1</sup> Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), da Organização Internacional do Trabalho (OIT), do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Internacional da Educação.

<sup>2</sup> A Organização Mundial da Saúde declarou, a partir de 11 de março de 2020, a contaminação pelo vírus de Covid-19 (SARS-CoV-2) como pandemia em função da distribuição geográfica da doença pelo mundo, o que gerou a necessidade de isolamento social nas instituições.

<sup>3</sup> Dados divulgados pelas Nações Unidas, no dia 05/10/2022, Dia Mundial dos Professores, no site ONU News Perspectiva Global Reportagens Humanas (<https://news.un.org/>).

Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada).

A pesquisa buscou problematizar a docência e a formação inicial e continuada de professores tendo como fundamentação teórica os autores Tanuri (2000), Gatti (2014, 2016), Gatti *et al.* (2019), Tardif (2000, 2005) e Nóvoa (1992, 2000, 2002 e 2017). Neste texto, trazemos, na primeira seção, os traços históricos que institucionalizou a profissão docente e a formação de professores no Brasil, desde a educação dos jesuítas até a criação dos institutos e escolas normais de ensino superior e faculdades de filosofia, ciências e letras; na segunda seção, a discussão sobre os movimentos de reformas políticas da formação de professores a partir da LDB 9394/1996; e na terceira, o debate sobre os desafios da formação inicial e continuada na contemporaneidade de modo a pensar a formação docente e a socialização profissional, a fim de afirmar a profissão docente.

## 2 Traços históricos da formação de professores no Brasil

A trajetória histórica da educação brasileira sempre foi marcada pela transformação de um povo em relação ao seu passado e o seu presente. Nosso primeiro modelo de educação que iniciou no período colonial, em 1549, com a educação dos jesuítas criou a primeira escola brasileira (Saviani, 2008), na “catequização” dos povos indígenas, negada aos negros escravizados pelo sistema colonialista (Brandão, 2020). O marco desse período foi baseado no *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos – em 1549 comandada pela ordem religiosa católica chamada Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, em 1534 (Rocha, 2010).

Após duzentos anos de educação jesuíta, entre 1750 a 1777, as reformas pombalinas expulsaram os jesuítas do Brasil, por meio do Alvará de 1759. O Alvará, além de desprezar o ensino jesuítico, criava um Diretor de Estudos – responsável por nomear os professores, e instituía o ensino laico e público por meio das Aulas Régias cujos os conteúdos tinham como base as Cartas Régias – que não formavam um currículo, nem ao menos um plano: eram avulsas, fragmentadas e dispersas. Entretanto a Coroa Portuguesa não rompeu com a igreja. Os colégios jesuítas continuaram em atuação, mesmo que tenham perdido espaço com a reforma de Marquês de Pombal (Nóvoa, 1989).

Nesse período, inicia a relação entre Estado e Educação, quando foi implantado o ensino público no Brasil, mais voltado para os interesses do Estado do que da população (Ribeiro, 1993). O fato é que não havia escolas, professores, nem recursos financeiros previstos para a educação, independente das intenções implícitas ou explícitas de Pombal. Visto que o projeto pombalino também instituiu a educação feita por particulares, autorizando os que tinham boas condições financeiras arcar com os custos de professores para ensinar em casa. Características que configurou em nosso sistema a dualidade, público e privado, sendo que o privado se subdividia em religioso e laico, como acontece até os dias atuais.

Além de inserir os princípios iluministas na educação, o projeto pombalino impôs a obrigatoriedade da língua portuguesa entre indígenas e escravos, como a gramática e a retórica, e a proibição da língua guarani (Garcia, 2007). Segundo a autora, essa imposição da língua teria como objetivo interferir na identidade dos índios, integrando-os à sociedade colonial, o que configuraria a efetiva ocupação lusitana das

terras (cf. Garcia, 2007). Ao longo da história, a política linguística no Brasil foi entrelaçada pelo ideal de uma língua nacional homogênea e hegemônica, o monolínguíssimo pombalino prevalece até hoje, silenciando e invisibilizando práticas linguísticas, sendo amplamente aceito e enraizado na sociedade, confirmando a prática secular de educar os cidadãos linguisticamente homogêneos por meio da erradicação das diferenças existentes (Souza; Senna, 2021).

Dos períodos jesuítico e pombalino, ressaltamos também a não participação dos professores na criação dos princípios, ética, conhecimentos e saberes necessários ao exercício da profissão, isso foi feito primeiro pela Igreja, depois pelo Estado. Nóvoa (2017) defende-se que a formação deve consolidar a posição de cada pessoa como profissional e a própria posição da profissão, talvez esse seja o motivo de o processo de profissionalização docente ser tão desafiador atualmente.

Segundo Rocha (2010, p. 41), “a herança que este período legou (1759-1808) foi a ilusão de que se pode adquirir uma educação fundamental com aulas avulsas, não-seriadas, sem um currículo que as ordenasse e as articulasse”. A autora acrescenta que “a uniformidade da ação pedagógica, a transição adequada de um nível para outro, e a graduação foram substituídas pelas dispersas aulas régias” (Rocha, 2010, p. 41).

Somente com a vinda da Corte Portuguesa, em 1808, a educação sofreu um impacto maior, porém tanto o ensino primário quanto o secundário<sup>4</sup>, seguiram relegados a segundo plano e sem melhorar suas condições. Motivado por preocupações de soluções imediatas, D. João VI rompe com o programa de educação escolástico e literário para formar a aristocracia, organizando novas formas de “ocupações técnico-burocráticas” (Rocha, 2010, p. 42). Mesmo que não tenham sido criadas Universidades, o que se gestou neste período foi o que viria a ser o Ensino Superior no Brasil.

A preocupação com a formação de professores emerge de forma mais explícita após a independência, quando começa a organização da instrução popular. Segundo Tanuri (2000), as primeiras escolas de ensino mútuo foram instaladas a partir de 1820, com a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. A autora considera que esse foi o primeiro formato de preparação de professores, exclusivamente prático, sem base teórica, que seria retomada pelo estabelecimento de “professores adjuntos”.

Um marco relevante nessa época foi a Lei de 15/10/1827, que determinava a criação Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império e obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, com recursos próprios. A lei também estabelece exames de seleção para mestres e mestras, mesmo que muitos parlamentares tenham solicitado dispensa das mulheres dos referidos exames na Câmara. O art.7º da referida lei versa que só seriam nomeadas aquelas mulheres que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimento nos exames (Tanuri, 2000). Esse período de 1827 até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais, é classificado por Saviani (2009) como ensaios intermitentes de formação de professores.

As escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais e foram implantadas no modelo francês, de formação cultural europeia, resultada da tradição colonial. Assim, de acordo com Tanuri (2000, p. 63), “as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político”.

---

<sup>4</sup> O ensino primário se refere ao ensino fundamental e o ensino secundário ao ensino médio.

A primeira escola normal brasileira foi criada na província do Rio de Janeiro em 1835, regida por um diretor, que também exerceria a função de professor, a escola contemplava em seu currículo: “ler e escrever pelo método lancasteriano<sup>5</sup>; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; e princípios de moral cristã” (Tanuri, 2000, p. 64). Segundo Gatti *et al.* (2019), foi uma configuração bastante prática de formação focada no método o que será mudado apenas com a criação das escolas normais por iniciativa das Províncias depois da reforma constitucional de 1834.

A partir da criação da primeira escola normal, a experiência se repetiu em outras províncias, com a criação de instituições semelhantes, no Estado do Espírito Santo, ela aparece em 1873. Em geral, as escolas normais das províncias possuíam um curso de dois anos, com estrutura e organização didática simples, com um ou dois professores para ministrar todas as disciplinas, permanecendo até o final do Império, conforme nos apresenta Tanuri (2000). As escolas normais tiveram uma trajetória complicada, com criações e extinções contínuas. O período de 1890 a 1932 foi demarcado por Saviani (2009) como o estabelecimento e a expansão do padrão das Escolas Normais, que já vinham formando professores para os primeiros anos do ensino fundamental Tanuri (2000), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.

A década de 1930 ficou marcada, dentre outros aspectos, no contexto educacional, pela implantação do Ensino Superior no país, a Reforma Francisco de Campos de com o regulamento do Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931 e o aparecimento das universidades são alguns dos acontecimentos que favoreceram à criação dos cursos de pedagogia e licenciaturas no país, que foram consideradas medidas legislativas de grande importância para a história de formação de professores (Tanuri, 2000).

No período de 1932 a 1939, a organização dos Institutos de Educação se mostra relevante, cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Os institutos foram idealizados como espaços de produção da educação, instituídos não apenas como objeto do ensino, mas como pesquisa (Saviani, 2009).

O objetivo dos institutos de educação era contribuir para um novo padrão de ensino secundário. Entretanto, segundo Gatti *et al.* (2019), o número de escolas normais e institutos de educação era pequeno perante às necessidades da educação primária. Como atesta o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, as intenções dos reformadores daquele período era de universitarizar a formação dos professores de todos os níveis de ensino, contudo, os professores que atuam nos anos iniciais do segmento que hoje denominamos como educação básica continuaram a ser formados no nível secundário até a década de 1990 (Sarti, 2019).

Com a ascensão para o nível universitário, os institutos deram origem à Universidade de São Paulo, em 1934, a primeira Universidade brasileira que teve em sua origem a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, fundada em 1939 que originou a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade do Distrito Federal, em 1961 (Gatti *et al.*, 2019). O projeto da criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, projetada pela elite paulista, tinha como objetivos formar professores para o ensino secundário e superior, que teriam como responsabilidade o

---

<sup>5</sup> Método de ensino previsto no art. 4º da legislação de 15 de outubro de 1827. O sistema monitorial ou método Lancaster foi criado por Andrew Bell e Joseph Lancaster, desenvolvido na Inglaterra no início do século XIX, e no Brasil, veio legalizar uma prática que já era adotada (Castanha, 2017).

desenvolvimento de uma elite intelectual e desenvolver pesquisas desinteressadas, que contradiziam à visão positivista que influenciou a educação brasileira até então.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil da (UFRJ) exerceram um papel fundamental na formação de professores. A criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1961, foi um marco na história da universidade brasileira. Eram essas as únicas universidades brasileiras, recém-criadas, existentes antes do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que instituíram o estatuto das universidades brasileiras (Romanelli, 2005).

Segundo Gatti *et al.*, (2019), não havia até o final dos anos 1930 uma formação específica para os docentes para o nível secundário de ensino. Sendo que, somente no período de 1939 a 1971, houve a consolidação do modelo das Escolas Normais e a implantação e organização dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura. O curso de Pedagogia, era destinado a formar especialistas em educação (bacharelado) e professores para atuar nas escolas normais (licenciatura), no modelo chamado 3+1, sendo apenas um ano de disciplinas pedagógicas destinadas à formação docente. Conforme a autora, essa cultura se enraizou nas instituições formadoras de professores até hoje, consagrando a divisão entre área de conhecimentos específicos e área de conhecimentos para a docência. Para Nóvoa (2017, p. 1112), “são bacharelados disfarçados, não são licenciaturas”, tendo em vista que pouco ou nada valorizam a formação docente, os cursos de licenciaturas ficam em segundo plano, com os piores horários, condições de estudo e trabalho.

Desse período, também destacamos a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Em seu Art. 1º., o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário. A Lei aboliu a cátedra, introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos professores, consolidou a estrutura departamental, dividiu o curso de graduação em duas partes, ciclo básico e ciclo profissional, criou o sistema de créditos por disciplinas, instituiu a periodicidade semestral. Essas normas prevalecem até o momento nas universidades.

Com a Lei 5.540/1968, as instituições privadas foram reconhecidas como entidades assistidas pelo poder público e foram suprimidas definitivamente as verbas orçamentárias vinculadas, o que motivou a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras privadas pelo país. Conforme GATTI *et. al* (2019), no período do governo militar, entre os anos de 1960 a meados dos anos de 1980, inicia-se a expansão de instituições particulares ofertando formação de professores, tanto em nível médio como em nível superior.

O período de 1987 a 1992, segundo Nóvoa (2017, p. 1108), “coincide com a consagração de uma nova abordagem marcada pela “universitarização” da formação docente e pelas ideias de “professor reflexivo” e de “professor pesquisador”. Atualmente, reconhecemos que esse momento da formação de professores originou em ganhos tanto para o meio acadêmico quanto para o científico, porém, perdeu-se o entrelaçamento com a profissão.

O crescimento da educação pública geral, no entanto, não recebeu financiamento adequado no período, ficando a cargo dos estados, o que gerou grandes desigualdades regionais, pois não houve política específica para formação de professores, nem apoios dirigidos a essa formação, porém foram incentivados os cursos profissionalizantes (Gatti *et al.*, 2019).

As escolas normais de nível primário e secundário exerceram papel importante na formação dos professores para os primeiros anos da educação básica durante o século

XX, porém foram extintas pela Lei 5.692/1971(1971-1996), que instituiu a Habilitação Específica de Magistério para os anos iniciais e o ensino técnico-profissionalizante (Saviani, 2009). As escolas normais foram dando espaço para os institutos e escolas normais de ensino superior e faculdades de filosofia, ciências e letras, a maioria delas privadas.

Durante toda a trajetória da formação, temos a presença do dualismo entre Estado com o Normal Médio e o Ensino Superior com a União ou com Instituições Privadas, temos também o dualismo da teoria e prática, a dualidade entre uma formação multidisciplinar reduzida e uma formação unidisciplinar bastante profunda, que levam a formar um bacharel e não um professor (Cury, 2001). De certo modo, essa é uma realidade presente nos cursos de licenciaturas pelo país.

### **3 A LDB 9394/1996 e os movimentos de reformas políticas educacionais brasileiras**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996 (Brasil, 1996) considerou como alternativa aos cursos de licenciatura, os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, fornecendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008, p. 218-221). Esse período de 1996 a 2006 ficou demarcado como o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia por Saviani (2009).

A aprovação da LDB 9394/1996 foi marcada por movimentos de reformas políticas, que reconfiguraram a educação em todos os seus níveis. A nova LDB exigiu por meio do art. 62, a formação de nível superior para os professores, o que impulsionou diferentes programas e políticas visando superar o quadro de carências no campo educacional. Essa elevação da formação docente ao nível superior no país tem sido discutida na literatura educacional brasileira como um processo de universitarização <sup>6</sup> (Nóvoa, 2017).

O caminho da formação de professores ao nível superior tem sido marcado por imprecisões importantes, entre as quais a permanência do nível médio como formação mínima exigida. A indefinição legal criou uma duplicidade na formação superior desses profissionais. Segundo Sarti (2019), a legislação não explicitava se a formação ofertada aos professores dos anos iniciais e da educação infantil seria por meio das universidades, porém recomendava, no artigo 63, que ela seria efetivada no âmbito do Curso Normal Superior nos Institutos Superiores de Educação.

Mesmo que a lei indicasse a criação do Curso Normal Superior, esta abriu possibilidade para que os professores continuassem a ser formados em cursos de pedagogia que, desde a década de 1980, vinham se adequando para assumir essa formação, na esteira de um forte clamor pela elevação da formação de todos os professores no país ao nível superior. No estado do Espírito Santo, a partir de 2001, a Ufes em parceria com a Universidade Aberta do Brasil e os municípios, promoveu a formação de 6.152 professores no curso de Licenciatura em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade aberta e a distância (Schutz-Foerste, Foerste; Merler, 2020).

---

<sup>6</sup> O processo de universitarização foi marcado a partir da LDB (9394/1996) com a elevação da formação docente ao nível superior que acontece por meio da expansão institucional de cursos de formação de professores pelo país (Sarti, 2019).

Em 2017, com a publicação da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o Art. 62 da LDB 9394/1996 ganhou nova redação, com a supressão do trecho “em universidades e institutos superiores de educação”. O artigo passa a garantir que a formação docente para atuar na educação básica seja em nível superior, em curso de licenciatura plena, entretanto, para o exercício na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental continua permitida a formação mínima na modalidade normal, nível médio.

Ressaltamos também a redação dada ao § 8º do art. 62, incluído pela referida lei, a qual prevê a adequação curricular dos cursos, programas ou ações para a formação inicial e continuada de professores, conforme o estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com o objetivo de garantir a política nacional de formação de profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, reafirma uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras, com metas e estratégias que orientam as políticas públicas, abordando pontos importantes para a valorização docente, formação, carreira, remuneração e condições de trabalho. As metas 13, 15, 16, 17 e 18 do PNE 2014 – 2024 têm relação direta com a política de formação de professores. Sendo que a meta 15 refere-se à formação inicial de professores e tem por propósito assegurar “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2014).

Antes mesmo de as instituições adequarem os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos às Diretrizes de 2015, o Conselho Nacional de Educação aprovou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), por meio da Resolução CNE/CP nº 02/2019<sup>7</sup> (Brasil, 2019), revogando a Resolução CNE/CP nº 2/2015 para aquelas instituições que ainda não a tinham implementado, resguardando os direitos daquelas que iniciaram o processo com prazo de dois anos para se adaptarem. As IES que ofertam cursos de formação de professores convivem com o desafio de se adaptar às novas diretrizes e com problemáticas como a desistência e a evasão do licenciando durante sua formação, uma realidade presente nos cursos de licenciatura no país.

O Art. 2º da nova DCN 2019 descreve que a formação docente implica no desenvolvimento, pelo licenciado, de competências gerais prevista na Base Nacional Curricular (BNCC). Além da ênfase nas competências e o alinhamento das DCNs 2019 de formação inicial de professores com a BNCC, observamos também insuficiência de direcionamentos nacionais para a formação continuada e para a valorização profissional de professores na referida legislação e não há referências sobre a relação interinstitucional, ou mesmo sobre o papel de gestores, instituições ou sujeitos nesse processo.

Sobre a formação continuada, é proeminente destacar o artigo 6º da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que contempla em seu parágrafo VIII o processo de formação continuada:

---

<sup>7</sup> Nas duas últimas décadas, em conformidade com o PNE, o Conselho Nacional de Educação - CNE publicou três Diretrizes para a Formação de Professores. A primeira DCN data de 2002, a segunda de 2015 e, a última foi publicada em 20 de dezembro de 2019, aprovadas pelas seguintes resoluções: CNE/CP nº 01/2002, nº 2/2015 e nº 2/2019 (Oliveira; Foerste, 2021).

A formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (Brasil, 2019, p. 3).

A formação continuada de professores da Educação Básica passou a ter legislação instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Para Gatti (2008, p. 58), “a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais”. Com isso, segundo a autora houve uma multiplicação de ofertas de propostas de formações continuadas, que vieram em forma de pacotes de formação contínua com a finalidade “de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso” (Gatti, 2008, p. 62). Esse pensamento de atualização constante, veio acompanhado das ideias neoliberais resultante das tecnologias e do mundo do trabalho.

Olhando a trajetória da formação continuada, Gatti (2008) destaca:

Chega-se, dessa maneira, à ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos. Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas. Essa parece ser a questão de fundo. As ações políticas em educação continuada (em educação em geral) instauraram-se nos últimos anos com essa perspectiva (Gatti, 2008, p. 62).

A formação com base em habilidades e competências leva ao interesse de uma educação com base nas teorias neoliberais, o que vai contra à formação humana e emancipatória dos sujeitos. Por isso, a implementação das novas resoluções CNE/CP nº 02/2019 e CNE/CP nº 1/2020 levantam várias discussões entre os pesquisadores do campo de formação de professores.

O panorama da formação docente no Brasil está marcado por rupturas, rotatividade e descontinuidade na implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada de professores que traz muitas lacunas entre a legislação e a realidade, uma vez que não são considerados tempo suficiente para discussão, implementação e avaliação de impactos nos cursos de formação de professores para que sejam propostas novas diretrizes (Oliveira; Foerste, 2021).

A formação de professores no país, tanto inicial quanto continuada, constitui-se de cursos ofertados nas mais variadas instituições, públicas e privadas, que possuem diferentes propostas, níveis de conhecimento, responsabilidades e compromissos. Muitos desses cursos, provêm de processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual ou semipresencial (Gatti, 2008). Desde a aprovação da LDB, as experiências formativas dos professores voltaram para a formação clássica de preparação individual para o trabalho na concepção do modelo tradicional de formação inicial que tem a teoria dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, conforme destaca Gatti (2014).

Segundo a autora, ainda falta uma iniciativa firme o bastante para adequar o currículo dos cursos de formação de professores às demandas do ensino, que leve a rever a estrutura e dinâmica dos cursos de licenciatura e pedagogia, o que tem sido um

grande desafio para as políticas públicas no país (Schutz-Foerste, Foerste E Merler, 2020).

Gatti (2021, p. 4) acrescenta que:

Esta dificuldade com alterações curriculares especialmente para as licenciaturas levanta a questão da dificuldade de consenso mínimo em torno de uma perspectiva formativa para professores da educação básica e questões sobre o real valor dado pelos agentes da educação superior a um curso de graduação com tal vocação, integrado e com características próprias (Gatti, 2021, p. 4).

Com a prorrogação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2019), a formação de professores segue sem uma diretriz curricular. Esta traz um conjunto de normas obrigatórias que reduz as competências profissionais dos professores às aprendizagens essenciais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017. Essas mudanças transformam o aprendizado da docência em um conjunto de habilidades e competências, submetendo a formação a uma visão utilitarista e instrumental de conhecimento, o que proporciona o enfraquecimento do sentido humanista e crítico necessário à compreensão ampla e contextualizada da educação e da escola (Felipe, 2020).

As reformas educacionais fomentaram a expansão de Instituições de Ensino Superior privadas no país, que hoje são responsáveis por aproximadamente 80% das vagas de licenciaturas, sendo a maioria à distância, provocando a privatização da formação inicial. Conforme dados do Censo da Educação Superior 2020 (Inep, 2022), as instituições de educação superior (IES) privadas correspondem a 87,6%, o que equivale a 2.153 no Brasil. Entre as IES privadas, predominam as faculdades, com 81,4%.

Em relação às IES públicas, temos o quantitativo de 304 instituições: 42,4% são estaduais (129 IES); 38,8% são federais (118); e 18,8% são municipais (57). Entre as federais, aproximadamente 3/5 são universidades e 33,9% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Quanto à modalidade dos cursos de graduação nas universidades, predomina a presencial com 85,3% (Inep, 2022).

O crescente número de instituições privadas na modalidade a distância tornou-se uma realidade na formação dos novos professores. Quanto à modalidade de ensino, as matrículas em cursos de licenciatura presencial representam 40,7%, e a distância 59,3% no total de matrículas. O perfil dos alunos matriculados nos cursos de licenciatura reforça a afirmação de que a educação é um campo predominantemente de trabalho feminino, com 72,8% do sexo feminino, e 27,2%, masculino (Inep, 2022).

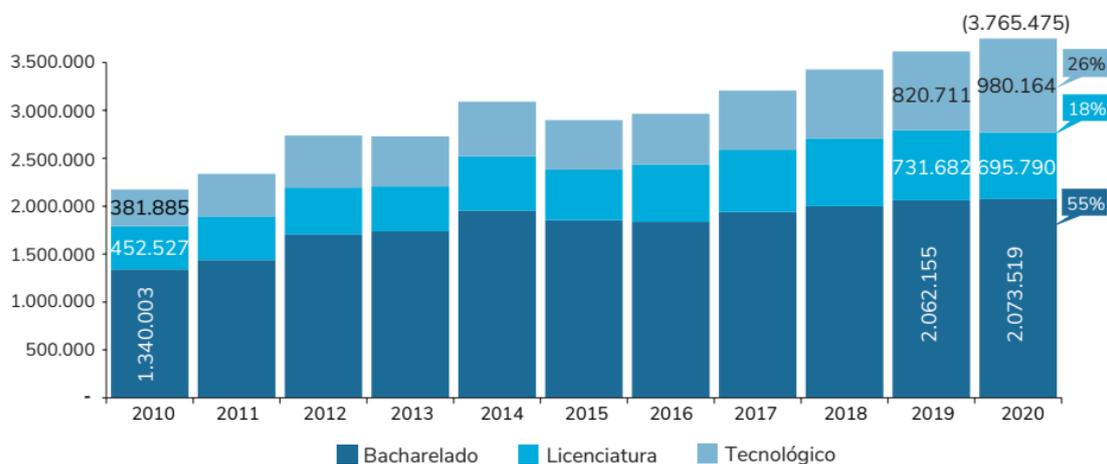
Em 2021, foram registrados 2,2 milhões de docentes na educação básica brasileira. A maior parte deles atua no ensino fundamental (62,7%), em que se encontram 1.373.693 docentes. Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 86,4% têm nível superior completo (83,4% em grau acadêmico de licenciatura e 3,0% de bacharelado) e 9,2% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,4% do professorado com nível médio ou inferior, segundo dados do censo escolar de 2021 (Inep, 2022). São dados que nos inquietam, principalmente, com relação ao indicador de adequação da formação docente<sup>8</sup>, que apresenta grande variação por modalidade de ensino, por região e por disciplina.

---

<sup>8</sup> O indicador de adequação da formação docente classifica o docente segundo a adequação de sua formação inicial a cada disciplina que leciona na educação básica, levando-se em conta as normatizações

Observamos que, no período compreendido entre 2010 e 2020, a rede privada cresceu 89,8% e a rede pública aumentou apenas 10,7% no mesmo período (Inep, 2022). O Gráfico 1 apresenta o número de ingressantes nos cursos de graduação por grau acadêmico.

Gráfico 1- Número de ingressantes em cursos de graduação por grau acadêmico – 2010-2020.



Fonte: Censo da Educação Superior (Inep, 2022, p. 19).

Notamos pelo Gráf. 1, que os cursos de bacharelado permanecem concentrando a maioria dos ingressantes da educação superior (55,1%), seguidos pelos cursos tecnológicos (26,0%) e os de licenciatura (18,5%).

Entre 2019 e 2020, os cursos de licenciatura registraram uma queda de -4,9%. Houve um aumento no número de ingressantes nos cursos de bacharelado (0,6%). Entretanto, os cursos tecnológicos apresentaram a maior variação positiva com 19,4% de ingressantes em 2020. Vale destacar que, no período de 2010 a 2020, o grau tecnológico registrou o maior crescimento em termos percentuais: 156,7%. O que demonstra a maior procura por esses cursos atualmente, e menor para os cursos de licenciaturas no recorte temporal, o que evidencia uma preocupação quanto aos impactos para a formação de futuros educadores.

Outro desafio para a formação de professores é que as políticas de formação inicial e contínua implementadas pouco têm se consolidado a partir das vozes dos professores, o que por hora, muitas vezes não tem contemplado a realidade escolar. A formação docente segue destituída da coletividade, desviando dos caminhos que a ideia de socialização profissional poderia contribuir para novos rumos, não só da profissão docente, como do ambiente escolar.

Ser professor da educação básica pública e seguir na docência é um desafio para muitos profissionais do magistério no Brasil, por isso, ressaltamos a importância de se garantir planos de carreira e remuneração para os professores da educação básica escolar pública, conforme reza a meta 18 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), de forma a tornar a carreira dos profissionais da educação atrativa e duradoura. O cumprimento da meta 18 implica em decisões sobre investimentos que tenham como finalidade garantir a educação como direito fundamental, universal, e intransferível, ultrapassando o desafio de universalização do acesso e garantia de permanência, desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

legais vigentes (nacionais) de cursos superiores (Cine Brasil), conforme a Nota Técnica Nº 1/2021/CGCQTI/DEED), (Inep, 2021).

Infelizmente, os últimos anos foram marcados por cortes no orçamento para a educação, que constitui em perdas do ensino básico ao universitário. Esses cortes impactaram drasticamente a educação como um todo, o PNE já entrou no seu oitavo ano de vigência e a maior parte das suas metas não foram atingidas. O financiamento hoje é de 5,6%, deveria estar 7% desde 2019 e alcançar 10% em 2024 (Brasil, 2020).

As reformas educacionais brasileiras, além do alinhamento dos currículos escolares à BNCC, garantem uma padronização também de material didático, de avaliações reguladoras de rendimento e cobranças por produtividade, do desenvolvimento de competências e habilidades, na perspectiva de políticas neoliberais. Sobrecarregando o professorado de tal forma que compromete as finalidades educativas, a satisfação de continuar na profissão e consequentemente, interfere no interesse pela profissão, pela juventude.

Todo esse cenário faz com que a ascensão da profissão docente aconteça por meio da atuação do professor em outras funções que não permitem a compatibilidade com atividades docentes, como a de diretor, supervisor, coordenador ou formador. É comum o professor sair da sala de aula para assumir outra função na escola ou na secretaria de educação e não retornar a ela, o que provoca uma suspensão, muitas vezes, precoce na carreira como professor.

Logo, de acordo com Nóvoa (Boto, 2018), as perspectivas da profissionalização docente na contemporaneidade decorrem de a formação de professores ser pensada no ciclo do desenvolvimento profissional: formação inicial, indução profissional e formação continuada. Nóvoa destaca ainda, que a formação inicial de professores deve ser uma formação profissional universitária, seguida de um período de integração profissional, por meio de programas de residência docente e o período de exercício profissional com programas de formação continuada. Ele acrescenta que é fundamental o fortalecimento da institucionalidade das licenciaturas e de elos entre as universidades e as redes escolares para proporcionar a vivência dos futuros professores nas escolas.

#### **4 A formação de professores e os desafios da profissionalização docente na contemporaneidade**

Os professores são protagonistas da trajetória histórica da escolarização e realizam um trabalho de elevada relevância social. Entretanto, Nóvoa em entrevista à Boto (2018), declara que os desafios históricos da profissionalização docente estão ligados a duas particularidades ainda não solucionadas: “a constituição de um corpo de conhecimentos específico dos professores; e a sistematização de um conjunto de valores estruturantes da identidade docente” (Boto, 2018, p. 11).

Essa expansão do campo docente, segundo Nóvoa (2018), parte da valorização do saber dos especialistas das diferentes disciplinas (matemática, história, etc.) e das ciências da educação (currículo, educação), que são conhecimentos essenciais e inseparáveis do ponto de vista pedagógico, construídos dentro da profissão docente, de forma historicamente vulnerável. Ao passo que os professores permanecem condicionados a normatizações externas, principalmente do Estado, o que diminui a liberdade dos professores, na questão individual e coletiva, assim como o engajamento dela decorrente no ambiente escolar e na repercussão externa da profissão docente.

A carreira docente é entendida por Garcia (2009), como um caminho individual, solitário e pouco ligado ao desenvolvimento de atividades coletivas, cujos

resultados fazem com que o crescimento na carreira geralmente cause um afastamento da sala de aula ou até mesmo desistência da profissão, principalmente na fase inicial.

O autor destaca que é necessário entendermos o conceito de identidade docente como um fenômeno relacional, que evolui e se desenvolve, tanto pessoal quanto coletivamente, ou seja, o desenvolvimento da identidade acontece de forma intersubjetiva como um processo evolutivo de interpretação de si mesmo como pessoa em um determinado contexto, uma vez que “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais” (Garcia, 2009, p. 109).

Para Garcia (2009, p. 13), as etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente”. Ao assumirmos que a formação do professor se dá ao longo da vida, também afirmamos que são necessários investimentos e apoio para os primeiros anos de profissão e a implementação de políticas públicas para um desenvolvimento profissional contínuo.

Sobre a formação e a constituição como docente, Garcia (1999), com base em Sharon Feiman (1989), destaca quatro fases no aprender e ensinar: I - a fase do escolar, que constitui as experiências do professor como estudante; II - a fase da formação inicial, que se trata da formação formal numa instituição específica de formação de professores que para ele é a universitária, onde futuro professor adquire os conhecimentos e práticas pedagógicas por meio das disciplinas acadêmicas; III - a fase de iniciação, que é a fase dos primeiros anos de exercício profissional, em que o professor aprende na prática, por meio de estratégias de sobrevivência e descoberta; e IV - a fase de formação permanente, que consiste em todas as atividades planejadas pelas instituições ou pelos próprios professores de modo a proporcionar o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do seu ensino.

Analisando cada uma dessas fases, podemos inferir que na fase de socialização escolar, o futuro professor pode se apropriar de experiências positivas ou negativas vivenciadas como estudante e se comportar igual ou ao contrário aos seus professores, pois muitos escolhem por cometer os mesmos “erros” ou fazerem diferente deles.

Essa fase de socialização escolar se destaca pela influência que se tem ou se pode ter no desenvolvimento de crenças, consideradas como teorias implícitas nos futuros professores, adquiridas por meio das horas de observação como estudantes, futuros candidatos à profissão. Essas crenças estão tão enraizadas que nem mesmo a segunda fase, a formação inicial, na sua perspectiva institucional, não consegue incidir nelas de modo haja uma profunda transformação, ainda que exista uma preocupação em avaliar e diagnosticar as possíveis influências que essas experiências terão no futuro professor (Garcia, 1999; 2009).

Esses saberes, para Tardif (2005), não são inatos, eles são produzidos pela socialização por meio da imersão dos sujeitos em seus mundos socializados, família, amigos, escola, grupos e outros, em que constroem, em coletividade, sua identidade pessoal e social.

Entretanto, mesmo que o foco para o exercício da profissão professor seja a formação inicial dos professores, a formação do professor necessita considerar a integralidade dos sujeitos, buscando “relacionar as dimensões pessoais com a vida profissional e esta com a ação pública”, pois “a profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum” (Nóvoa, 2017, p. 1130).

O professor iniciante, em muitos casos, só percebe a complexidade do processo educativo quando começa o exercício da docência. Nesse momento, ele pode escolher

colocar em prática o que aprendeu na formação profissional ou buscar conhecimentos com os professores mais antigos. Essa fase pode ser delicada e apresentar alguns conflitos pessoais, interpessoais e profissionais, ao trazer algo novo, o professor pode ser incompreendido ou, até mesmo, não receber o apoio dos pares que estão em outra fase de desenvolvimento docente. Imbernón (1998) afirma que os anos iniciais da docência compreende os três primeiros anos de profissão, podendo se estender até o quinto ano. Já Tardif (2005) assegura que esse período se estende até os sete primeiros anos de carreira.

Por isso, é a fase iniciante é considerada de sobrevivência e de descobertas por Huberman (1992) Garcia (1999) e Tardif (2005). A docência, segundo Tardif (2005),

também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino (Tardif, 2005, p. 79).

Entretanto, Nóvoa (2002) nos afirma que a organização escolar dificulta e desencoraja a socialização dos conhecimentos e das experiências significativas nos percursos de formação e a formulação teórica dos professores. A socialização é vista pelo autor como “o único processo que pode conduzir a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes” (p. 39).

Na concepção de Foerste (2004), os pressupostos que consideram a atividade reflexiva do professor sobre sua formação e prática, como condições fundamentais do processo de socialização docente e da construção da identidade profissional do magistério, são os alicerces da formação docente. Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (2002), quando diz que

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. A construção de dispositivos de (auto) formação assistida e participada, através da diversificação das modalidades de apoio e de consultoria, favorece a elaboração de projetos pessoais de formação (Nóvoa, 2002, p. 29).

Esses espaços colaborativos de formação docente contribuem para a formação de um sujeito ativo e um professor reflexivo, uma vez que a convivência com outros professores proporciona uma formação mútua, onde se aprende e se ensina e se ensina e se aprende, dando lugar para uma docência compartilhada. Segundo Nóvoa (2017, p. 1123), os percursos formativos atualmente são definidos “na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas”.

O ambiente universitário é imprescindível, porém os conhecimentos precisam se complementar nos grupos de profissionais docentes, de forma coletiva e colaborativa. A formação deve permitir que cada professor construa a posição como profissional, para que ele possa aprender a se sentir como professor. Nesse sentido, a profissão docente está a evoluir para uma matriz coletiva, em contraposição à matriz individual e solitária.

Nóvoa (2017) conceitua esses grupos como comunidades profissionais docentes, a ideia de “comunidade” é para marcar que o trabalho é em conjunto sobre determinado assunto ou dificuldade, “profissional” porque é para demarcar que não se trata de um grupo livre qualquer e “docente”, porque compreende vários aspectos da profissão e do trabalho docente e escolar.

O sentimento de pertencimento e de vivência em grupo minimiza muitos desgastes emocionais e frustrações, contribuindo positivamente para uma relação saudável do trabalho docente. Isso pode ser fortalecido pela socialização profissional por meio de espaços colaborativos de formação docente, em que os professores possam pensar coletivamente na definição de um projeto educativo para além do planejamento de aulas e da organização pedagógica, mas a partir do desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado por meio da cooperação do coletivo de professores (Nóvoa, 2017).

De certa forma, a trajetória docente é organizada pela dimensão pessoal, que estabelece o desenvolvimento profissional e individual de forma correlacionada; pela dimensão da profissionalização, que é proveniente de uma construção de conhecimentos pedagógicos e de organização do processo de ensino e aprendizagem; e, por último, pela socialização profissional ligada à adaptação do professor no ambiente de trabalho (Tardif, 2005).

Nóvoa afirma que “Não nascemos professores, tornamo-nos professores” (Boto, 2018, p. 18). Sendo assim, a partir da visão do autor, pressupomos ser inadmissível separar a individualidade da profissionalidade. De acordo com Tardif (2000, p. 15), “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. Nesse caso, segundo Nóvoa, a constituição biográfica das identidades docentes precisa ganhar atenção principal nos programas de formação docente (Boto, 2018).

Tardif (2000, p. 16) ressalta que “o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano”. Nóvoa (Boto, 2018, p. 16) destaca que, nos cursos de licenciatura, onde “a dimensão humana é central, deveria haver uma análise das histórias de vida, das motivações, do perfil e da predisposição dos candidatos para a profissão docente”. Segundo Nóvoa, “a humanidade não pode ser esquecida, nem na formação de professores, nem na vida docente” (Boto, 2018, p. 16). Sendo assim, ressaltamos a importância de uma formação continuada a partir da constituição biográfica da identidade docente e da realidade escolar de modo a pensar a formação docente na perspectiva da socialização profissional, mais humana e emancipatória.

## 5 Alguns desafios ainda em curso...

Este artigo trouxe reflexões a partir dos apontamentos históricos e teóricos sobre formação de professores no Brasil diante da realidade brasileira contemporânea. Ao longo dos últimos séculos, a formação de professores institucionalizou a partir da criação de cursos normais, seguida da criação dos cursos de licenciaturas nas universidades. Com a LDB 9394/1996, o processo de universitarização foi marcado pela elevação da formação docente ao nível superior que acontece por meio da expansão de cursos de formação de professores pelo país.

As discussões abordadas neste texto problematizaram a conjuntura da formação de educadores no cenário da educação brasileira em que as mudanças inseridas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem grandes rupturas. É importante destacar que as políticas educacionais brasileiras, alinhadas às finalidades educativas neoliberais, são carentes de projetos socioeducacionais que atendam às especificidades da diversidade do contexto educacional brasileiro.

A formação de professores tem sido objeto de muitas investigações, que vão além de uma abordagem acadêmica, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente mediante às implicações da organização curricular dos cursos; à dicotomia entre teoria e prática; aos estágios, que nem sempre conseguem proporcionar a experiência prática aliada aos conhecimentos teóricos; e ao distanciamento dos cursos de formação inicial e continuada em relação à realidade escolar.

Essas discussões demarcam as implicações do alinhamento das escolas e da formação docente às atuais Diretrizes Nacionais Curriculares de Formação de Professores com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a importância de uma formação continuada com base na realidade escolar de modo a pensar a formação docente, como elemento na constituição da identidade profissional numa dimensão humana central.

Ressaltamos o fortalecimento de formações contínuas de educadores voltadas para a formação humana e emancipatória na perspectiva de transformação social, de forma a produzir o enfrentamento da expansão do capital, e promover educação como um direito social coletivo.

Entretanto, além da formação inicial e continuada e da socialização entre os pares, outros fatores necessitam de atenção pelos agentes públicos como a valorização social da profissão, os salários, a realização de concursos públicos, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, e a carreira, tendo em vista sua repercussão sobre o trabalho docente e o interesse pela profissão professor.

## Referências

BRANDÃO, C. R. Prefácio. In FOERSTE, E. (org). *Culturas, Parcerias e Educação do Campo*. Curitiba: Appris, 1. ed., 2020, 421 p.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 17 maio 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf) f. Acesso em: 18 maio 2023.

BRASIL. Plano Nacional da Educação (2014 – 2024) - Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Plano Nacional da Educação (2014 – 2024) - Lei nº 13.005/2014. Monitoramento e avaliação dos planos subnacionais de educação. Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 maio 2023.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2021: divulgação dos resultados*. Brasília, DF: Inep, 2022.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. 336p.

BOTO, C. António Nóvoa: uma vida para a educação. Seção entrevista. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, 2018.

CASTANHA, A. Os Métodos de Ensino no Brasil do Século XIX. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v.17, n.4 [74], p.1054-1077, out./dez. 2017.

CURY, C. R. J. Os desafios da formação docente. *Educar*. Curitiba: Editora da UFPR, n. 18, p. 221-230, 2001.

FELIPE, E. da S. Novas diretrizes para a formação de professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos. *Boletim ANPEd*, agosto 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em: 17 maio 2023.

FOERSTE, E. Parceria na formação de professores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2004. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3547>. Acesso em: 17 maio 2023.

GARCIA, E. F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. Dossiê Tempo. *Revista do Departamento de História da UFF*, v. 12, p. 33-48, 2007.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, n. 8, jan./abr. 2009.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. *Professores do Brasil: novos cenários de educação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

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

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. 3. ed. Barcelona: Editorial Graó, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Adequação da Formação Docente*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente>. Acesso em: 26 julho 2022.

INSTITUTO SEMESP. *Risco de apagão de professores no Brasil*. Supervisão: Rodrigo Capelato, 2022. 41p.

LÜDKE, M.; A., M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

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

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa, Lisboa, 2002.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora, v. 4, 1992.

NÓVOA, A. Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. *Análise Psicológica*, 1-2-3 (Vol), p. 435-456, 1989.

OLIVEIRA, J. C. de; FOERSTE, E. A formação inicial de professores e seus principais marcos legais. XXIX Seminário Internacional de Formação de Professores para América Latina: democracia e diversidade: *Anais Artigos Completos*; 24, 25 e 26 de novembro de 2021 / Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS: Unipampa, 2021. 976 p. Disponível em: <https://eventos.unipampa.edu.br/29seminarioformprof/files/2022/03/anais-artigos-completos-final.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

ONU NEWS. Dia Mundial dos Professores alerta para falta de profissionais nas salas de aula. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/10/1803212%20>. Acesso em: 17 maio 2023.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 4, jul. 1993.

ROCHA, M. A. dos S. A Educação Pública antes da Independência. In: *Caderno de formação: Formação de Professores Educação, Cultura e Desenvolvimento*, v. 1, São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010. 184 p.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SARTI, F. M. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Fq6wr95GbRhTBBJW6wnDFmk/?lang=pt#>. Acesso em: 17 maio 2023.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5115>. Acesso em: 17 maio 2023.

SAVIANI, D. *Formação de Professores*: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. GT-15: Educação Especial – ANPED. 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/formacao-de-professores-aspectos-historicos-e-teoricos-do-problema-no-contexto>. Acesso em: 17 maio 2023.

SCHUTZ FOERSTE, G. M.; FOERSTE, E.; MERLER, A. Brasil no século XXI: desafios sócio-políticos na formação de docentes. *Visioni LatinoAmericane*, ano XII, n. 22, Gennaio, 2020. Disponível em: <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/29461>. Acesso em: 17 maio 2023.

SOUZA, J. M. P. de; SENNA, L. A. G. Campos de silêncio sobre questões curriculares nas escolas de fronteira bilíngue no Brasil. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1702-1721, out./dez., 2021.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./fev./mar./abr., 2000.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p.61-88, 2000.