

PARADIGMAS EDUCACIONAIS E COMPETÊNCIAS DOCENTE: CONCEPÇÕES E IMPACTOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

*EDUCATIONAL PARADIGMS AND TEACHING COMPETENCIES:
CONCEPTS AND IMPACTS ON THE TRAINING OF PORTUGUESE
LANGUAGE EDUCATORS*

Maria Eduarda do Nascimento Cavalcante
<https://orcid.org/0009-0002-1927-7811>
Universidade Federal de Campina Grande
contato.eduardacavalcante@gmail.com

Márcia Candeia Rodrigues
<https://orcid.org/0009-0003-2947-7961>
Universidade Federal de Campina Grande
marcia.candeia@professor.ufcg.edu.br

Resumo: A vida em sociedade nos faz partilhar de um ou de vários paradigmas. Por meio deles, manifestamos crenças, valores e opiniões acerca do mundo e dos fatos que nos cercam (Kuhn, (2003[1969]) Referindo-nos à Educação, particularmente, tem-se destacado nas últimas décadas o debate sobre competências docentes (Perrenoud, 2010), uma vez que elas situam os futuros professores em determinado(s) paradigma(s), sobretudo na conflituosa dualidade tradicional x inovador. Ao tratar desta relação entre paradigmas e competências, este artigo objetiva analisar o(s) paradigma(s) que caracteriza(m) as competências docentes de natureza técnica (pedagógica e específica) na Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024), que institui as Diretrizes para a formação de professores no Brasil. Metodologicamente, o estudo feito se apoia em uma pesquisa do tipo documental. Os resultados de análise demonstram que o documento sinaliza competências docentes que se afastam de um paradigma tradicional e se assentam em um paradigma inovador visto almejar a formação de professores comprometidos com a complexidade do contexto e cultura escolar, a dinâmica da escola (rotinas, planejamento, relações entre os profissionais e a família dos educandos, etc.) como garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem.

Palavras-chaves: Paradigmas educacionais. Competências docentes. Formação de professores. Língua Portuguesa.

Abstract: Life in society leads us to share one or more paradigms. Through these paradigms, we express beliefs, values, and opinions about the world and the events around us (Kuhn, 2003 [1969]; Vasconcellos, 2003; Moraes, 1996; Flach & Behrens, 2008). In the field of Education, particularly, the debate on teaching competencies has gained prominence in recent decades (Perrenoud, 2010), as these competencies place future teachers within specific paradigm(s), especially in the conflicting duality between traditional and emerging models. By addressing the relationship between paradigms and competencies, this article aims to analyze the paradigm(s) that characterize technical teaching competencies (both pedagogical and subject-specific) in Resolution CNE/CP No. 04/2024, which establishes the Guidelines for Teacher Education. Methodologically, the study is based on documentary research, according to Sá-Silva (2009) and Le-Goff (2013). The analysis results show that the document points to teaching competencies that move away from a traditional paradigm and align with an emerging one, as it seeks the education of teachers who are committed to the complexity of the school context and culture, the school's dynamics (routines, planning, relationships among professionals and with students' families, etc.) as a means to guarantee learning rights and objectives.

Keywords: Educational paradigms. Teaching skills. Teacher training. Portuguese language.

Introdução

As crenças, comportamentos e dinâmicas sociais impulsionam a Educação a absorver, refutar ou ainda se adaptar a novas práticas e regras. Grosso modo, o reconhecimento desses aspectos revelam que há certos padrões em comum que guiam as ações das pessoas e sua organização no mundo. Esses padrões podem ser denominados de paradigmas.

Para Vasconcellos (2009, p. 32) “os paradigmas estão em todos os aspectos de nossas vidas, em nossas práticas domésticas, religiosas, profissionais, educacionais, sociais, científicas”. Nessa perspectiva, segundo a autora, todos nós somos dotados de crenças, valores e opiniões, o que nos fazemos enxergar a partir de um ponto de vista subjetivo a forma como percebemos o mundo num processo experiencial. Vale salientar que um paradigma não gira em torno daquilo que é certo ou errado, mas, em diferentes formas de ver um objeto central, pois “Duas pessoas com paradigmas diferentes, olhando para um mesmo objeto, veem coisas diferentes” (Musgrave, 1971 *apud* Vasconcellos, 2003, p. 39).

Essa compreensão, inegavelmente, também atinge a Educação, seja influenciando o processo de ensino e de aprendizagem, os materiais didáticos ou a formação do professor, por exemplo. Nesse caso específico, temos registrado ao longo das últimas décadas deste início de século diversos debates sobre o perfil do professor, sua formação e seu exercício, o que encontra amparo nas Diretrizes Curriculares Nacionais (doravante DCNs), documentos oficiais publicados pelo Conselho Nacional de Educação. Essas diretrizes sinalizam anseios sociais, uma vez que se alinham de alguma forma à necessidade de manter ou de romper com paradigmas educacionais.

Para tanto, as diretrizes são documentos normatizadores, porque instituem um conjunto de dispositivos, aspectos ou competências docentes que devem ser atentados pelas instituições formadoras. Apenas na última década assistimos a publicação de três DCNs, em 2015, 2019 e 2024, cada um com perfis muito específicos para a formação do professor no país. Nesses documentos, verificamos que diferentes perfis docentes são apontados como desejáveis, desde aquele mais focado no domínio do conhecimento de sua área àquele que absorve as novas tendências educacionais.

Nesse cenário, desde a publicação da Base Nacional Comum Curricular (2018), está em pauta uma discussão sobre as competências docentes, caracterizadas como técnicas (pedagógicas e específicas), pessoais e interpessoais (Cavalcante; Rodrigues, 2025)¹ para a formação inicial de um professor. Nesse sentido, é essencial compreender os impactos dessas competências nesse percurso formativo.

As últimas DCNs para a formação de professores da Educação Básica reforçam a necessidade de um profissional preparado para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Esse profissional deve desenvolver ou adquirir competências que dialoguem amplamente com a realidade escolar, revelando um compromisso com uma educação inclusiva e diversificada e, nessa direção. No contexto escolar, por exemplo, as atitudes e os valores relacionados à práxis do professor consideram tudo isso uma competência que “permite gerir situações complexas e instáveis que exigem recorrer ao distanciamento, à metacognição, à tomada de decisão, à resolução de problemas” (Simões, 2010, p. 75).

¹ Projeto de Iniciação Científica intitulado: Competências da formação inicial docente: concepções e impactos no percurso formativo de licenciandos em Letras-Língua Portuguesa (2024/2025)

Para Suleman (2007 citado por Świątkiewicz, 2014), a noção de competências diz respeito a três dimensões que abrangem: as competências enquanto recursos relacionados ao conceito de qualificação (correspondendo ao conceito em inglês de *qualification*) ou capital humano acumulado ao longo da vida do indivíduo em resultado de formação e de experiência acumulada; as competências enquanto conhecimentos e habilidades aplicadas (ativadas) em situações profissionais (no ato de trabalho, durante a realização das tarefas) e as competências como resultado do julgamento social. Diante dessa realidade, ao reconhecer as competências na formação de um professor, resgatamos também o papel dos paradigmas educacionais no contexto da sala de aula, mais precisamente no ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Ao considerar essa realidade, esse trabalho tem como objetivo principal analisar o(s) paradigma(s) que caracteriza(m) as competências docentes de natureza técnica (pedagógicas e específicas) na Resolução CNE/CP nº 04/2024, que institui as Diretrizes para a formação de professores no Brasil.

Para fins de organização, além desta introdução, esse artigo está organizado em dois tópicos teóricos: concepções de paradigmas e de competências; um tópico metodológico no qual definimos o tipo de pesquisa realizado; a análise de dados e, por fim, as considerações finais, seguido das referências.

1 Concepções de paradigmas

Ao longo da história das ciências, a sociedade se guiou por diferentes paradigmas e, na Educação, não é diferente. O século XX e o início do XXI marcam as diferentes formas de influência dos paradigmas na formação de professores, objeto de discussão deste estudo.

Para Kuhn (2003[1969] p.129), referindo-se ao fazer científico em geral e não, especificamente, à Educação, “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma.” s paradigmas são construídos pelos homens e são acompanhados de valores, ideologias e crenças frente a uma determinada comunidade, e por serem construção do homem afetam, por consequência, a sociedade e a educação.

Nesse sentido, a procura para uma definição mais concreta para o termo resultou, historicamente, em inúmeras controvérsias, já que sua própria definição, na ciência, leva a “múltiplos sentidos” (Vasconcellos, 2009, p. 36). A obra *A estrutura das revoluções científicas*, escrita por Thomas Kuhn (Kuhn, 2003 [1969]), foi alvo de alguns mal-entendidos, já que, como apontado por uma das leitoras de sua obra, o termo paradigma sinalizava pouco mais de 22 sentidos diferentes, havendo a necessidade da elaboração de um posfácio anos após a publicação do livro, a fim de esclarecer alguns erros e esboçar revisões necessárias.

Numa perspectiva teórica do paradigma na ciência, proposta, inicialmente, por Kuhn (2003[1969]), a definição de paradigma recebe dois sentidos diferentes:

Quadro 1 – Os sentidos de paradigma conforme Kuhn (2003[1996])

Sentido sociológico	“[...] toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada.” (p.220)
Realizações passadas dotadas de natureza exemplar	“as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregados como modelos e exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal.” (p.220)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

O primeiro sentido, conforme o Quadro 1, é tido como sendo a teoria ou melhor “matriz disciplinar”, para se referir a “uma estrutura conceitual, partilhada por uma comunidade de cientistas, e que lhes proporciona modelos de problemas e soluções” (Vasconcellos, 2009, p. 37). Dessa forma, esse sentido fornece regras e padrões de práticas aos praticantes de uma disciplina específica. Para Kuhn (2003 [1969], p. 221) “Um paradigma é aquilo que membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”. Dessa forma, aqueles praticantes de uma determinada especialidade científica, caracterizam uma comunidade.

O segundo sentido, motivo de maior complexidade quanto a sua compreensão, denota as crenças e valores compartilhados subjacentes à prática científica (Vasconcellos, 2003). Desse modo, Kuhn (2003[1969]) reforça a necessidade de aderir a um paradigma para que, posteriormente, um cientista aprenda as suas teorias. Segundo o autor, “os problemas são fornecidos para que se alcance destreza na teoria e nas regras” (Kuhn, 2003 [1969], p. 235). Em vista disso, o autor propõe um modelo de inversão nesse sentido: aprender uma teoria para resolver problema e não resolver problema para aprender uma teoria. Para isso, “Os cientistas resolvem quebra-cabeças modelando-os de acordo com as soluções anteriores, frequentemente com um recurso mínimo e generalizações simbólicas” ((Kuhn, 2003 [1969], p. 237). Dessa forma, por exemplo, “aprender por meio de problemas a ver situações como semelhantes, isto é, como objetos para a aplicação do mesmo esboço de lei ou lei científica” (Kuhn, 2003 [1969], p. 238).

Na referida obra, Kuhn (2003 [1969], p. 74) ainda afirma que “Na verdade, a existência de um paradigma nem mesmo precisa implicar a existência de qualquer conjunto completo de regras”. Ao argumentar sobre essa afirmação, o autor esclarece que ela “parece implicar que a ciência normal é um empreendimento único, monolítico e unificado que deve persistir ou desaparecer, seja com algum de seus paradigmas, seja com o conjunto deles” (Kuhn 2003 [1969], p.77). [...] Como os paradigmas não seguem essa lógica, estão sempre em movimento ou em mudança. Nesse sentido, “a substituição de paradigmas por regras deveria facilitar a compreensão da diversidade de campos e especializações científicas. As regras explícitas, quando existem, em geral são comuns a um grupo científico bastante amplo - algo que não precisa ocorrer com os paradigmas” (Kuhn, 2013, p.78).

No que se refere aos paradigmas educacionais (Moraes (1996); Flach e Behrens (2008)), reconhecemos que eles fornecem um conjunto de crenças e pressupostos que caracterizam a própria Pedagogia, o professor, o aluno e a forma como lidamos com o conhecimento. Do ponto das Pedagogias Tradicionais, por exemplo, o processo de aprender e de ensinar está diretamente relacionado ao acúmulo de conhecimento, à separação entre pensamento e ação, à predominância do racional sobre o empírico, o sensível. Essa compreensão nos permite crer em um aluno que se adequa a um determinado modelo de ensino e o afasta de sua realidade social e histórica.

Em se tratando especificamente do contexto educacional Moraes (1996, p. 58) afirma que “uma ciência do passado produz uma escola morta, dissociada da realidade do mundo e da vida”. Ao discutir paradigmas educacionais, especificamente, a autora apresenta dois que se destacam no processo ensino-aprendizagem: o paradigma tradicional e o paradigma emergente. Para ela, no paradigma tradicional, prevalece a velha ciência positivista que influencia a educação até os dias atuais, caracterizada por um sistema “paternalista, hierárquico, autoritário, dogmático e a presença de uma escola que exige memorização” (Moraes, 1996, p. 59). Nesse paradigma, a abordagem de ensino é inspirada na educação bancária, com foco no passado e na memorização, transmissão e repetição de conhecimentos em aulas ministradas por um perfil de professor autoritário. Como consequência, na escola, prevalece a necessidade de o aluno memorizar, repetir, copiar, o que dá ênfase ao conteúdo, ao resultado, ao produto,

recompensado pelo conformismo e pela ‘boa conduta’, ou punindo pelos ‘erros’ e pelas tentativas de liberdade de expressão (Moraes, 1996).

Como os paradigmas se atualizam ou acompanham o desenvolvimento de uma sociedade, o surgimento de um paradigma educacional denominado emergente estimula um novo modelo pedagógico de ensino “construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente” (Moraes, 1996, p. 66). Ele surge em função das mudanças educacionais e da urgência de um ensino libertador que dê ênfase ao futuro, ao diálogo, à criatividade e à descoberta através da atuação de um professor com um perfil mais democrático e justo. Esse paradigma estimula o diálogo criativo entre ‘mente’ e ‘corpo’, interior e exterior, sujeito e objeto, cérebro direito e esquerdo, consciente e inconsciente, indivíduo e seu contexto, entre o ser humano no mundo da natureza” (Moraes, 1996, p. 62).

Flach e Behrens (2008) abordam os paradigmas a partir de uma denominação similar: paradigma conservador, que equivale ao que Moraes (1996) denomina tradicional, e paradigma da complexidade ou inovador, que pode ser compreendido como o paradigma emergente apontado por Moraes (1996).

Segundo Flach e Behrens (2008) no que diz respeito ao paradigma conservador, encontramos as abordagens: tradicional, escolanovista e a tecnicista. Na abordagem tradicional, há um aluno passivo e ouvinte, um professor autoritário e dono da verdade, mas bom explicador e sua metodologia se concentra em aulas expositivas, avaliando por meio de exercícios para casa e provas escritas. Na abordagem escolanovista, o aluno aprende através da descoberta, é mais ativo, e o professor, desempenha a função de facilitador dos conhecimentos e da aprendizagem, sua metodologia valoriza as tentativas e evita os modelos prontos em aspectos que vão além do conteúdo. Na abordagem tecnicista, o aluno é privado da criticidade, responsivo e condicionado, já o professor é um planejador, programado a partir de uma didática da memorização, metodologia que controla o aluno diante de objetivos preestabelecidos, avaliando com foco na resposta certa e na memorização.

No paradigma da complexidade ou inovador, também há três abordagens, a saber: holística, progressista e o ensino com pesquisa. Na abordagem holística, o aluno é um ser único e competente e o professor instiga a curiosidade, a aprendizagem é um processo gradativo, a metodologia é dialogal e busca parceria, focando no processo e no crescimento do aluno. Na abordagem progressista, o aluno é um ser dotado de inteligência múltiplas, já o professor assume o papel de orientador nesse processo educacional utilizando diferentes formas de diálogo, num processo transformador, sua metodologia utiliza diferentes formas diálogo numa ação libertadora e democrática, num processo avaliativo processual. No ensino com pesquisa, o aluno e professor são pesquisadores, com foco em aprender processualmente, tornando o aluno responsável durante todo o percurso, a metodologia de ensino utiliza o trabalho em equipe em situações desafiadoras, avaliando o aluno por meio de um processo contínuo. Considerando isso, no paradigma da complexidade, ou inovador, fica evidente a necessidade de colocar o aluno no centro da ação educativa na medida em que se estabelece uma relação horizontal com os professores (Flach e Behrens, 2008). Esse novo paradigma educacional proporciona qualificação pedagógica no ensino e rompe com os métodos ultrapassados e limitantes do velho modelo da ciência positivista.

À luz, sobretudo, desse novo paradigma, a Educação tem registrado mudanças significativas no Brasil, sejam aquelas demandadas pelas práticas diárias de sala de aula, as de natureza científica, impulsionadas pela pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento da Pedagogia, e ainda as de natureza governamental que acabam por estabelecer caminhos para funcionamento da rede educacional. Nesse contexto, em particular, este estudo se insere, discutindo o(s) paradigma(s) que influencia(m) a atual formação de professores no Brasil.

Diante do exposto, a seção seguinte tratará, especificamente, das concepções de competências.

2 Concepções de competências

O termo competência vem sendo utilizado de forma recorrente nos debates e estudos educacionais, principalmente sob a influência das pesquisas desenvolvidas pelos estudiosos de Genebra (Perrenoud, 2000; Cruz, 2001). Uma definição consensual do termo não é ponto pacífico na literatura, embora a maioria sinalize a necessidade de se considerar uma discussão mais ampla sobre a relação teoria e prática, mais especificamente, sobre o que se ensina e como se ensina, sobre o que se aprende e como se aprende. À luz desse cenário, esse estudo traz os usos mais recorrentes sobre o termo competência e sua influência na formação inicial docente.

Para Suleman (2007² citado por Świątkiewicz, 2014), a noção de competências diz respeito a três dimensões que abrangem: enquanto recursos relacionados com o conceito de qualificação (correspondendo ao conceito inglês de *qualification*) ou capital humano acumulado ao longo da vida do indivíduo em resultado de formação e de experiência acumulada; enquanto conhecimentos e habilidades aplicadas (ativadas) em situações profissionais (no ato de trabalho, durante a realização das tarefas) e as como resultado do julgamento social. Isso significa que as competências são tratadas como recursos acumulados ao longo da vida, incluindo qualificação formal e experiência prática. Esse aspecto enfatiza a ideia de que o desenvolvimento profissional não se restringe à educação formal, mas também envolve o aprendizado contínuo ao longo da trajetória do indivíduo. Não basta possuir conhecimento teórico ou experiência, é necessário demonstrar essas habilidades na execução do trabalho. Essa visão reforça a importância da capacidade de adaptação e da aplicabilidade dos saberes adquiridos.

Perrenoud (2010) esclarece que o conceito de competência exige uma análise aprofundada. O autor destaca que o papel do professor vai além da sala de aula e da transmissão de conhecimento, sendo ele também um mediador do processo de aprendizagem. A análise do termo competência é ampla e “isso equivale a dizer que estamos em um terreno instável, no plano dos conceitos e, ao mesmo tempo, das ideologias” (Perrenoud, 2010, p.16). Para Świątkiewicz (2014, p. 665-687) “Competências, habilidades ou capacidades constituem características que possibilitam a uma pessoa atingir determinado desempenho ou resultado”. Isso porque “As competências existem quando são demonstradas, ou seja, quando o indivíduo é capaz de fazer uso das suas habilidades e capacidades em uma atividade profissional” (Świątkiewicz, 2014, p. 665-687).

No contexto da sala de aula, por exemplo, o professor deve olhar para a realidade individual de cada estudante, com o propósito de compreender e intervir com conhecimentos que sejam significativos para eles. Desse modo, as competências possibilitam pensar e fazer movimentar um sistema não só cognitivo (propositivo ou intencional) de decisões, mas também um conjunto de ações que influem, simultaneamente, múltiplos processos e recursos que buscam solucionar e operacionalizar situações problemas de classe, deveres e dilemas éticos e tantos outros desafios que atravancam o ensino.

Conforme Tardif (1996³ citado por Roldão, 2009, p. 591) a concepção de competência “constitui-se como um sistema de conhecimentos complexos que agrega e articula conhecimento, dispositivos de operacionalização e capacidade discriminadora e mobilizadora em situação”. Segundo a autora,

² Cf. SULEMAN, F. *O valor das competências: um estudo aplicado ao sector bancário*. Lisboa: Horizonte, 2007.

³ Cf. TARDIF, J. Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. In Meirieu, Ph, Develay, M., Durand, C. e Mariani, Y. (Eds.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon: CRDP. 1996.

a competência distingue-se pela capacidade que o sujeito manifesta de mobilizar/organizar adequadamente, em situação, a constelação de saberes de vários tipos, predisposições, e capacidade de análise de que dispõe e que a situação requer. A competência não é a aplicação de um saber, a competência é, neste entendimento, um saber em uso, activo e actuante (Roldão, 2003, p. 591-592).

Nessa direção, a educação escolar tem como função tornar os cidadãos competentes. Para ela, uma educação que envolve competências não estigmatiza nenhum saber, mas sim dialoga com os diversos conhecimentos e saberes cognitivos, práticos e intelectuais (Roldão, 2009, p.592). De forma análoga às contribuições de Roldão, Isabel Simões Dias (2010, p. 75) afirma que “a competência integra e coordena um conjunto de esquemas (de percepção, pensamento, avaliação e acção) que sustém inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, probabilidades, recolha de informação pertinente, tomada de decisão”. Nesse ângulo, a competência exige não só raciocínio lógico e cognitivo para realizar e mobilizar ações no contexto escolar, mas “exige apropriação sólida e ampla de saberes, de modo a permitir ao sujeito que os convoque (de forma ajustada) quando se encontra face a diferentes situações e contextos” (Dias, 2010, p. 74).

Ainda de acordo com Cruz (2001 *apud* Dias, 2010),

Competência como um conceito que acolhe saberes, atitudes e valores, abarcando o domínio do self (saber-ser), o domínio cognitivo (saber formalizado) e o domínio comportamental (saber-fazer) - a competência consolida-se numa acção ou no conjunto de acções organicamente articuladas (Cruz, 2001 *apud* Simões, 2010, p. 74)

Dessa forma, a competência é vista como a capacidade de mobilizar e articular diferentes conhecimentos e saberes. No contexto escolar, por exemplo, as atitudes e os valores relacionados à práxis do professor consideram tudo isso uma competência que “permite gerir situações complexas e instáveis que exigem recorrer ao distanciamento, à metacognição, à tomada de decisão, à resolução de problemas” (Dias, 2010, p. 75).

2.1 Tipos de competências

Ao discutir detalhadamente as competências, Perrenoud (2010) apresenta um conjunto de 10 novas competências para ensinar, considerando-as fundamentais ao papel do professor. São elas: 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagens; 2. Administrar as progressões das aprendizagens; 3. Conhecer e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da administração da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; e 10. Administrar a sua própria formação contínua.

Essas competências apontam para um perfil de professor dinâmico e engajado com a escola de modo amplo. De acordo com o autor, o professor deve utilizar o *savoir-faire* (ou *saber fazer* em Frances) articulado à prática de uma pedagogia diversificada, que possibilite compreender o aluno e colocá-lo como centro de todo o processo que envolve a administração de suas próprias aprendizagens, a fim que elas ocorram de forma satisfatória. Essas competências não são apenas ações que envolvem o coletivo (escola, professores, pais e alunos), mas são caracterizadas por um conjunto de saberes técnicos, habilidades pessoais e práticas interpessoais que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

Świątkiewicz (2014) tratou três tipos de competências: transversais, técnicas e morais, de estudantes e trabalhadores da sociedade portuguesa. O estudo exploratório apresenta uma problemática de abordagem ampla e eclética acerca das competências transversais (*soft skill*) e as competências técnicas (*hard skill*). Nesse sentido, o autor revela que tanto as competências transversais quanto às competências técnicas são essenciais para mobilizar habilidades que denotem ações características profissionais, seja qual for a área de atuação.

Para Świątkiewicz (2014) as *soft skill* ou competências transversais são aquelas relacionadas à personalidade e individualidade de uma pessoa, sendo elas “habilidades gerais, críticas, universais, humanas, não acadêmicas” (Świątkiewicz, 2014, p. 667-687). Por outro lado, as *hard skill* ou competências técnicas, representam tudo aquilo que tenha origem acadêmica e profissional, requer experiência adquirida e uma formação de gestão particular. É evidente que, quando tratadas de forma fragmentada, ambas as competências tornam-se insuficientes, não podendo existir uma separação de suas práticas. Nesse viés, como destacado por Świątkiewicz com base em Shakir (2009⁴, p. 309-310), “As competências técnicas e transversais se complementam mutuamente. [...] Os indivíduos com melhor desempenho possuem simultaneamente competências técnicas adequadas, assim como comportamentais”.

As competências técnicas caracterizam tudo aquilo que envolve os aspectos da formação profissional, área de atuação específica, experiências e habilidades destinadas a determinada área de conhecimento. Ou seja, tudo aquilo destinado aos aspectos formativos profissionais de uma pessoa (Świątkiewicz, 2014). Considerando as contribuições de Perrenoud (2010) destacamos como técnicas as competências: 1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2- Administrar as progressões das aprendizagens; e 8- Utilizar novas tecnologias. Na prática, é necessário que o professor saiba organizar e dirigir situações de aprendizagem, envolvendo o planejamento das atividades que estimulem o conhecimento. Administrar as progressões das aprendizagens significa acompanhar o desenvolvimento dos alunos, adaptando o ensino conforme suas necessidades. Já utilizar novas tecnologias refere-se ao uso de ferramentas digitais para enriquecer o ensino, tornando-o mais dinâmico e acessível. Nessa perspectiva, a construção dos saberes, o trabalho em equipe e o apoio integrado entre escola e família, suscitam boas relações com o propósito de promover um melhor desempenho e a garantia do direito de aprender.

As competências técnicas do professor, conforme investigado por Cavalcante e Rodrigues (2025), envolvem o reconhecimento de dois saberes: os educacionais alinhados também aos pedagógicos ou da relação entre teoria e prática; e específicos, que, neste caso, apontam para a área de Língua Portuguesa. As de natureza educacional materializam conhecimentos advindos da Psicologia (Educativa e de Aprendizagem), Políticas Educacionais, Didática, Filosofia e Sociologia Educacionais. Ter acesso a eles possibilita ao professor em formação a possibilidade de compreender a Educação de forma ampla, assim como o envolve de forma responsiva nas ações que serão demandadas em sua prática. As de natureza específicas dizem respeito aos conhecimentos da área, ou seja, no caso da licenciatura de Língua Portuguesa, o aprofundamento teórico-metodológico necessário ao tratamento da língua(gem) e do fenômeno linguístico e literário.

Esse tipo de competência e sua relação com os paradigmas educacionais, em particular, consistirá no objeto de análise do documento que será descrito a seguir.

⁴ Cf. SHAKIR, R. Soft skills at the Malaysian institutes of higher learning. *Asia Pacific Education Review*, v. 10, p. 309-315, 2009.

3 Aspectos metodológicos: pesquisa documental

Para analisarmos o(s) paradigma(s) que caracteriza(m) as competências docentes de natureza técnica (educacional/pedagógica e específica) na Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024), que institui as Diretrizes para a formação de professores, realizamos uma pesquisa do tipo documental (Sá-Silva, 2009). Nesse sentido, a análise de documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos" (Sá-Silva, 2009,p.10. Esse tipo de análise permite não apenas a produção e reelaboração de conhecimentos, mas também o surgimento de novas formas de compreender o papel das competências educacionais, contribuindo para reflexões teóricas e práticas sobre a formação inicial docente.

Segundo Cellard (2008⁵, p. 295 citado por Sá-Silva, 2009, p. 2),

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Compreendendo que o termo documento destaca, por um lado, um conjunto de palavras que está associado a provas e instrumentos, a fim de reunir memórias históricas e que, por outro, focaliza aquilo de característica mais legislativa, apoiamo-nos em Le-Goff (2013) para defini-lo como um produto da sociedade que fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder.

Nesse estudo, o documento, a Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024) se constitui das disposições gerais; da formação dos(as) profissionais do magistério da educação escolar básica: dos fundamentos e princípios; da base comum nacional e perfil do(a) egresso(a) da formação inicial; da formação inicial do magistério da educação escolar básica em nível superior: estrutura e currículo; e, por fim, das disposições transitórias. O documento revoga as Resoluções CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), e CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 dialoga, diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). A Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024), portanto, estabelece as Diretrizes Nacionais de formação docente e orienta o papel dos cursos das instituições de ensino superior (IES).

Para guiar a análise, o documento será lido a partir da identificação das competências técnicas (educacionais/pedagógicas e específicas) que caracterizam o(s) paradigmas de formação de professores para atuar na Educação Básica Brasileira.

4 Competências técnicas e paradigmas educacionais na resolução CNE/CP nº 04/2024

As competências técnicas envolvem o reconhecimento de dois saberes: 1 saberes educacionais alinhados aos saberes pedagógicos, aqueles advindos de disciplinas da Educação e da relação entre os saberes teóricos e práticos; e 2 os saberes específicos, estes que, no caso deste artigo, apontam para a área de Língua Portuguesa.

Nas Disposições Gerais, capítulo I da Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), ficam instituídos princípios e fundamentos que orientam a formação inicial de profissionais do magistério. Nessa perspectiva, eles visam a assegurar a socialização do professor, garantindo

⁵ Cf. CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

que ele demonstre domínio sobre a construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência nos processos de inovação educacional, conforme estabelece o § 4º do art. 2º

§ 4º A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá ser organizada de forma a assegurar a socialização profissional inicial, mediante a construção e apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício da docência e a capacidade de participar de modo ativo e crítico nos processos de inovação educacional concernentes à profissão docente. (Brasil, 2024)

Essas Disposições introduzem o principal dispositivo que legisla sobre o papel dos professores para com a educação básica e é indiscutível que a prática docente esteja intrinsecamente ligada a processos dinâmicos e complexos, a valores éticos e empáticos, assumindo um compromisso e responsabilidade com a Educação. Essa realidade, demanda um profissional, que ao entrar em sala de aula, reconheça que seu trabalho vai muito além da transmissão de conhecimentos e que inquestionavelmente opera sobre um paradigma complexo que busca mobilizar aquilo que é indissociável à práticas inovadoras de ensino. Nesse sentido, afasta-se de uma atuação puramente pautada na transmissão de conhecimento e na pouca ou nenhuma percepção de como fatores sociais e históricos de uma realidade podem impactar a escola.

Os princípios e fundamentos contidos neste documento também sinalizam dialogar com o disposto em Freire (2021), uma vez que o autor defende a ideia de um ensino que exige rigorosidade metódica e atua em uma prática docente que demanda reflexão sobre a capacidade crítica dos educandos. Esta rigorosidade nada tem relação com o conceito de ensino “bancário” puramente transferidor dos conteúdos, mas que entende que o papel do professor não se esgota no tratamento dos objetos de conhecimento. Essa concepção de ensino reforça a noção de um paradigma inovador, exigindo que o educador atue de forma plural e complexa, considerando saberes “pré-existentes” e/ou experienciais no processo de aprendizagem dos educandos.

Nesse panorama, o art. 7º, inciso IV, alínea ‘a’ da Resolução estabelece que a formação dos docentes deve ser desenvolvida através de uma visão ampla, possibilitando condições para o exercício do pensamento crítico, desenvolvimento da comunicação efetiva e a inovação.

De acordo, com o art. 2º, § 1º da Resolução,

§ 1º A formação inicial de profissionais de magistério de que trata o caput deve garantir a compreensão ampla e contextualizada da educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação da proposta pedagógica das instituições de Educação Básica, com a finalidade de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) estudantes, a gestão democrática da escola e dos sistemas de ensino e os processos de avaliação institucional orientados para a melhoria contínua da qualidade da oferta educativa (Brasil, 2024, grifos nossos)

Conforme destacado, a Resolução contempla uma ampla formação dos profissionais da Educação, ou seja, professores e demais profissionais que direta ou indiretamente estão vinculados com a educação dos estudantes brasileiros. Isso implica reconhecer que nesse processo estão envolvidas as instituições de ensino superior, as secretarias de educação dos estados e municípios e as próprias escolas. Na sequência, o artigo destaca a necessidade de compreensão ampla do contexto escolar, condição primária para que o futuro professor se aproprie da complexidade do espaço e da cultura escolar. Para tanto, esse sujeito em formação precisa ter contato constante com a dinâmica da escola (rotinas, planejamento, relações entre

os profissionais e a família dos educandos, etc.) e, para isso, as atividades práticas, os estágios e a extensão acadêmica são fundamentais para sua formação. Essa disposição inicial, portanto, visa garantir que o licenciando reconheça os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) estudantes, possibilitando àquele a compreensão de que o sistema escolar não se restringe ao domínio de objetos de aprendizagem de uma dada área de conhecimento, mas envolve uma percepção de que a qualidade dos resultados escolares também está atrelada ao papel daqueles que fazem a gestão e à parturição de todos no processo de avaliação escolar.

Esse parágrafo, assim como outros de valor semântico semelhante (ver § 2º do art. 2, § 1º, § 2 e § 3º do art. 3, cap. I, por exemplo) exploram competências técnicas educacionais e aproximam o documento das competências descritas por Perrenoud (2010), quando ele discute as novas competências para a formação docente e destaca, dentre outras possibilidades, competências que estão relacionadas ao trabalho em equipe, à participação na administração escolar e ao enfrentamento dos deveres e dos dilemas éticos da profissão.

As competências técnicas educacionais também se presentificam no documento quanto este explora a relação entre teoria e prática. No art. 10, incisos XII e XV, temos:

XII - Planejar e organizar suas aulas de modo que se otimize a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, considerando as características dos(as) estudantes e os contextos de atuação dos(as) profissionais do magistério da educação escolar básica.

XV- Reconhecer e utilizar em sua prática as evidências científicas advindas de diferentes áreas de conhecimento, atualizadas e aplicáveis aos ambientes de ensino onde atua profissionalmente, de forma que possa favorecer os processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento dos(as) estudantes (Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, grifos nossos)

No final do curso de formação em nível superior, espera-se que o licenciando deva estar apto a demonstrar conhecimentos voltados a sua área de atuação. Para além disso, é necessário que planeje e otimize suas atividades didáticas levando em consideração a relação entre o ensino e aprendizagem, como estabelece o inciso XII, o que possibilita uma relação entre os objetos de conhecimentos da sua disciplina e as características do contexto da sala de aula. Para tanto, é fundamental o planejamento de suas aulas, proporcionando um alinhamento de ideias e ações que fomentem sua prática pedagógica e promovam um ensino mais qualitativo na educação básica. Ainda em conformidade com esse inciso, essa organização entre tempo, espaço e objetos de conhecimento deve considerar não só o planejamento realizado pelo professor, mas alinhada a isso, a valorização dos contextos de cada educando presente em uma classe, focalizando o processo e o crescimento gradativo da turma. O inciso XV aponta para o reconhecimento da utilização de diferentes áreas de conhecimentos, na prática docente, na progressão das aprendizagens e no desenvolvimento processual dos estudantes.

Em relação ao componente Língua Portuguesa, segundo a BNCC (Brasil, 2018), é objetivo proporcionar aos estudantes a possibilidade de ampliação de letramentos, bem como o posicionamento crítico e reflexivo das práticas sociais. Nessa perspectiva, as práticas de linguagem contemporâneas, em diferentes textos escolares, proporcionam a participação significativa dos estudantes em diferentes contextos de escrita e leitura de gêneros textuais, fomentando o ensino de LP a partir da utilização de elementos textuais multissemióticos e multimidiáticos (Brasil, 2018, p. 68). Em conformidade com esse documento, o professor deve atentar para as demandas cognitivas de leitura de textos presentes em cada campo da atividade humana, desde o ensino fundamental até o ensino médio, ampliando a capacidade de o aluno desenvolver habilidades através de um ensino plural, não descontextualizado, que utiliza de

diferentes gêneros textuais que se presentifica no cotidiano das relações interpessoais (Brasil, 2018, p. 75).

Os incisos VIII e IX do art. 10 apontam ações que fomentam recursos de ensino que contemplem estratégias de aprendizagem em diferentes contextos culturais. Vejamos:

VIII – demonstrar conhecimento sobre diferentes formas de apresentar os conteúdos dos componentes e das áreas curriculares para os quais está habilitado(a) à docência, utilizando esse conhecimento para selecionar recursos de ensino adequados que contemplem o acesso ao conhecimento para um grupo diverso de estudantes

IX – aplicar estratégias de ensino e atividades didáticas diferenciadas que promovam a aprendizagem dos(as) estudantes, incluindo aqueles que compõem a população atendida pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos (Brasil, 2024)

Nesse sentido, o processo didático-pedagógico não só manifesta aspectos técnicos de formação, mas busca utilizar estratégias de ensino na construção da aprendizagem de forma processual e transformadora. Essas estratégias de ensino também se encontram amparadas pela BNCC (Brasil, 2018) por exemplo, quando da indicação dos recursos didáticos necessários para um ensino contextualizado.

Ainda nesse artigo (10), encontramos referência direta à linguagem: *VII – demonstrar conhecimento sobre o uso da linguagem e do pensamento lógico matemático no desenvolvimento do conteúdo específico de ensino* (Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024). Ao se referir à linguagem⁶ a formação de professores, discutimos especificamente as que têm relação com a Língua Portuguesa (LP). Em princípio, o professor de LP deve, conforme o inciso VII, reconhecer e ter domínio sobre o uso da linguagem dentro do conteúdo específico de suas aulas, ministrar os conhecimentos e atividades que contemplem o ensino de LP e suas linguagens. Para tanto, esse inciso pode ser interpretado quanto à relação entre os conhecimentos sobre a linguagem e o ensino.

Assim, é pressuposto que o futuro professor de LP e suas literaturas deve ter conhecimento científico sobre os campos de atuação: campo da vida social, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico literário, assim como dos diferentes eixos: leitura, oralidade, produção textual, análise linguística e semiótica. Nesse sentido, não há ensino que não se fundamente nos conhecimentos produzidos pela área e pelas diversas ramificações que a caracterizam, como por exemplo, a gramática, a semiótica, a semântica, a pragmática. Essa organização das práticas de linguagens, conforme a BNCC (Brasil, 2018) reforçam a importância da contextualização do ensino escolar, situada nas práticas dos contextos individuais de cada estudante. Quanto aos campos de atuação no ensino fundamental II e ensino médio, orientam a seleção dos gêneros textuais e o segmento das atividades, possibilitando a fronteira entre um campo de atuação e outro, reconhecendo gêneros referenciados em outros. Dessa forma, essa divisão por campos assume uma função didática na prática escolar, bem como na vida social, fomentando a dinamicidade, a compreensão e a organização dos saberes sobre a língua e outras linguagens (Brasil, 2018, p. 85).

⁶ De acordo com a BNCC (2018), se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem (p.59) [...] Ao se abordar a linguagem no sistema semiótico, que estuda a significação dos textos que se manifestam em qualquer forma de expressão, pode-se falar de formas de linguagem: verbal (fala e escrita), não verbal (visual, gestual, corporal, musical) e multimodal (integração de formas verbais e não verbais) [...]

Ainda com foco nas competências técnicas educacionais, o art. 7º assegura que a formação do professor deve garantir:

VIII – *oportunidades para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade* (Brasil, 2024, grifos nossos).

Isso significa dizer que, além das práticas e do domínio no uso das linguagens e dos conhecimentos amparados pela BNCC (Brasil, 2018) para o ensino de Língua Portuguesa, é cabível que o professor encaminhe o processo pedagógico levando em consideração que sua prática esteja alinhada a um paradigma inovador. Para isso, as aulas de LP devem oferecer oportunidades para a reflexão crítica dos educandos sobre as diferentes linguagens, possibilitando que eles desenvolvam capacidades críticas e criativas no processo de ensino e aprendizagem e se tornem agentes ativos na própria construção dos saberes. Por fim, esse inciso reforça que essa prática pedagógica seja fundamentada sobre aquilo que reconhecemos como aspectos que operam no paradigma da complexidade, priorizando uma educação crítica, autônoma e flexível que caminha junto das realidades dos estudantes.

O art.10 da Resolução também realça a relação entre linguagem e tecnologia. Dessa forma, a prática pedagógica deve:

XIII – *recontextualizar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias digitais de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem* (Brasil, 2024, grifos nossos).

Tendo isso em vista, para que o educador possa recontextualizar a linguagem dos meios de comunicação à educação, é necessário que demonstre domínio sobre o uso das tecnologias digitais, ampliando e adaptando formas que possam integrar os meios de comunicação social, marcadas pelas plataformas e redes digitais, à prática pedagógica em sala de aula. Considerando o exposto no inciso XIII, a linguagem aparece atrelada aos meios de comunicação e aos processos didático-pedagógicos articulados às tecnologias. Nessa perspectiva, o uso dessas tecnologias digitais de comunicação e informação passam a favorecer a progressão das aprendizagens e tornam-se aliadas no desenvolvimento dos estudantes, quando utilizadas de maneira estratégica nas escolas. Nesse sentido, o art.7º, inciso VI, estabelece que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) possibilita: (...) *o desenvolvimento de competências digitais docente, para o aprimoramento da prática pedagógica, e a ampliação da formação cultural dos(as) professores(as) e licenciandos(as)* (Brasil, 2024).

À vista disso, a Resolução CNE/CP nº 04/2024 salienta o desenvolvimento de competências técnicas que se voltam para o domínio de diferentes tecnologias digitais por parte dos docentes, como forma de favorecer o aprimoramento de sua práxis e a ampliação da sua formação. Outrossim, esse avanço no campo pedagógico viabiliza a possibilidade de uma inovação metodológica no ensino de LP, abrindo espaço para trabalhar os multiletramentos em sala de aula, com o objetivo de explicitar as diversidades culturais, a variação linguística, apresentar os textos da hipermídia e a ampliação do repertório sociocultural dos estudantes. E para além da formação curricular do professor, promove a construção de um aluno reflexivo e crítico quando confrontado às diversas práticas de linguagens contemporâneas.

As competências técnicas educacionais e específicas exigidas pela Resolução CNE/CP nº 04/2024 tem situado o futuro professor em um contexto complexo de atuação docente, no qual é preciso considerar a pluralidade da Educação e a diversidade do espaço escolar. Deve

compreender que a linguagem, no caso específico de LP, não é apenas um objeto a ser transmitido, mas vivenciado e relacionado a diferentes tecnologias. Esse cenário formativo nos faz refletir sobre os limites do paradigma tradicional e sua ênfase nos métodos de ensino que reforçam os conteúdos e sua transmissão e no papel mais distanciado do professor de sua comunidade escolar. De modo semelhante, essa reflexão nos leva a considerar a consolidação de um paradigma complexo, emergente e inovador de educação.

Considerações finais

Esse artigo teve como objetivo principal analisar o(s) paradigma(s) que caracteriza(m) as competências docentes de natureza técnicas (pedagógicas e específicas) na Resolução CNE/CP nº 04/2024, na qual institui as Diretrizes para a formação de professores. Esse estudo se constituiu de uma pesquisa do tipo documental de acordo com Sá-silva (2009) e Le-Goff (2013), que defendem o documento como uma fonte rica de registros históricos e culturais para contextualizar as diferentes linhas de pesquisas.

A análise dos paradigmas educacionais possibilitou identificar os desafios e as possibilidades de renovação pedagógica no contexto escolar. Quando Moraes (1996) esclarece que um paradigma tradicional se torna ultrapassado e ineficiente aponta para a necessidade de uma mudança na educação, fugindo da influência de aspectos da escola positivista tradicional e limitada a característica de um ensino bancário (Freire, 2021). Diante disso, um paradigma inovador está alinhado a uma concepção de ensino libertador, que dá ênfase ao futuro, ao diálogo, à autonomia, à criatividade, à criticidade e a um professor que atua de forma democrática e justa.

Nessa direção, as competências técnicas, sejam de natureza educacional ou pedagógica, ou as de natureza específica, demonstram que paradigmas educacionais estão sempre em movimento, em mudanças, mas de nenhuma forma ausentes na ação humana (Kuhn, 2003 [1969]). Isso implica reconhecer que na Educação, ao mesmo tempo em que é ressaltada a necessidade de o futuro professor dominar conhecimentos sobre a língua(gem), também se evidencia o papel que diferentes tecnologias efetuam na construção de seus novos usos. Esse contexto é, portanto, uma demanda típica do que social, cultural e historicamente construímos na e para a Educação brasileira. Este ‘novo’ paradigma, como nos lembra Kuhn (2003[1969]), considera as crenças e os valores da comunidade, seja ela qual for, buscando sempre soluções concretas que melhor respondam à realidade vigente (Kuhn, 2003[1969]). É o reconhecimento desse paradigma que faz da escola uma instituição viva e do professor um ser em movimento.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 02 jul. 2015. https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 20 dez. 2019. <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 4/2024, aprovado em 12 de março de 2024 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 49, 27 mai. 2024.

<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-4-2024.pdf>

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2020. 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, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106.

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf

CRUZ, C. *Competências e habilidades: da proposta à prática*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 14, Número 1, janeiro/junho de 2010, p. 73-78. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100008>

FLACH, Carla Regina de Camargo; BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica. *Anais do Educere*, 2008.

FREIRE, Paulo (1921-1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*/ Paulo Freire - 68ª ed.- Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021. ISBN 978-85-7753-409-8

KUHN, Thomas S. [1969]. Posfácio. In: KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 219-239.

LE GOFF, Jacques 1924- 2014. *História e memória*. Jacques Le Goff; Tradução Bernardo Leitão ... [et al.]. 7. ed. Revista. Campinas SP: Editora da Unicamp, 2013. ISBN 978-85-268-1008-2

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Em Aberto*, Brasília-DF, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996, p. 57-

68. <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/123456789/7711/1/O%20Paradigma%20Educacional%20Emerg%C3%A0Ante.pdf>

PERRENOUD, Philippe. *10 Novas Competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000. ISBN 978-85-7307-637-0

ROLDÃO, M. do Céu. *O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências*. Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.11, n.3, pp.585-596, 2009

SÁ-SILVA, J. et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, Ano 1-15, 2009. ISSN 2175-3423

SWIATKIEWICZ, Logiert. Competências transversais, técnicas ou morais: um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 12, n. 3, artigo 7, Rio de Janeiro, jul./set. 2014, p. 667-687. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395112337>

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. A noção de paradigma. In: VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 2. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2003, p. 29-40. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190114>