



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**BASE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR:  
Análise bibliográfica do Conhecimento, Prática e  
Engajamento Profissional na Profissionalização do Ensino**

**RENATA FRIGENI STEIN**

**Rio Claro  
2022**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**BASE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR:**

**Análise bibliográfica do Conhecimento, Prática e  
Engajamento Profissional na Profissionalização do Ensino**

**RENATA FRIGENI STEIN**

Texto apresentado ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

**Rio Claro  
2022**

S819b	<p>Stein, Renata Frigeni</p> <p>Base de formação do professor: : Análise bibliográfica do conhecimento, prática e engajamento profissional na profissionalização do ensino / Renata Frigeni Stein. -- Rio Claro, 2022 119 f.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto</p> <p>1. Professores. 2. Educação Básica. 3. Competências Profissionais. 4. Profissionalização. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: BASE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR MULTIDISCIPLINAR: Análise bibliográfica do Conhecimento, Prática e Engajamento Profissional na Profissionalização do Ensino**

**AUTORA: RENATA FRIGENI STEIN**

**ORIENTADOR: SAMUEL DE SOUZA NETO**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO (Participação Virtual)

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro / SP

Profa. Dra. MÁRCIA REGINA ONOFRE (Participação Virtual)

Departamento de Metodologia de Ensino / UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - SP

Profa. Dra. VERA TERESA VALDEMARIN (Participação Virtual)

Departamento de Ciências da Educação / UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP

Rio Claro, 31 de janeiro de 2022

**Título alterado para:**

**BASE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: Análise bibliográfica do Conhecimento, Prática e Engajamento Profissional na Profissionalização do Ensino**

## AGRADECIMENTOS

Gratidão imensa a Deus pela oportunidade da vida e de poder desfrutá-la com saúde, alegria e resiliência no processo de realização dos meus sonhos!

Agradeço aos meus pais Alessandra (*in memoriam*) e Octávio (*in memoriam*) por tudo que a mim fizeram, sobretudo ao me ensinarem que a maior herança que poderiam deixar seria o investimento em estudo, o qual continuando honrando com esta pesquisa!

Agradeço ao meu filho Renan, luz na minha vida e meu maior amor, pela paciência nos momentos de minha ausência por conta dos estudos. A ele dedico este trabalho, procurando deixar um legado tal como recebi dos meus pais!

Aos meus irmãos, familiares e amigos que me apoiaram (direta ou indiretamente) nesta jornada acadêmica, agradeço o incentivo e admiração a mim dirigidos!

Agradeço aos alunos e ex-alunos que me compuseram como profissional ao longo destes 27 anos de profissão!

Agradeço aos meus professores desde a tenra infância, pois vários deles foram inspiração para a minha escolha profissional!

Um agradecimento especial aos colegas de profissão e às Instituições em que trabalhei e trabalho, que me oportunizaram tanto aprendizado e colaboraram no meu processo de construção da identidade docente e com meu desenvolvimento profissional!

Aos colegas e professores dos grupos de pesquisa NEPEF e DOFPEN (UNESP-RC), minha gratidão pelo convívio e aprendizado!

À Banca examinadora deste trabalho, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Regina Onofre e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Teresa Valdemarin, agradeço a disponibilidade de uma leitura atenta, colaborando com seus preciosos conhecimentos e apontamentos na estruturação desta dissertação!

Ao Professor Dr. Samuel de Souza Neto agradeço, com muita admiração e carinho, a sua atenção, o respeito à minha pesquisa, a todo conhecimento compartilhado comigo ao longo deste processo e pela valiosa contribuição formativa!

A todos, o meu imenso respeito e gratidão!!!

## RESUMO

A presente pesquisa situa-se no campo de formação de professores com enfoque para a base de conhecimentos do professor multidisciplinar do Ensino Básico, licenciado em Pedagogia para atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental I anos iniciais. A perspectiva da Profissionalização do Ensino é um eixo transversal nesse trabalho à medida que se propõe analisar as três dimensões da competência profissional destacando o conhecimento, a prática e o engajamento profissional de professores. Neste contexto apresentou como problema de estudo a seguinte questão: *quais são os elementos dos conhecimentos e das práticas profissionais que contribuem para a base de formação e auxiliam no engajamento profissional?* Assim teve como objetivo geral investigar os elementos da base de conhecimentos que fundamentam a formação, a prática e o engajamento profissional do professor multidisciplinar da Educação Básica. Especificamente buscou-se: (a) identificar e analisar a base de conhecimentos de formação encontradas no Banco de teses e dissertações da CAPES e na Literatura; e, (b) analisar os conhecimentos propostos na Base Nacional Curricular de Formação de Professores e nas políticas docentes de formação da atualidade. Metodologicamente optou pela pesquisa qualitativa, estudo exploratório, envolvendo o estudo bibliográfico e como técnicas análise documental, consulta ao Catálogo de teses e dissertações da CAPES e análise de conteúdo. A produção dos dados foi organizada em três eixos: (a) Políticas de formação e profissionalização docente; (b) Formação de professores: produção literária no campo da docência como profissão; (c) Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Entre os resultados destacamos: 1) As políticas de formação em sua operacionalização apresentam descompassos entre os discursos e a efetivação, oscilando entre avanços e retrocessos no campo da formação de professores, sendo mais bem explicitadas na metáfora do zigue-zague e ou na metáfora do pêndulo. 2) O aporte teórico apontou a necessidade da formação continuada e ou formação em serviço caminhar para uma articulação efetiva entre a formação universitária (conhecimentos universitários) e o campo de atuação (saberes profissionais) na parceria entre Universidade e Escola, visando a profissionalização dos professores, bem como de uma base de conhecimentos que explore o conhecimento profissional docente no que se refere ao tacto pedagógico e discernimento, visando tomar uma posição. 3) No trabalho de consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES (2002-2019), vinculado ao professor da Educação Infantil e Primeiros Anos do Ensino Fundamental, trabalhou-se com os temas Conhecimento Profissional (CO-PRO), Prática Profissional (PRA-PRO) e Engajamento Profissional (ENGA-PRO), emergindo alguns elementos que podem caracterizar essa Base da Formação, como: 3.1 - PRA-PRO: a aprendizagem da docência, a identidade profissional, as fontes dos saberes docentes, formação continuada, dispositivos de formação e ou controle para a reflexão, PIBID - prática de iniciação, carência de conhecimentos, dificuldades na ação cotidiana; 3.2 - CO-PRO: o caráter biográfico da identidade profissional, bem como a importância do “outro social”, processo de socialização e formação continuada; 3.3 - ENGA-PRO: ressignificação da prática e autoformação. Concluímos que as políticas formativas se utilizam de elementos da literatura do campo em seu discurso, mas sua efetivação depende de outros fatores que podem, muitas vezes, serem distorcidos na sua operacionalização. A Base de formação do professor multidisciplinar da Educação Básica é plural; está em constante construção; insere-se na formação continuada, visando o desenvolvimento profissional docente; exige a assunção de um compromisso moral/social com os alunos, mas também com os pares e com a sociedade no exercício de uma profissionalidade docente; mas também depende de tomadas de posição no sentido de se formar e agir por uma profissão, educação.

**Palavras Chaves:** Professores; Educação Básica; Competências Profissionais; Profissionalização.

## ABSTRACT

The present research is located in the field of teacher training with a focus on the knowledge base of the multidisciplinary teacher of Basic Education, licensed in Pedagogy to work in Early Childhood Education and Elementary School I early years. The perspective of Teaching Professionalization is a transversal axis in this work as it proposes to analyze the three dimensions of professional competence, highlighting the knowledge, practice and professional engagement of teachers. In this context, the following question was presented as a study problem: what are the elements of professional knowledge and practices that contribute to the basis of training and help in professional engagement of teachers? Thus, the general objective was to investigate the knowledge base that underlies the training, practice and professional engagement of the multidisciplinary teacher of Basic Education. Specifically, we sought to: (a) identify and analyze the training knowledge base found in the CAPES Theses and Dissertations Bank and in Literature; and, (b) to analyze the knowledge proposed in the National Curricular Base for Teacher Training and in current teacher training policies. Methodologically, it opted for qualitative research, exploratory study, involving the bibliographic study and a techniques of document analysis, consultation of the CAPES Theses and Dissertations Catalog and content analysis. The production of data was organized into three axes: (a) Policies for teacher training and professionalization; (b) Teacher training: literary production in the field of teaching as a profession; (c) Catalog of CAPES theses and dissertations. Among the results we highlight: 1) The training policies in their operationalization present mismatches between the discourses and the effectiveness, oscillating between advances and setbacks in the field of teacher training, being better explained in the zigzag metaphor and or in the pendulum metaphor. 2) The theoretical contribution pointed out the need for continuing education and/or in-service training to move towards an effective articulation between university education (university knowledge) and the field of action (professional knowledge) in the partnership between University and School, aiming at the professionalization of teachers , as well as a knowledge base that explores professional teaching knowledge with regard to pedagogical tact and discernment, with a view to taking a stand. 3) In the work of consulting the CAPES theses and dissertations bank (2002-2019), linked to the Early Childhood Education and Early Years of Elementary School teacher, the themes Professional Knowledge (CO-PRO), Professional Practice ( PRA-PRO) and Professional Engagement (ENGA-PRO), emerging some elements that can characterize this Training Base, such as: 3.1 - PRA-PRO: teaching learning, professional identity, sources of teaching knowledge, continuing education, training and/or control devices for reflection, PIBID - initiation practice, lack of knowledge, difficulties in daily action; 3.2 - CO-PRO: the biographical character of professional identity, as well as the importance of the “social other”, socialization process and continuing education; 3.3 - ENGA-PRO: re-signification of practice and self-training. We conclude that training policies use elements of field literature in their discourse, but their effectiveness depends on other factors that can often be distorted in their operationalization. The Basic Education multidisciplinary teacher training base is plural; is under constant construction; it is part of continuing education, aiming at the professional development of teachers; it demands the assumption of a moral/social commitment with students, but also with peers and society in the exercise of teaching professionalism; but it also depends on taking positions in the sense of forming and acting for a profession, education.

Key Words: Teachers; Basic education; Professional Competencies; Professionalization.

## RESUMEN

La presente investigación se ubica en el campo de la formación docente con un enfoque en la base de conocimientos del docente multidisciplinario de Educación Básica, licenciado en Pedagogía para actuar en Educación Infantil y Básica I primeros años. La perspectiva de la Profesionalización Docente es un eje transversal en este trabajo pues se propone analizar las tres dimensiones de la competencia profesional, destacando el conocimiento, la práctica y el compromiso profesional de los docentes. En este contexto, se planteó como problema de estudio la siguiente pregunta: ¿cuáles son los elementos del conocimiento y de las prácticas profesionales que contribuyen a la base formativa y ayudan en el compromiso profesional? Así, el objetivo general fue investigar los elementos de la base de conocimientos que fundamentan la formación, la práctica y el compromiso profesional del profesor multidisciplinario de Educación Básica. Específicamente, buscamos: (a) identificar y analizar la base de conocimientos de formación que se encuentra en el Banco de Tesis y Disertaciones de la CAPES y en la Literatura; y, (b) analizar los saberes propuestos en la Base Curricular Nacional de Formación Docente y en las políticas de formación docente vigentes. Metodológicamente, optó por la investigación cualitativa, el estudio exploratorio, involucrando el estudio bibliográfico y como técnicas el análisis documental, la consulta del Catálogo de Tesis y Disertaciones de la CAPES y el análisis de contenido. La producción de datos se organizó en tres ejes: (a) Políticas de formación y profesionalización docente; b) Formación docente: producción literaria en el campo de la docencia como profesión; (c) Catálogo de tesis y disertaciones de la CAPES. Entre los resultados destacamos: 1) Las políticas de formación en su operacionalización presentan desajustes entre los discursos y la eficacia, oscilando entre avances y retrocesos en el campo de la formación docente, siendo mejor explicados en la metáfora del zigzag y/o en la metáfora del péndulo. 2) El aporte teórico señaló la necesidad de la educación continua y/o de la formación en servicio para transitar hacia una articulación efectiva entre la formación universitaria (saber universitario) y el campo de acción (saber profesional) en la alianza Universidad-Escuela, con el objetivo en la profesionalización de los docentes, así como una base de conocimiento que explore los saberes profesionales docentes en cuanto tacto y discernimiento pedagógico, con miras a posicionarse. 3) En el trabajo de consulta del banco de tesis y disertaciones de la CAPES (2002-2019), vinculado al docente de Educación Infantil y Primeros Años de la Enseñanza Fundamental, los temas Conocimiento Profesional (CO-PRO), Práctica Profesional (PRA-PRO) y Compromiso Profesional (ENGA-PRO), emergiendo algunos elementos que pueden caracterizar esta Base Formativa, tales como: 3.1 - PRA-PRO: enseñanza aprendizaje, identidad profesional, fuentes de conocimiento docente, formación continua, formación y/o dispositivos de control para la reflexión, PIBID - práctica de iniciación, desconocimiento, dificultades en la acción cotidiana; 3.2 - CO-PRO: el carácter biográfico de la identidad profesional, así como la importancia del “otro social”, proceso de socialización y formación permanente; 3.3 - ENGA-PRO: resignificación de la práctica y autoformación. Concluimos que las políticas de formación utilizan elementos de la literatura de campo en su discurso, pero su efectividad depende de otros factores que muchas veces pueden ser distorsionados en su operacionalización. La base multidisciplinaria de formación del profesorado de Educación Básica es plural; está en constante construcción; es parte de la educación permanente, visando el desarrollo profesional de los docentes; exige la asunción de un compromiso moral/social con los estudiantes, pero también con los pares y la sociedad en el ejercicio de la profesionalidad docente; pero también depende de tomar posiciones en el sentido de formar y actuar para una profesión, la educación.

Palabras Clave: Docentes; Educación básica; Competencias profesionales; Profesionalización.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Base de Conhecimentos para a docência.....	24
Figura 2- Panorama cronológico das políticas consultadas.....	43
Figura 3- Trajetória temporal das iniciativas formativas no Brasil.....	44
Figura 4- As dimensões da Competência Profissional.....	72
Figura 5- Quantidade de pesquisas por eixo.....	91
Figura 6- Ano de publicação das pesquisas.....	91
Figura 7- Instituições das pesquisas.....	92
Figura 8- Regiões das pesquisas desenvolvidas no Brasil.....	92
Figura 9- Abordagens das pesquisas.....	93
Figura 10- Instrumentos utilizados nas pesquisas.....	93
Figura 11- Autores sobre a Prática Profissional.....	94
Figura 12- Autores sobre o Conhecimento Profissional.....	94
Figura 13- Autores sobre a Base de Conhecimentos.....	95

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Formação Profissional dos professores.....	32
Quadro 2- Quantidade de pesquisas encontradas no Portal da CAPES.....	40
Quadro 3- Dimensões, ementas e categorias dos Referentes e critérios da ação docente.....	58
Quadro 4- Princípios norteadores das Resoluções.....	61
Quadro 5- Dez competências gerais da Formação Docente.....	70
Quadro 6- Base de Conhecimentos e Saberes.....	82
Quadro 7- Eixos de análise, elementos e total de pesquisas.....	97

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1- Os dez campos de estudos com maiores incidências nas pesquisas.....	41
---	----

## **LISTA DE SIGLAS**

BNC- Base Nacional Comum  
BNCC- Base Nacional Comum Curricular  
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEFAM- Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.  
CEUCLAR- Centro Universitário Claretiano  
CF- Constituição Federal  
CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CNE/CP- Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno  
EAD- Educação a Distância  
LBDEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC- Ministério da Educação e Cultura  
PCN- Parâmetro Curricular Nacional  
PCNEM- Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio  
PNE- Plano Nacional de Educação  
PPG- Programa de Pós-Graduação  
PUC- Pontifícia Universidade Católica  
SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica  
TCC- Trabalho de Conclusão de Curso  
UFCE- Universidade Federal do Ceará  
UFMS- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
UFPI- Universidade Federal do Piauí  
UFPR- Universidade Federal do Paraná  
UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFRS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSCAR- Universidade Federal de São Carlos  
UFSM- Universidade Federal de Santa Maria  
UNB- Universidade de Brasília  
UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESP- Universidade Estadual Paulista  
UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas  
UNIR- Fundação Universidade Federal de Rondônia  
USP- Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo 1- QUADRO DE REFERÊNCIA: A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES.....</b>	<b>26</b>
1.1- Os desafios da formação de professores na contemporaneidade.....	30
1.2- Profissionalização docente: a perspectiva de uma base de formação.....	33
1.3- Da formação continuada à carreira docente: o Ensino como um trabalho especializado – a profissão.....	36
<b>Capítulo 2- PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>38</b>
2.1 - Natureza da pesquisa .....	38
2.2- Levantamento CAPES.....	38
<b>Capítulo 3- POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, POLÍTICAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>43</b>
3.1- Modelos de Formação, Modelos de Profissionalização.....	45
3.2- A busca pela qualidade educativa: Da Constituição Federal de 1988 ao Plano Nacional de Educação 2014-2024.....	50
3.3- A contribuição dos Referenciais para a formação de professores.....	52
3.3.1- Referenciais para a Formação de Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (MEC, 1999) .....	52
3.3.2- Referentes e critérios para a ação docente.....	57
3.3.3- Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada (MEC, UNDIME, CONSED, 2019) .....	59
3.4- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica .....	61
3.5- Algumas Considerações: as competências (re)afirmadas nos documentos- um museu de novidades?.....	67

<b>Capítulo 4- BASE DA FORMAÇÃO PARA O ENSINO COMO PROFISSÃO.....</b>	<b>74</b>
4.1- Idades do Ensino, Idades da Profissão.....	74
4.2 – O Movimento da Profissionalização do Ensino.....	79
4.3 - Saberes Docentes e Conhecimentos Profissionais.....	81
4.4 - Profissionalidade Docente .....	84
4.5- Algumas considerações: Base de Conhecimentos – (in)suficiente para produzir a profissão professor?.....	87
<b>Capítulo 5- BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES: O QUE ELE NOS REVELA COM RELAÇÃO AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E O PROFESSOR MULTIDISCIPLINAR?.....</b>	<b>90</b>
5.1- Fase A: Análise quantitativa .....	90
5.2- Fase B: Análise qualitativa .....	95
5.3- Algumas Considerações: a intersecção dos eixos- a permeabilidade dos elementos entre as dimensões.....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>113</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa situa-se no campo da formação de professores, tendo como objetivo **investigar os elementos da base de conhecimentos que fundamentam a formação, a prática e o engajamento do professor multidisciplinar da Educação Básica**. Dessa forma, ao propor desvelar esta base da formação do professor multidisciplinar do Ensino Básico, licenciado em Pedagogia para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ela procura encontrar os elementos que lhes servem de sustentação.

Nesta direção, a perspectiva da Profissionalização do Ensino funciona como um eixo transversal nesse trabalho à medida que se propõe analisar as três dimensões da competência profissional (BRASIL, 2020) destacando o conhecimento, a prática e o engajamento dos professores. Portanto, o professor multidisciplinar é referido aqui tal como aparece na Resolução CNE/CP 02/2019 e Resolução CNE/CP 01/2020.

Entendemos que o termo abarca a caracterização acentuada sobre as disciplinas com as quais esse professor leciona (português, matemática, ciências, história e geografia). De modo que ao utilizarmos a expressão “professor multidisciplinar”, inferimos sobre a questão dos conhecimentos necessários para a sua prática profissional no segmento de Ensino da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Porém, a perspectiva dessa pesquisa passa pela trajetória da investigadora, na compreensão de produção da vida dessa professora. Assim sendo, a pesquisadora em pauta é formada em magistério na Escola Estadual Coronel Joaquim Ribeiro, localizada em Rio Claro-SP, Pedagoga pela UNESP- Câmpus de Rio Claro- SP e Psicopedagoga pelo CEUCLAR de Batatais-SP.

Dessa forma, ao incluir o itinerário formativo e profissional, busca problematizar a questão de estudo, que foi sendo construída ao longo desse período, na perspectiva de uma autoetnografia de “uma professora sobre ser professora” composta de três elementos: AUTO (EU)- individualidade, subjetividade e experiência pessoal; ESCRITA (GRAFIA)- descrever, interpretar e representar; ETNO – identidades de um grupo ou cultura. (OLIVER, PÉREZ-SAMANIEGO, MONFORTE, 2021). Nesta problematização será utilizada a escrita na primeira pessoa, registrando uma investigação sobre a própria trajetória como fundamento para a constituição do problema de estudo.

## **(a) O contexto do problema de pesquisa**

### ***a1 - A experiência<sup>1</sup> como professora***

Docente há 27 anos no segmento educacional a que me proponho investigar (sendo 24 anos em rede particular e três anos em rede municipal- onde leciono atualmente), este estudo traz subjacente a ele as experiências significativas de minha trajetória como profissional da Educação, pois elas ajudaram-me a desenvolver a profissionalidade e construir uma identidade profissional, que me permitem transitar, atualmente, com certa serenidade (HUBERMAN, 1992) no campo de atuação.

No entanto, em diversos momentos desse itinerário profissional, considerando a complexidade da atividade do professor multidisciplinar, deparei-me (e ainda me deparo) com desafios em que os conhecimentos adquiridos e a prática precisaram passar por metamorfoses ao se adequar a situações e contextos, exigindo um constante engajamento profissional.

Identidades profissionais diversas também foram encontradas pelo caminho junto aos pares, instigando o questionamento a respeito da base de formação dos professores. Essas foram motivações que me levaram buscar estudos que pudessem dar maior legitimidade e fundamentação aos elementos da constituição do “ser professor”. Nessa perspectiva, a formação continuada ganha relevância como elemento fundamental para o meu desenvolvimento profissional.

### ***a2 - A socialização<sup>2</sup> como um processo de aquisição de uma cultura profissional<sup>3</sup>***

---

<sup>1</sup> **Experiência** – por experiência nós vamos entender o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca - um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova, enfim, uma travessia na qual se funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética (BONDIA, 2002). Neste contexto, por “saber da experiência” vamos entender a sua relação com a existência e com a vida singular concreta, no sentido de se apropriar da própria vida, havendo necessidade de se resgatar a “experiência” como um saber que forma e transforma (BONDIA, 2002). Trata-se do único saber que pertence ao professor. Mas que exige discernimento e tato pedagógico, podendo se constituir no conhecimento profissional docente.

<sup>2</sup> **Socialização** - entende-se como o ato ou efeito de socializar, de tornar social, de reunir em sociedade em um processo sócio-histórico no qual a cultura fornece regras, valores, padrões e crenças ou representações que são apreendidos em atividades grupais. Porém, o processo de socialização não se desenvolve de forma linear e/ou progressiva, pois os sujeitos em socialização não são passivos frente aos agentes e às condições socializadoras (FREITAS, 2011).

<sup>3</sup> **Cultura profissional** – no campo da socialização cabe a socialização organizacional o trabalho com normas, condutas e comportamentos, gerando o que se denomina chamar aqui de cultura profissional. Porém, esta é apenas uma das leituras que se pode fazer.

Assim sendo, o interesse por essa temática se faz presente nesta trajetória profissional há bastante tempo. Especificamente, desde 2016, quando decidi dar continuidade à minha formação acadêmica universitária. A partir de então, ao participar de um curso de extensão intitulado “Escola de Educadores”, na UNESP de Rio Claro, sob coordenação do Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, (re)acendeu o meu lado de pesquisadora que no final da graduação (em 1999), a orientadora de TCC, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Arilda Schimidt Godoy (*in memoriam*), já havia incentivado a ser investido.

Dessa forma, (re)inicieei um caminho acadêmico, em 2017, cursando disciplinas como aluna especial nessa Instituição ao mesmo tempo em que preparava um projeto para o Mestrado. O ingresso como aluna regular na Pós-Graduação se deu no ano de 2019. Matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa sobre Formação de Professores e Trabalho Docente, é nesse contexto que me encontro, imersa no interesse sobre esse universo que tem se mostrado bastante presente nas pautas educacionais, mas também que me faz refletir sobre o meu próprio processo de escolarização, onde tudo começou...

### ***a3 - A socialização primária<sup>4</sup> (socialização antecipatória, socialização pré-profissional)<sup>5</sup>***

Sobre minha trajetória como estudante, esta foi iniciada aos cinco anos de idade no “Jardim da Infância”, nomeado assim na época.

---

<sup>4</sup> Socialização primária – a socialização primária é a responsável por formar a base do indivíduo, é o primeiro contato deste com o mundo exterior. Para Berger e Luckman (2006) é durante a infância que ocorre a socialização primária, onde a criança aprende e interioriza a linguagem, as regras básicas da sociedade, a moral e os modelos comportamentais do grupo a que se pertence. Uma vez que a relação se passa no seio da família, pares e vizinhança e a escola são estes os entes encarregados da socialização que estabelecem mediação entre o mundo e a criança. Dessa forma, a socialização primária termina quando o conceito do outro generalizado ficou estabelecido e registrado na consciência do indivíduo. A interiorização da realidade nunca termina nem se completa e é aqui que entra a socialização secundária. Como exemplos desse processo nós temos a família, a comunidade de inserção e a escola, podendo dar espaço também para uma socialização antecipatória, bem como contribuir com a aquisição dos saberes da tradição pedagógica, pois eles se referem à experiência na escola como aluno.

<sup>5</sup> Para Freitas (2011) e Gariglio (2011) a socialização docente envolve: socialização antecipatória ou pré-profissional (vinculada às relações sociais com familiares, amigos, antigos professores etc.); socialização profissional (valores, conhecimentos, habilidades - comunidade profissional: comportamentos e atitudes comuns ao exercício da profissão e a identidade profissional); e, socialização organizacional (normas, condutas, comportamentos - cultura profissional).

Desde então, minha escolarização até a 8ª série (9º ano, hoje, do Ensino Fundamental II) ocorreu em um colégio de freiras, onde também havia o curso de magistério. Assim, era possível ter um contato frequente com as normalistas que participavam de atividades em sala de aula e eu, enquanto criança na época, encantava-me com elas: “*O que será que elas têm que estudar para serem professoras?*”, pensava admirando aquelas moças que pareciam ter “conhecimento de tudo”.

Na antiga 2ª série, hoje 3º ano do Ensino Fundamental I, uma atividade escolar foi muito significativa para mim. O Colégio em que eu estudava havia organizado uma “Feira de Ciências”, aberta à comunidade, onde fui responsável por explicar um experimento do plantio e desenvolvimento do feijão. Foi um momento histórico em minha vida de estudante! É lembrado o fato de eu ter estudado muito a respeito do assunto e a explicação sobre os “cotilédones do feijão” nunca mais saíram de minha cabeça, deixando marcas de uma oportunidade escolar muito feliz! Talvez, ali, naquele momento, nascia o encanto pela descoberta, pelo estudo, pela docência e pesquisa.

Com o passar dos anos escolares, especificamente após a 5ª série (atualmente 6º ano do Ensino Fundamental II), era permitido, naquele Colégio, estar na escola em período contrário às aulas regulares para uso de biblioteca ou outros espaços para realização de atividades extracurriculares. A partir de então, frequentei a escola quase todos os dias no período da tarde, mesmo que não tivesse nada em especial para se desenvolver naquele espaço. O ambiente escolar era muito caro para mim que adorava estar ali no prédio da escola, encontrando com os professores, com colegas de turma, na biblioteca, na quadra, em salas de aulas fazendo trabalhos ou ensaiando músicas, imersa na dinâmica escolar...

Quando já estava próxima a finalizar o Ensino Fundamental II, minha irmã formou-se no magistério nesse mesmo Colégio e logo iniciou a vida profissional como professora. Esse fato provocou um grande encantamento da minha parte que passei a apreciar e acompanhar os planejamentos das aulas dela em casa, participar da seleção de atividades para as crianças, ver diário, enfim, todo aquele movimento chamava-me muito atenção e me agradava conviver com aqueles materiais.

Ao terminar o Ensino Fundamental II, matriculei-me no Ensino Médio (nomeado por Colegial, na época) em outro Colégio, onde fiz o primeiro ano inteiro sem identificar-me muito com as disciplinas curriculares. Logo no início do segundo ano, a latência por ser professora prevaleceu, sendo a motivação para eu procurar por um curso de magistério e fazer a minha transferência de matrícula, tendo todo o apoio familiar para isso. Saindo

do “colegial” tive a equivalência de matérias do primeiro ano, iniciando os estudos no 2º ano do magistério na Escola Estadual Coronel Joaquim Ribeiro. A sensação era de estar livrando-me de um fardo... Uma grande realização se iniciava naquele momento!

#### *a4 - A socialização secundária<sup>6</sup> (socialização profissional<sup>7</sup>)*

Nas aulas do magistério todas as disciplinas agradavam-me bastante. Uma professora de psicologia sempre levava contribuições de Rubem Alves e, com isso, dava um alento e um encantamento à profissão de professor, de uma forma poética. Isso ajudava a reafirmar com alegria a escolha feita! Durante todo o período de formação no curso profissionalizante, ficou bastante marcado o preparo para situações em sala de aula com os estudantes, com oportunidades de uma vivência próxima à realidade que se enfrentaria ao tornar-me professora (SAVIANI 2009; NÓVOA, 2019).

Ao findar o magistério, comecei dar aulas em uma pequena escola de Educação Infantil, onde minha irmã já trabalhava há algum tempo, recorrendo a ela, então, como referência pessoal e profissional naquele momento. Foi meu primeiro contato com crianças pequenas em situações intencionais de aprendizagem, configurando um período de muito aprendizado para minha carreira, permanecendo por quatro anos nessa experiência. Dessa maneira, a introdução à profissão e a iniciação à docência (NÓVOA, 2017) ocorreu de forma amparada uma por referência de acolhimento, determinante para a continuidade na carreira (HUBERMAN, 1992).

Incentivada a cursar Pedagogia, ingressei na graduação da UNESP de Rio Claro, em 1996, dando um salto qualitativo em minha trajetória, visto que a formação universitária era concebida na época como uma oportunidade em expansão para a qualificação profissional. No entanto, como já estava em atuação docente, percebia claramente a formação universitária com bases científicas e culturais distanciada do

---

<sup>6</sup> Socialização secundária - impõe ao indivíduo submundos dos quais ele desconhece e percebe que existem outras culturas, outras ideologias além da dele. Para Berger e Luckmann (2006, p.181), os problemas formais da socialização secundária são determinados por seu problema fundamental, “a suposição de um processo precedente de socialização primária, isto é, deve tratar com uma personalidade já formada e um mundo já interiorizado.” Assim, as funções da socialização secundária contêm muito formalismo e anonimato, tornando-as fáceis de serem descartadas, pois ao contrário do processo primário de socialização em que o tom de realidade do conhecimento é dado praticamente de forma automática ou “natural”, o processo secundário é visto de forma mais “artificial”, o que o torna uma realidade mais difícil de estabelecer-se. Berger e Luckmann (2006, p.187) concluem que: “[...] a socialização secundária adquire uma carga de afetividade de tal grau que a imersão na nova realidade e o devotamento a ela são institucionalmente definidos como necessários.” Dessa forma, o relacionamento com o pessoal socializador torna-se carregado de significado, o que leva o indivíduo a se entregar completamente à nova realidade. Como exemplo desse processo se tem a formação universitária ou profissionalizante.

<sup>7</sup> Socialização profissional: envolve valores, conhecimentos, habilidades - comunidade profissional: comportamentos e atitudes comuns ao exercício da profissão e a identidade profissional.

cotidiano escolar. Contudo, essa formação teve sua importância na construção da base de conhecimentos sobre o campo da Educação, em termos históricos e epistemológicos.

Se de um lado há um distanciamento da realidade escolar, no que diz respeito ao trabalho docente, pois se aprende a trabalhar, trabalhando (TARDIF, 2002), por outro lado o “distanciamento” entre Universidade e Escola não se justifica apenas pela dimensão discursiva (Universidade) em relação à coerência pragmática (Escola) [TARDIF, 2002], mas em função da falta de clareza de que na concepção de uma cultura profissional para o magistério ambos precisam estabelecer um diálogo de mão dupla.

Ainda cursando Pedagogia, em 1998, fui convidada a trabalhar em um grande Colégio administrado por padres no município em que resido. Seria mais um sonho realizado! Havia certo “status” profissional em ser professora naquele colégio e, com essa oportunidade, fui lecionar na Educação Infantil, seguindo alguns anos depois para o Ensino Fundamental I, especificamente na alfabetização. Com o passar dos anos, foram surgindo oportunidades de lecionar com as demais faixas etárias, até o 5º ano do Ensino Fundamental I. Todas essas experiências legitimaram minha licença para atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental I anos iniciais. Muitos aprendizados e reflexões se concretizaram ao longo desse tempo!

Em dezembro de 1999 finalizei a graduação em Pedagogia com uma monografia dissertando sobre a “*Avaliação da aprendizagem: um estudo exploratório com alunos dos cursos de Pedagogia e Ecologia da UNESP/ Câmpus de Rio Claro*” que agregou conhecimentos significativos e perenes à minha prática profissional. Nesta experiência, aprendi que se faz pesquisa também na escola e com a escola. Com a escola e para a escola. Na ocasião, fui incentivada pela orientadora de TCC, Profª Drª Arilda Schmidt Godoy (*in memoriam*), a dar continuidade aos estudos, sugerindo que me direcionasse para o Mestrado. Na época, eu estava encantada com a inserção no mundo profissional (NÓVOA, 2017) e não queria abandonar isso. Ademais, teria que fazer a Pós-Graduação em outro município, o que demandaria deixar o emprego. Essa possibilidade foi deixada em “*stand by*” ...

#### ***a5 - O desenvolvimento profissional docente***

Dessa forma, segui minha trajetória profissional fazendo diversos cursos de formação continuada e em serviço, oportunizadas pelo Colégio onde trabalhava e outros por iniciativa própria. O processo de desenvolvimento profissional sempre se fez prioritário em minha vida profissional sendo que, até hoje, busco manter-me em

movimento de aprendizagem e aperfeiçoamento da docência (MIZUKAMI, 2004) perante a consciência da complexidade de atuação do professor multidisciplinar. O exercício da profissionalidade docente exige processos de formação contínua, e este foi um dos legados do Movimento pela Profissionalização do Ensino no qual se estabelece um *continuum* entre a trajetória escolar, a formação acadêmica e a formação continuada (TARDIF, 2002).

Em 2004, a busca por mais qualificação profissional levou-me a fazer uma Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia, que era outro desejo a se realizar! Essa formação ofereceu conhecimentos que iluminaram caminhos ao atender estudantes com dificuldades e transtornos de aprendizagem no cotidiano escolar. Tal investimento formativo reverteu-se em minha prática profissional com um olhar mais atento e com possibilidade mais assertiva ao considerar aspectos emocionais, cognitivos e sociais no processo de ensino-aprendizagem. Como trabalho de conclusão do curso, produzi conhecimentos sobre *“A criança com transtorno do déficit de atenção com ou sem hiperatividade em sala de aula: algumas considerações para apoiar o trabalho pedagógico”*. Por ocasião da minha formação na graduação, questões vinculadas a problemas de aprendizagem foram relatadas, mas no estágio supervisionado não foram vivenciados. Hoje a realidade das escolas é mais dinâmica e a inclusão de alunos com déficits se tornou cotidiana, fazendo com que um professor busque respostas aos desafios da sala de aula, transmutando em um engajamento profissional muito necessário.

No ano de 2008 surgiu a oportunidade de meu marido (na época) fazer Pós-Doutorado, na Austrália. Para mim, uma mudança de vida inusitada e temerosa, mas que encarei pensando em uma nova experiência pessoal e sabendo que seria por um período delimitado. Então, afastei-me por um ano do Colégio onde trabalhava, através de direito sindical pelo motivo de trabalhar há mais de dez anos na mesma Instituição. A partir dessa experiência pude compreender que a organização das escolas passa pela trajetória, de cada país, de a Educação ser considerada um bem cultural. Os países que foram colonizados por outros países de cultura mais desenvolvida no campo da Educação herdam um tipo de colonialismo, mas também podem desenvolver um tipo de resistência ou de avanços na educação decorrentes dessa experiência cultural. O fato de eu ser estrangeira e não ter uma certificação - denominada *“Blue Card”* -, que me conferisse idoneidade para estar junto às crianças, não me permitiu ter acesso às escolas australianas para conhecer seu funcionamento interno.

No meio de 2009 retomei à rotina brasileira, voltando ao meu trabalho na escola com uma vivência pessoal que, sem dúvida, transferiu-se em certa medida para minha experiência profissional (NÓVOA, 2017), dada que essas duas instâncias são permeáveis entre si.

Perseguindo a ideia deixada em “*stand by*” no final da graduação, em 2012 passei pelo processo seletivo para o Mestrado na UNESP- RC, chegando à fase final da entrevista. No entanto, não consegui uma vaga.

No ano seguinte, logo no início de 2013, assumi uma nova função no Colégio como Orientadora Educacional, mas sem abandonar a sala de aula. Outra grande realização profissional, visto que desde a graduação havia escolhido essa habilitação e me encantara com ela! A partir de então, comecei a participar de Congressos com mais frequência bem como passei a ter contato constante com profissionais de outras áreas (Psicólogos, Fonoaudiólogos, Terapeutas Ocupacionais) que atendiam e acompanhavam alunos do Colégio. Eu os recebia para obter informações e dar encaminhamentos escolares no intuito de otimizar o desenvolvimento acadêmico desses estudantes. Essa função assumida demandou o resgate e a inovação de muito conhecimento de uma cultura profissional múltipla, característica do Pedagogo, “que abrange formação para diferentes ênfases de trabalho” (RAYCHTOCK; CRUZ, 2020, p.4). Tudo isso reacendeu-me a vontade de voltar a estudar e qualificar-me mais profissionalmente.

Foi então que em 2016, quando voltei a ficar somente com a sala de aula, deixando a função de Orientadora Educacional após 3 anos de concomitância das duas funções, resolvi investir mais no meu desenvolvimento profissional, independente da formação em serviço oferecida pelo Colégio. Assim, finalizei um curso de aperfeiçoamento em Neuroaprendizagem e participei do curso de extensão “Escola de Educadores”, na UNESP de Rio Claro, sob a organização do Prof. Dr. Samuel de Souza Neto. Estava em um momento da minha carreira em que acreditava que o tempo de experiência como Pedagoga poderia ser útil à formação de novas professoras. Tinha em mente iniciar uma mudança de rota na carreira profissional. A importância do (re)encontro com o ambiente universitário, através da “Escola de Educadores” foi marcante e decisivo para encorajar-me a investir em um mestrado acadêmico.

Nesse sentido, no ano de 2017, dei prosseguimento a essa decisão cursando disciplinas como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação na UNESP- Rio Claro, enquanto no ano de 2018 comecei a frequentar o grupo de estudos do Prof. Dr. Samuel de Souza Neto. No final desse mesmo ano participei do processo

seletivo para ingressar no Mestrado e me efetivei como professora na Rede Municipal de Educação de Rio Claro, desligando-me do Colégio da rede privada onde lecionei por 20 anos.

Nesse itinerário fui aprovada para ingressar no Mestrado do PPG em Educação e em 2019 iniciei o meu percurso como aluna regular na Pós-Graduação da UNESP de Rio Claro. Outro sonho realizado! Outro desafio colocado...

### ***a6 - O conhecimento profissional docente***

Neste momento, sigo com a elaboração do relatório de pesquisa instigada pela minha trajetória, curiosidade (FREIRE, 1996), mas também pelos questionamentos que foram construídos a partir da sala de aula, na busca de um corpo de conhecimentos necessários para o professor multidisciplinar ser assertivo em sua prática, na sua fundamentação e em um engajamento que favoreça o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, observa-se que neste processo, o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1987), o saber experiencial (TARDIF, 2002) e o saber da ação pedagógico (GAUTHIER et al, 1998) podem ser vistos como portadores de um mesmo significado (o conhecimento profissional docente), por ser o único conhecimento/saber gestado pelo(a) professor(a), contribuindo para a edificação dessa base de conhecimentos, bem como para a fundamentação da docência como profissão, mas cabendo a nós desvelá-los. Dessa compreensão, a partir do arcabouço que foi sendo construído, apresenta-se como problema de pesquisa a seguinte questão: ***quais são os elementos dos conhecimentos e das práticas profissionais que contribuem para a base da formação e auxiliam no engajamento profissional dos professores?***

### **(b) Justificativa**

No âmbito desse processo, nas últimas cinco décadas, o campo da formação de professores foi marcado por um grande desenvolvimento de produções científicas de alta relevância educacional (DINIZ-PEREIRA, 2013). Nos últimos anos, muito se tem discutido a respeito do professor crítico, reflexivo, comprometido (GATTI, 2019; PIMENTA, 1999). Porém, em alguns estudos procuram identificar como o professor personaliza sua prática referendada à teoria de sua formação, refletindo sobre sua ação (MIZUKAMI, 2013; GAUTHIER et al, 1998). Aspectos dessa natureza vêm sendo objeto de investigação de diversos autores, como Nóvoa (1992), Pimenta (1999) e Schön (2000). Investigar a própria prática e os contextos diferenciados em que ela ocorre auxilia o

profissional a fundamentar suas decisões, selecionar práticas adequadas para contextos e momentos específicos (MIZUKAMI, 2013, p.27)

Nesse sentido, um conjunto de fatores precisa ser considerado, desde o currículo da graduação que formou esse profissional até as condições e oportunidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico a que ele é submetido no dia-a-dia na escola: clientela, recursos tecnológicos, material didático, gestão escolar, entre outros (TARDIF, 2002). Torna-se relevante, assim, considerar o desenvolvimento profissional dos professores, tomando sua formação continuada como fundamental nessa construção.

Diniz-Pereira (2013) apresenta uma trajetória do campo da formação de professores no Brasil e no mundo, elucidando uma evolução desse processo de acordo com a demanda em cada período de sua história. O autor apresenta características dos modelos de formação divididas em décadas:

- Década de 1970- estudos sobre a formação de professores privilegiavam a dimensão técnica do processo, com preocupação sobre a instrumentalização dessa formação.
- Década de 1980- a prática dos professores deixa de ser considerada neutra e passa-se a constituir-se em uma prática educativa transformadora com caráter político e marcada pelo compromisso do educador com as classes populares.
- Década de 1990- inicia-se a valorização do professor pesquisador, professor reflexivo, a valorização da prática cotidiana como lugar de construção de saberes os quais ocupam centralidade como objeto de pesquisa no Brasil.
- Década de 2000- passa-se a investigar os professores: suas vozes, suas vidas, identidades e os cursos de formação em si deixam de ser o foco de investigação. A partir daí intensificam-se os estudos sobre construção da identidade e profissionalização docente e o foco passa a ser o educador. A subjetividade da formação docente ganha destaque.

Atualmente, década de 2010 a 2020, alguns autores (GATTI *et al*, 2019) têm defendido que os Profissionais da Educação precisam estar dispostos a uma formação muito dinâmica, rica em habilidades e competências imediatas (BRASIL, 2020), conectando-os com um mundo cada vez mais globalizado e informatizado em que as mudanças ocorrem em ritmo bastante acelerado. Com o avanço das tecnologias de comunicação e informação, é necessário saber reconhecer e desenvolver competências que permitam acessar conhecimentos e, sobretudo, selecioná-los, relacioná-los, criá-los.

Por competência, temos um entendimento aportado no documento do MEC (1999), o qual apresenta Referenciais para a Formação de Professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, condizente com o segmento educacional a que se propõe essa investigação:

“Competência, como entendida nesse documento, refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apoia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas nos saberes teóricos e refere-se à atuação em situações complexas” (MEC, 1999, p. 61)

Nessa perspectiva, a ideia de competência afasta-se de um caráter individual, simplesmente técnico, e avança para uma intenção que inclui uma coletividade e uma construção de saberes e de ações na dinamicidade em sua definição.

Libâneo (2001) e Perrenoud (2001) contribuem para um melhor entendimento dessa dinâmica na área educacional, à medida que os autores contextualizam as competências que o professor mobiliza para sua prática, fazendo dela uma pedagogia ativa e cooperativa. Com isso, a ideia de profissionalização docente vem ganhando destaque nas discussões acadêmicas desde os anos 80, 90 e 2000, fundamentadas na existência de uma Base de Conhecimentos para o ensino e ancoradas em competências profissionais (SHULMAN, 1987; TARDIF, 2002; GAUTHIER et al, 1998; PIMENTA, 1999; MIZUKAMI, 2004). Sobre a questão das competências temos uma seção, no capítulo 3, que traz considerações a esse respeito.

No Brasil, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, é enfatizada a necessidade de uma Base de Conhecimentos que fundamente tanto o ensino da Educação Básica quanto a ação docente dos professores na escola (BRASIL, 1996), buscando uma maior valorização profissional.

De acordo com Diniz-Pereira (2013), a aspiração à Profissionalização do Ensino acompanha essa ascensão até o início do século XXI, onde são assistidas instaurações de políticas de desprofissionalização docente, ao redor do mundo, embasadas em aspirações neoliberais. Nesse sentido, instauram-se ataques às universidades de formação de professores, privatizações em torno da educação, burocratização excessiva do trabalho, avaliações externas, entre outros fatores que confluem para uma precarização do trabalho docente. Porém, Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2005), ao considerarem o Ensino como profissão numa sociedade democrática em constante transformação, indicam a

necessidade de os processos formativos enfatizarem três eixos essenciais à constituição de uma Base de Conhecimentos para a docência (GATTI *et al*, 2013):

Figura 1- Base de conhecimentos para a docência



Figura 1 - Um quadro referencial para compreensão de ensino e aprendizagem  
Darling-Hammond, L. & Baratz-Snowden, J., 2005, p. 6.

Fonte: Gatti et al (2013)

Embora os conhecimentos apontados tenham como perspectiva uma visão dos elementos que confluem para a prática profissional, eles nos ajudam a pensar também à docência como profissão e os aspectos que podem compor essa Base de Conhecimentos (tanto da formação inicial quanto continuada), e, em particular, o conhecimento profissional docente.

### (c) Objetivos

Como objetivo geral se propõe investigar os elementos da base de conhecimentos que fundamentam a formação, a prática e o engajamento profissional do professor multidisciplinar da Educação Básica. Especificamente se busca:

- Identificar e analisar a base de conhecimentos de formação encontradas no Banco de teses e dissertações da CAPES e na Literatura e;

- Analisar os conhecimentos propostos na Base Nacional Comum de Formação de Professores e nas políticas docentes de formação da atualidade.

#### **(d) Organização da pesquisa**

Assim, no intuito de buscar maior fundamentação sobre a Base de Conhecimentos do professor multidisciplinar, norteadas pelas questões do conhecimento profissional, da prática profissional e do engajamento profissional,<sup>1</sup> na perspectiva de constituição de uma Base da Formação com vistas à Profissionalização do Ensino, o presente trabalho organiza-se a partir dos seguintes capítulos:

O capítulo 1 - **Quadro de referência: A profissionalização dos professores**, aborda a trajetória da docência como profissão, os desafios da formação de professores na contemporaneidade, bem como a perspectiva de uma Base de Conhecimentos na formação de professores. No capítulo 2 - **Percursos metodológicos**, elucida a opção pelo caminho escolhido para investigação, escolha metodológica, técnica de pesquisa utilizada, justificando a pesquisa bibliográfica. Com o capítulo 3 - **Políticas de formação de professores, políticas de profissionalização**, apresenta-se as intenções e ações das políticas de formação, políticas de profissionalização brasileiras, desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDBN 9394/96, Planos Nacionais de Educação até chegarmos à Base Nacional Comum de Formação de Professores, de 2020. No capítulo 4 - **Base de conhecimento para o ensino como profissão** a ênfase recai no Movimento de Profissionalização do Ensino, bem como sobre o corpo de conhecimentos que fundamenta a ação docente. Atenção é dada a construção da “profissionalidade docente”, assim como aos “referentes da ação docente”, finalizando com a base de conhecimentos como um dos pressupostos para a docência como profissão. O capítulo 5 - **A produção do conhecimento, da prática e do engajamento dos professores: o que o banco de teses e dissertações da CAPES nos revela?** nos apontam, nas produções de 2002 a 2019, um quadro sobre as três dimensões profissionais dos professores multidisciplinares da Educação Básica. Por fim, **Considerações Finais**, momento em que se retomam os objetivos da pesquisa e se apontam os principais achados e limites do estudo, apresentando alguns encaminhamentos para novas pesquisas.

## 1. QUADRO DE REFERÊNCIA- A profissionalização dos professores

O debate sobre a profissionalização docente não é recente (PENTEADO; SOUZA NETO, 2021; GATTI et al., 2019). Em diversos países ainda busca-se reconhecer a docência como profissão (TARDIF, 2013) ou se trabalha com modelos de profissionalização em confronto (ZEICHNER, 2013). Historicamente, o Ensino demorou muito tempo para fazer uma reflexão sobre si próprio (GAUTHIER et al, 1998) e acompanhar as transformações sociais sem ficar à mercê de regulamentações morosas.

Com o advento da 1ª Revolução Industrial, os professores se tornaram agentes fundamentais para o desenvolvimento social, pois a nova configuração da mão de obra trabalhista nas indústrias demanda escolarização das pessoas em vários países. No final da segunda metade do século XVIII, o Estado tomou para si a responsabilidade pela escolarização das crianças, podendo ser considerado esse momento o início do desenvolvimento da docência como profissão, pois passa-se a organizar sistemas de educação e escolas de educação básica a partir do século XIX. Porém, a profissionalização do ensino, envolvendo a universitarização da formação, só ocorrerá no século XX, assim como o Movimento da Profissionalização do Ensino (PENTEADO; SOUZA NETO, 2021; SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019; HOLMES GROUP, 1986).

Com a universitarização da formação, a docência como profissão passa a ser entendida como uma formação especializada e o Ensino caracterizado como atividade profissional dos professores, ocorrendo em um âmbito institucional, pautado por objetivos a fim de provocar aprendizagem de maneira intencional (SILVA, ALMEIDA, GATTI, 2016, p.289). Porém, de acordo com Tardif (2013), aportado em Martineau(1999), a docência - para ser considerada profissão- precisaria pautar-se por algumas premissas, tendo como elementos:

- Existência de uma Base de Conhecimentos científicos que deem sustentação às ações profissionais
- Formação Universitária
- Formação continuada
- Corporação profissional reconhecida pelo Estado
- Ética Profissional (código deontológico)
- Autonomia profissional
- Responsabilidade profissional

Portanto, a partir do Movimento da Profissionalização do Ensino, seguindo as tendências internacionais, busca-se reconhecer a docência como uma profissão, no molde da teoria dos traços (CONTRERAS, 2002), considerando o Ensino:

“como atividade profissional de alto nível, a exemplo das profissões liberais como a medicina ou direito, que se apoiam num sólido repertório de conhecimentos fortemente articulado e incorporado nas práticas profissionais, atividade essa que é, a um só tempo, enriquecida e alimentada por tais conhecimentos, graças à contribuição dos professores experientes e dos pesquisadores que com elas colaboram” (TARDIF, 2002, p. 285-286)

Contudo, a equiparação a profissões liberais afasta-a um pouco da caracterização da docência, sendo necessário olhar com cautela para alguns elementos da Profissionalização do Ensino. Nessa direção, Pintassilgo (2014) alerta para alguns riscos:

“Em primeiro lugar, o risco da mitificação ou do investimento meramente retórico; quer dizer, da elaboração de uma espécie de narrativa da salvação, desfasada da realidade. Em segundo lugar, o risco de ficarmos reféns de um paradigma de profissão inspirado nas profissões liberais, dificilmente aplicável a este caso concreto.” (PINTASSILGO, 2014, p.4)

Portanto, a docência como profissão tem suas particularidades e complexidade que envolve diversas dimensões que abarcam o aspecto cognitivo, social, emocional e moral que nem sempre estão presentes nas profissões liberais. Nesse sentido, passar da retórica à efetivação da intenção é um grande desafio. O que na visão de Penteadó e Souza Neto (2021) e Souza Neto, Cyrino e Borges (2019) significa que a docência deveria olhar para o próprio espelho da profissão e não no espelho dos outros, concebendo o exercício desse profissionalismo na forma de uma profissionalidade docente, envolvendo uma obrigação moral, o compromisso com a comunidade e as competências profissionais (CONTRERAS, 2002). Porém, as competências profissionais deveriam superar o saber fazer e envolver os outros dois eixos.

No Brasil, a docência foi sendo normatizada e acompanhando o processo de modernização da sociedade. No início da escolarização primária eram escolhidos professores leigos, ou com pouca escolaridade, para ensinar as “primeiras letras”. De acordo com Gatti *et al* (2019), somente a partir de 1950 é que o ensino primário, de fato, começa a se expandir no Brasil. Paralelo a isso há também a expansão das Escolas Normais, formando professores para a Educação Básica. Elas ocupavam um local específico, tinham estrutura e organização própria, com a intenção de formar o professor.

Em seus primórdios, tornar-se professor requeria observação e empirismo, ou seja, bastava imitar professores mais experientes e ensinar da mesma maneira que se havia aprendido. Aos poucos, começou-se a considerar que a docência não poderia ser

meramente uma ação espontânea e passou-se a considerá-la como um trabalho complexo, exigindo-se conhecimentos científicos e humanistas para realizá-lo com excelência. Sobre esse aspecto, Gatti *et al* (2019) aponta que:

“O exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas. É uma ação baseada em vínculos, e a formação para este trabalho também é complexa. A compreensão dessa complexidade é problema uma vez que na representação do que se chama de academia- os envolvidos com a educação superior e com a formação de professores- há uma imagem simplista sobre essa formação” (GATTI *et al*, 2019, p. 41)

Neste sentido, o Movimento da Profissionalização Docente, datado dos anos 80, tem sua base política, visando aumentar a eficácia da escola e dos professores na sociedade estadunidense, combinando universitarização com a dimensão cognitiva de uma base de conhecimentos e da ideia de professor reflexivo e pesquisador (TARDIF, 2013; NÓVOA, 2017). Assim, impôs-se primeiramente nos Estados Unidos, estendendo-se pela Europa e por último atingindo a América Latina, no intuito de fazer com que o ensino passasse “do estatuto de ofício para o de profissão” (TARDIF, 2013, p.552).

De acordo com Nóvoa (2017), deve-se reconhecer que o processo de universitarização da formação de professores oportunizou, nos aspectos acadêmico, simbólico e científico, avanços e ganhos. Em contrapartida, ao deixar as escolas Normais, perdeu-se uma importante caracterização da profissão. Segundo o autor:

“(...) As Escolas Normais desempenharam um papel muito importante não só na formação de professores, mas também no desenvolvimento de meios e métodos de ensino, na produção de materiais didáticos e na inovação pedagógica, no lançamento de iniciativas de aperfeiçoamento do professorado, no associativismo docente, nas publicações sobre educação e ensino (livros e jornais) e no apoio às escolas públicas (...) (NÓVOA, 2017, p. 1112)

Ainda sobre as Escolas Normais, o mesmo autor aponta:

“Estas escolas tinham um entrelaçamento forte com a profissão: os seus professores eram, muitas vezes, antigos professores de educação básica que haviam acedido ao papel de metodólogos e de formadores; os seus edifícios estavam integrados com escolas primárias, permitindo que se vivesse nos mesmos ambientes pedagógicos, com um contacto diário entre as crianças, os alunos-mestres, os professores da educação básica e os professores das escolas normais”. (NÓVOA, 2019, p. 202)

Ao perderem o protagonismo na formação dos professores, as Escolas Normais cedem lugar às Universidades para que estas assumam essa tarefa formativa, tal qual conhecemos atualmente. No entanto, passar a formação a um nível superior não garantiria um preparo mais adequado para a prática docente, pois somente a formação inicial

universitária não dá conta do repertório de conhecimentos que são demandados ao longo da carreira do professor em sua atuação. De modo que a articulação e indissociabilidade com a formação continuada torna-se ímpar nesse processo. Logo, somente a partir da concepção de um modelo de formação profissional que tenha uma organicidade entre a formação universitária e o exercício da profissão, apoiada na ideia de um continuum (TARDIF, 2002), é que se poderia pretender uma maior assertividade nesse percurso formativo.

Nessa linha de raciocínio, identificam-se dois movimentos simultâneos a que Sarti (2012) faz referência:

“ao lado da universitarização do magistério, que pressupõe acentuada valorização dos saberes acadêmico-científicos, para a docência, assume destaque outro movimento, que coloca a experiência prática no centro da formação dos professores” (SARTI, 2012, P. 326)

A mesma autora ainda adverte que:

“a ênfase na reflexão científica em torno da educação, com vistas a uma maior racionalização do ensino, tende a contribuir para a elevação do prestígio social no magistério. Todavia, desencadeia um processo de depreciação dos saberes produzidos pelos próprios professores que deixam de ser reconhecidos (de fato) como produtores de saberes” (SARTI, 2012, p. 328)

Com isso, emerge a urgência de ser repensado o lugar da formação de professores (NÓVOA, 2017), em uma abordagem que articule a formação universitária com vistas aos saberes produzidos pelos professores, em sua prática, para avançar no seu desenvolvimento profissional.

No Brasil, com a LDBEN 9394/96 a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental ganha status universitário. No entanto, este processo só ocorre a partir do final da década de 1990, quando começam a ser delineadas novas políticas e orientações formativas para melhor estruturar a formação inicial de professores. Nesse mesmo período, na América Latina, buscou-se uma melhoria em políticas de formação continuada envolvendo universidades e institutos superiores (GATTI, 2019, p. 79). Dessa forma, a formação em nível superior constitui um marco importante no processo de Profissionalização dos professores da Educação Básica, envolvendo, inclusive, a formação continuada para que se consolide em maior plenitude o processo formativo docente. Sem, contudo, deixar de colocar em cena projetos de profissionalização do ensino em conflito, considerando as premissas de cada um: conservação, reforma ou transformação (ZEICHNER, 2013).

Neste processo, um grande desafio para a formação de professores reside no fato de mantê-los em constante aprendizagem, ao longo de sua carreira, fazendo do

engajamento um fator essencial à formação e, portanto, à profissionalização do Ensino. De forma que a formação continuada passa a ocupar um espaço de destaque nas últimas políticas de formação, sendo 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, 2015; BRASIL 2020).

A partir desse quadro passaremos a tratar dos desafios da formação de professores na contemporaneidade.

### **1.1 Os desafios da formação de professores na contemporaneidade**

Se no passado a formação se fazia na Escola Normal ou na Universidade, na contemporaneidade se propõe a Escola e a Universidade como lugares de formação (SOUZA NETO, CYRINO, BORGES, 2019; GATTI et al, 2019). Assim, construir ou instituir um lugar de formação de professores entre a Universidade e a Escola, com um “imperativo de profissionalização” (NÓVOA, 2017) é uma forma pensada para que se possa afirmar a profissão docente, bem como reconhecê-la publicamente como tal e produzir a profissão de professor.

Consideramos que a formação docente deve propiciar a possibilidade de espaços de participação, reflexão, transformação, a fim de que seja possível através do Ensino fazer com que as pessoas aprendam e sejam capazes de gerenciar suas vidas frente às dificuldades da convivência social, das incertezas, da complexidade do mundo contemporâneo. Dessa forma, é necessário pensar a docência como profissão a partir da formação inicial tendo prosseguimento com a indução profissional e a formação continuada.

A formação inicial é entendida, aqui, como o processo de preparo do profissional em uma Instituição de Ensino Superior, através de cursos de graduação. A formação inicial, segundo Tardif (2002), “visa a habituar os alunos- os futuros professores- à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos reflexivos” (p. 288). Por conseguinte, a indução profissional, de acordo com Nóvoa (2019), é entendida como o “período de iniciação e introdução numa dada profissão” (p.200), sendo uma fase decisiva no desenvolvimento profissional docente (NÓVOA, 2017). Nesse prosseguimento, temos a compreensão de que a formação continuada é aquela construída ao longo da carreira profissional, através de diferentes meios e recursos e ou aquela que “se concentra nas

necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc” (TARDIF, 2002, p.291).











Assim sendo, uma proposta de formação profissional de professores, que contemple os três momentos acima descritos, é encontrada em Nóvoa (2017) pautada em quatro características, mas tendo como base as aproximações com as Escolas superiores do Professorado e da Educação, da França, e a ideia do “terceiro espaço” preconizada por Zeichner. Nesta compreensão, Nóvoa (2017) nos apresenta as seguintes características:

- **1ª característica-** *Uma casa comum da formação e da profissão:* de caráter híbrido, um “entre-lugar” de intersecção entre a Universidade, a Escola e as Políticas Públicas. Formação inicial, indução profissional e formação continuada seriam os pilares desse lugar, preconizando a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação.
- **2ª característica-** *Um lugar de entrelaçamento:* em que a formação esteja vinculada à dimensão profissional no sentido de ser a docência considerada como profissão baseada no conhecimento com as disciplinas integradas, num movimento de horizontalidade, de convergência e colaboração entre elas.
- **3ª característica:** *Um lugar de encontro:* onde impere a igualdade de tratamento entre os formadores, os universitários e os professores da Educação Básica no intuito de constituírem uma comunidade de aprendizagem e de formação, esmaecendo a ideia de “Teoria e Prática vazias”.
- **4ª característica:** *Um lugar de ação pública:* através da abertura à comunidade oportunize o contato com a diversidade cultural e realidades sociais, a fim de melhor preparar os estudantes para a profissão e construírem sua profissionalidade com um conhecimento experiencial.

As características supracitadas deveriam confluir para a construção da identidade profissional. O autor propõe essa construção a partir do conceito de “posição” que para ele “contém grandes potencialidades para compreender o processo como cada um se torna profissional e como a própria profissão se organiza interna e externamente” (NÓVOA, 2017, p. 1119). Também chama a atenção à questão relacional que trata a posicionalidade, pois as posições não são fixas e dependem de uma articulação constante em cada comunidade profissional.

Utilizando a diversidade do significado do termo “posição”, Nóvoa (2017) pensa a formação profissional dos professores levando em conta a posição enquanto: postura, condição, estilo, arranjo e opinião. A partir daí, propõe que a formação profissional dos professores seja baseada em cinco entradas:

Quadro 1- Formação profissional dos professores

<b>POSTURA</b>	<b>CONDIÇÃO</b>	<b>ESTILO</b>	<b>ARRANJO</b>	<b>OPINIÃO</b>
				
<b><u>Disposição pessoal</u></b> (como aprender a ser professor)	<b><u>Interposição profissional</u></b> (como aprender a sentir como professor)	<b><u>Composição pedagógica</u></b> (como aprender a agir como professor)	<b><u>Recomposição investigativa</u></b> (como aprender a conhecer como professor)	<b><u>Exposição pública</u></b> (como aprender a intervir como professor)
				
Envolve a motivação para a profissão, a predisposição para a profissão docente; autoconhecimento sobre sua escolha; investimento cultural, ético e humano; forte ligação entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional; preparo para decidir perante situações inesperadas.	Envolve a socialização, a vivência com outros professores e instituições escolares. É individual e coletivo. Ambiente formativo com a presença da universidade-escola-professores. Corresponsabilidade formativa, indução profissional e formação continuada.	Envolve a maneira de cada um ser professor, onde se valoriza o conhecimento profissional docente (das disciplinas e pedagógico); discernimento das ações nas relações humanas; momento do decidir e agir; 3º gênero de conhecimento.	Envolve a reflexão sobre a própria profissão, individual e coletiva, feita da análise sistemática do trabalho; a pesquisa é inerente à profissão com registros escritos e socializados. A formação continuada é norteada pela atividade de pesquisa e reflexão individual e coletiva sobre a própria profissão.	Envolve a tomada de posição publicamente, nas sociedades, sobre temas educativos e participação na construção das políticas públicas. Uso de consciência crítica. A abertura à participação da comunidade nas questões educativas é primordial.

Fonte: Nóvoa (2017)

A proposta de formação profissional de professores transita em uma premissa de coletividade, uma formação de corresponsabilidade, na qual o autor afirma:

“Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa” (NÓVOA, 2017, p. 1131)

Isto posto, temos a reafirmação de que a construção conjunta da profissão de professor é oportunizada, através do desenvolvimento profissional, ao longo de sua carreira, na qual a formação continuada ganha robustez nesse processo e amplia a base de conhecimentos necessária à profissão.

## 1.2 Profissionalização docente: a perspectiva de uma base de formação

Considerando a Profissionalização docente como um processo em que se legitima saberes e competências específicas para um trabalho, tendo reconhecimento público, organização social própria e especificidade peculiar, em um primeiro momento parece ser um processo almejado, coerente e benéfico ao profissional. No entanto, esse processo requer uma formação contínua para a edificação de uma base de conhecimentos que a legitime.

De acordo com Tardif (2002), o Movimento da Profissionalização do Ensino tem sua gênese em um momento histórico em que se assistia a uma crise identitária das profissões. O *Holmes Group* (1986), um dos principais movimentos reformistas a fim de Profissionalizar o Ensino, tinha objetivos grandiosos e inusitados. Aportados em Nóvoa (2002, p. 278-280) e no próprio texto do *Holmes Group* (1986), podemos dizer que esses objetivos tinham como princípios:

- Uma formação de professores mais sólida intelectualmente, através de uma formação universitária de alto nível;
- Institucionalização de uma carreira no magistério;
- Instauração de normas de acesso à Profissão inspiradas no profissionalismo, visando avaliar e controlar a qualidade da formação e do Ensino;
- Estabelecimento de vínculos entre Universidade e Escolas, no intuito de uma formação de parcerias entre essas instituições para formar os professores;
- Utilização das Escolas como lugares que favorecem a aprendizagem da docência e o trabalho dos professores.

Desde os anos 1980, os discursos internacionais sobre educação são permeados pela ideia de Profissionalização do Ensino. No entanto, não se encontra uma linearidade nesse movimento que ora parece ascendente, ora parece retroceder até mesmo dentro de um mesmo país. Os obstáculos à Profissionalização decorrem da dificuldade em que as escolas públicas se encontram, à mercantilização da Educação, entre outros (TARDIF, 2013).

No entanto, passados quarenta anos desde o início do Movimento da Profissionalização docente ao redor do mundo, são afirmados diversos entraves de diferentes ordens que não se configuram em avanços e ganhos para os professores. Nóvoa (2017) afirma que as novas formas de regulação da formação e da profissão docente

trazem visões técnicas e práticas do trabalho que acabam por esvaziar as formações em suas dimensões sociais, culturais e políticas.

Com as políticas educacionais neoliberais apoiadas em elementos pertinentes à Profissionalização dos professores assiste-se, também, a perdas e retrocessos no campo. Nesse sentido há, inclusive, uma perspectiva de desprofissionalização que pode ser elucidada:

“A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controlo. O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em ‘medidas de valor acrescentado’, que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade”. (DARLING-HAMMOND, apud NÓVOA, 2017, p. 1109)

Assim, definir padrões profissionais que levem a um alto status, validando através de formas técnicas e científicas as habilidades e conhecimentos dos professores pode causar uma inflexão em outras dimensões (emocionais, por exemplo) pertencentes ao ato de ensinar (HARGREAVES, 2000).

Tardif (2013), ao discorrer sobre alguns limites advindos do Movimento da Profissionalização do Ensino, apresenta considerações críticas a esse respeito:

- Ganhos salariais antes conquistados por sindicatos dão lugar a salários por méritos;
- Contratação de técnicos de nível médio para assumir atividades de Ensino com a justificativa de serem emergenciais;
- Aumento exacerbado da complexidade do trabalho docente, tendo o professor que assumir cada vez mais funções de outras áreas;
- Gestão baseada em resultados, quantificando periodicamente os resultados das atividades escolares (instituições e professores)
- Responsabilização individual do professor pela sua formação e pelos resultados dos seus alunos;
- Ataque às Universidades, sendo elas alvo de desprestígio, colocando em xeque o tipo de formação ofertada.

Nesta direção, Contreras (2002) questiona a teoria dos traços que perpassa parte da proposta do Holmes Group, ao tentar equiparar à docência a uma profissão liberal, pois o processo de Profissionalização docente nessa concepção racionaliza o ensino,

homogeneíza a prática, burocratiza a atividade docente e anula a participação social na educação (passa a ser um processo mais administrativo). Neste sentido, o Estado utiliza-se dessas “armadilhas” da profissionalização para impor suas reformas educacionais, colocando:

“Em nome da profissionalização, ou de atributos que lhe são associados, com o objetivo de garanti-la ou ampliá-la, justificam-se transformações administrativas e trabalhistas para os docentes, exigindo-se sua colaboração. Evidentemente, não se pode defender a oposição a uma reforma se, como consequência da mesma, começarmos a ser reconhecidos como melhores profissionais ou, se nos negarmos a fazê-la, estaremos abandonando nossas responsabilidades profissionais (...)” (CONTRERAS, 2002, p.66)

No entanto, Contreras (2002) não é contra a Profissionalização do Ensino. Assim sendo, ele parte de uma leitura mais original dessa proposição considerando o tripé: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional, dando origem ao que o autor denomina de profissionalidade docente. O autor parte de uma Base de Conhecimentos que envolve a obrigação moral como uma espécie de código de ética, postura, mas sem ignorar a afetividade; o compromisso com a comunidade, significando o compromisso social com a sociedade, mas também com os pares, envolvendo a questão da responsabilidade para com a docência, bem como com a comunidade escolar, dando margem para o engajamento profissional individual e coletivo; e, por fim, a competência profissional, mas atrelada aos outros dois temas (obrigação moral e compromisso com a comunidade). Ao propor este tipo de compreensão, o autor rompe com a ideia de instrumentalização da competência profissional ao colocar que ela envolve mais que o saber fazer. Dessa forma, ao tratar da ideia de competência profissional, traz subjacente a ela a dimensão do saber, a dimensão do saber ser e a dimensão do saber fazer.

Concluindo, há quatro décadas, pelo menos, o esforço em construir uma Base de Conhecimentos, a partir dos saberes docentes, que fundamente um repertório de conhecimentos específico ao Ensino aposta em reformas que sejam bem-sucedidas e possam produzir a profissão de professor. Nesse sentido, a formação inicial é o alvo para essas transformações onde deveriam ser incluídos os saberes (conhecimentos, competências e habilidades) dos “professores de profissão”. (TARDIF, 2002). Segundo o mesmo autor:

“Uma das dívidas que temos para com o movimento de profissionalização do ensino é o fato de considerar (...) a formação profissional como um *continuum* que se estende por toda a carreira dos professores e vai mesmo além, já que certas experiências de formação incluem professores aposentados. Isso significa que, ao invés de se

limitar à formação inicial, uma parte importante da formação profissional é adiada para o momento do ingresso na carreira e se perfaz no exercício contínuo da profissão”. (TARDIF, 2002, p. 292)

As considerações de Tardif são muito importantes, pois o autor assume que uma das contribuições do Movimento da Profissionalização do Ensino reside no fato dele estabelecer um *continuum* que considera neste processo tanto a formação inicial, a formação continuada e a carreira docente.

### **1.3 Da formação continuada à carreira docente: o ensino como um trabalho especializado – a profissão**

Considerando que o trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores, ele demanda aprendizagem; para se consolidar precisa de investimento pessoal e profissional (MIZUKAMI, 2013), construção e renovação de conhecimentos.

A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições- apenas-, ou um ofício sem saberes (GAUTHIER *et al* , 1998) para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne (GATTI, 2019, p. 19).

Assim sendo, Mizukami (2013) salienta que uma das características centrais das profissões é um corpo especializado de conhecimentos, justificando, dessa forma, que a explicitação da Base de Conhecimentos para a docência é fundamental para que seja legitimada (p.53).

Deste modo, partindo do pressuposto de que a Base de Conhecimentos “... se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua...” (MIZUKAMI,2004, p.38), acreditamos na relevância de estudo com o tema proposto para investigação no campo da formação de professores no processo de sua Profissionalização, considerando a formação continuada como componente fundamental para esse processo.

No bojo dessa temática em discussão surgem indagações: Afinal, o que é fundamental que os professores multidisciplinares saibam para que possam ensinar e,

sobretudo, levem seus alunos a aprender? Do que se constitui a Base de Conhecimento do professor para que ele consiga produzir conhecimento com seus alunos?

Em Gatti *et al* (2019) encontramos:

“O conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários. A dimensão prática nos currículos de formação inicial e nos programas e práticas de formação continuada é concebida como um elemento articulador que busca inserir o professor no contexto da prática, prática essa que não se restringe ao fazer, e, sim, que se constitui numa atividade de reflexão apoiada na teoria.” (GATTI *et al*, 2019, p.187)

Destarte, a citação acima nos faz considerar que a importância dessa pesquisa reside no fato de ser pautada, pontualmente, nas questões de conhecimento, prática e engajamento profissional, sobre as quais não foi encontrada significativa quantidade de publicações no segmento de Ensino a que nos propomos pesquisar ao fazermos um prévio levantamento em Base de Dados.

Nessa direção, com essa pesquisa pensamos contribuir com as discussões relacionadas ao processo de Profissionalização do Ensino pautado em uma Base de Conhecimentos na formação dos professores multidisciplinares de Educação Básica. Acreditamos também ser possível produzir uma atualização do tema de pesquisa, levantar contradições e convergências e propor, através de uma análise crítica, uma relação dialógica entre as fontes utilizadas na coleta de informações ao tecer considerações finais com o olhar da pesquisadora.

Portanto, a seguir, apresentamos a opção metodológica que norteou a construção desta pesquisa e a organização dos dados construídos.

## Capítulo 2- PERCURSO METODOLÓGICO

### 2.1- A natureza da pesquisa

Tendo em vista os objetivos desse trabalho, optamos pelo uso de procedimentos e técnicas características da pesquisa qualitativa. De acordo com Godoy (1995) “a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada; ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (p.21).

Dessa forma, nos pautamos por fazer uma revisão bibliográfica, abarcando as propostas e realizações para uma base de formação docente como fundamentada na literatura consultada e nos documentos oficiais das últimas décadas, assim como a técnica a consulta em banco de dados (CAPES) e análise de conteúdo (LUDKE e ANDRÉ, 1986) se fizeram presentes no percurso metodológico. Portanto, a apresentação dos dados está dividida em capítulos independentes, agrupados por: legislações, literatura e consulta a Banco de dados da CAPES.

De acordo com a perspectiva de Vosgerau e Romanowski (2014), esse tipo de revisão e mapeamento tem por finalidade “levantar indicadores que fornecem caminhos ou referências teóricas para novas pesquisas” (p.175), permitindo um melhor entendimento do movimento no campo em estudo.

### 2.2- Levantamento CAPES

Como parte do percurso metodológico, fizemos um estudo do tipo “Estado da Arte” com o intuito de verificar o que foi produzido, entre 2002 e 2019, em relação aos eixos da presente pesquisa na base de formação do professor multidisciplinar: o Conhecimento Profissional, a Prática Profissional e o Engajamento Profissional na Educação Básica.

Romanowski e Ens (2006) afirmam que:

“Estados da Arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada”. (p. 39)

Com base nos pressupostos de Romanowski (2002, apud ROMANOWSKI 2006, p.43), seguimos alguns passos da metodologia da pesquisa do tipo Estado da Arte, que são:

- ✓ Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- ✓ Localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- ✓ Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte;
- ✓ Levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- ✓ Coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;
- ✓ Leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- ✓ Organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- ✓ Análise e elaboração das conclusões preliminares.

Aportados nesse referencial, procedemos da seguinte forma:

***1ª etapa: Definição dos descritores***

Pensando em manter uma coerência com os termos que indicam as três dimensões da competência profissional (BRASIL, 2020) e que são abordadas no título do nosso trabalho, utilizamos termos simples e combinados em descritores, a fim de conseguir abarcar uma maior gama de trabalhos em torno da temática da nossa pesquisa. Dessa forma, os descritores ficaram assim constituídos:

- “Conhecimento Profissional”
- “Prática Profissional”
- “Engajamento Profissional”
- “Compromisso Profissional”
- “Conhecimento Profissional” AND “Educação Básica” AND “Professores”
- “Prática Profissional” AND “Educação Básica” AND “Professores”
- “Engajamento Profissional” AND “Educação Básica” AND “Professores”

- “Compromisso Profissional” AND “Educação Básica” AND “Professores”
- “Base de Conhecimento” AND “Educação Básica” AND “Formação”
- “Base de Conhecimento” AND “Pesquisa” AND “Professores”

Todos os termos foram escritos com letra inicial maiúscula, entre aspas e com operador booleano AND na combinação de descritores.

### ***2ª etapa: Localização do Banco de pesquisa***

Fizemos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A escolha por esse Banco se deu pelo motivo de ser um repositório obrigatório das pesquisas acadêmicas e também pelo motivo da CAPES estar envolvida em ações referentes à Educação Básica, que é o nível de ensino envolvido no presente trabalho.

### ***3ª etapa: Estabelecimento de critérios para a seleção do corpus***

A busca foi realizada entre os meses de abril e junho de 2020. Utilizamos o recorte temporal de 2002 a 2019, sendo refinado com os filtros: Grande área de conhecimento: Ciências Humanas; Área Concentração: Educação; Área conhecimento: Educação; Área Avaliação: Educação; Nome do Programa: Educação. Os trabalhos deveriam estar em português.

O acesso direto ao resumo das pesquisas não foi possível a todos os trabalhos, pois a Plataforma Sucupira não atende à totalidade dos anos buscados fazendo o link direto à pesquisa desenvolvida. Assim sendo, os resumos dos trabalhos anteriores a 2013 foram coletados diretamente nos depositórios das Instituições que os propiciou. No entanto, não conseguimos ter acesso a diversas pesquisas por conta de restrições ao acesso público e também pelo fato de pesquisas mais antigas não estarem disponíveis em formato digital.

### ***4ª etapa: Levantamento das Dissertações e Teses***

De acordo com as etapas anteriores, fizemos a busca que contemplou 510 pesquisas. O quadro a seguir mostra o quantitativo total da busca realizada:

Quadro 2- Quantidade de pesquisas encontradas na busca CAPES, entre 2002 e 2019

<b><u>TERMOS/ DESCRITORES</u></b>	<b><u>DISSERTAÇÕES</u></b>	<b><u>TESES</u></b>	<b><u>QUANTIDADE DE PESQUISAS</u></b>
“Conhecimento Profissional”	29	18	47
“Prática Profissional”	166	47	213
“Engajamento Profissional”	9	2	11
“Compromisso Profissional”	24	12	36

“Conhecimento Profissional” AND “Educação Básica” AND “Professores”	31 Obs: 16 duplicadas do descritor “Conhecimento Profissional”	3	34
“Prática Profissional” AND “Educação Básica” AND “Professores”	110 Obs: 105 duplicadas do descritor “Prática Profissional”	8	118
“Engajamento Profissional” AND “Educação Básica” AND “Professores”	4	zero	4
“Compromisso Profissional” AND “Educação Básica” AND “Professores”	1	1	2
“Base de Conhecimento” AND “Educação Básica” AND “Professores”	5	5	10
“Base de Conhecimento” AND “Pesquisa” AND “Professores”	14	21	35
			<b>Total: 510 pesquisas</b>

Fonte: Elaborado pelos autores

Os descritores que utilizam o termo “Prática Profissional” apresentaram maior quantidade de pesquisas produzidas. A Prática fica evidenciada como sendo de grande interesse nos estudos. Em contrapartida, a dificuldade em encontrar pesquisas sobre Engajamento/ Compromisso Profissional foi revelada nessa busca.

Dentre as 510 pesquisas encontradas, verificamos uma gama imensa de campos enfocados por elas. Os mais recorrentes estão na tabela a seguir:

Tabela 1- Os dez Campos de estudo com maiores incidências nas pesquisas

Campos de estudo	Quantidade de pesquisas	Percentual
Educação Infantil e Ensino Fundamental I anos iniciais	50	9,8%
Matemática	39	7,6%
Enfermagem	38	7,4%
Pedagogia	20	3,9%
Química/ Física/ Biologia	19	3,7%
Formação Continuada	17	3,3%
Serviço Social	17	3,3%
Educação Física	12	2,3%
Música	11	2,1%
Inclusão	10	1,9%
Estágio	7	1,3%

Fonte: Elaborado pelos autores

Os campos de estudo não contemplados na tabela acima se referem a temáticas muito diversificadas, tais como: administração, arquitetura, dança, defesa civil, drogas e violência, educação ambiental, EAD, educomunicação, ensino militar, filosofia, geografia, história, letras, medicina, nutrição, políticas públicas, terapia ocupacional, veterinária, entre muitos outros.

#### ***5ª etapa: Coleta do material de pesquisa***

Para o recorte da presente pesquisa, selecionamos as produções direcionadas ao campo da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, ou seja, voltadas ao campo do professor multidisciplinar formado em Pedagogia que atua nesse segmento da Educação Básica.

A partir da leitura dos títulos e dos resumos, utilizando os critérios de exclusão (trabalhos duplicados, títulos que já indicavam campos de pesquisa que não eram do interesse da nossa pesquisa, resumos indicando campos diferentes do recorte da pesquisa, resumos incompletos, pesquisas não disponíveis digitalizadas, campos diversos que não tinham enfoque na Educação Infantil e Ens. Fund. I), ficamos com **39 produções** (22 dissertações e 17 teses) para compor o corpus de análise.

#### ***6ª etapa: Leitura do material e sistematização das informações***

Para fazer a análise, montamos um quadro - com os trabalhos selecionados - composto pelos itens: **título, autor, instituição, ano, tipo, objetivos, referenciais teóricos, referenciais metodológicos, resultados**. A partir desse quadro utilizamos alguns elementos dos dados para uma análise quantitativa e outros dados para uma análise qualitativa, sendo denominados os momentos:

- Fase A- Análise quantitativa
- Fase B- Análise qualitativa

Os resultados da busca CAPES, com a análise de conteúdo, serão apresentados no capítulo 5, especialmente reservado para essa discussão.

Assim, na sequência deste trabalho, o próximo capítulo apresenta os dados construídos sobre as políticas de formação de professores e de profissionalização docente que constituem o eixo transversal de toda esta pesquisa e que balizam, em certa medida, os capítulos subsequentes.

### Capítulo 3- POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, POLÍTICAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Na Profissionalização do Ensino não é possível deixar de lado a questão das políticas educacionais onde são contemplados os modelos de formação de professores e, conseqüentemente, os modelos de profissionalização docente. Nessa direção é que justificamos a pertinência deste capítulo para o tema em estudo, abarcando a trajetória desse processo em iniciativas nacionais.

Para a elaboração deste capítulo tivemos o aporte na Constituição Federal (CF 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 1996), Planos Nacionais de Educação (PNE 2001,2010, 2014), Diretrizes Curriculares Nacionais (Resoluções CNE/CP 01/2002, 02/2015 e 01/2020) e a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNCFP 2020).

Figura 2 - Panorama cronológico das políticas consultadas



Fonte: Elaborado pelos autores

A apresentação de documentos norteadores da formação (Referenciais para a Formação de Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I -MEC, 1999; Referentes e critérios para a ação docente -SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016; Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada- MEC, UNDIME, CONSED, 2019 ) completam o capítulo bem como a contribuição da literatura do campo de formação de professores se faz presente para tecer e fundamentar as discussões apresentadas. Para finalizá-lo, trazemos algumas considerações acerca das competências reiteradas nos documentos analisados.

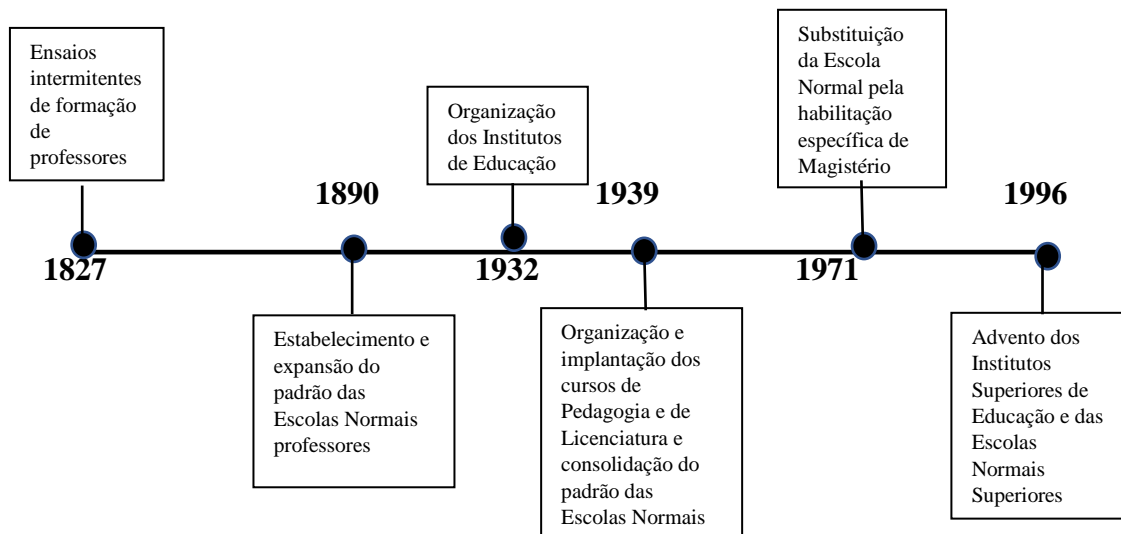
A formação de professores é uma ação que emerge da necessidade da instrução popular em diferentes lugares do mundo (SAVIANI, 2009). Segundo Moscoso (2021), há mais de duas décadas, decisões políticas têm colocado a formação de professores como prioridade em prol de uma maior qualidade dos sistemas educativos e da aprendizagem dos alunos.

Assim, a preocupação com a qualidade educativa faz parte, hoje, de uma agenda global (“Agenda 2030”) em que os países que participam dessa comunidade internacional deixam claros princípios que orientam as políticas educativas em um movimento de compromisso com o desenvolvimento sustentável global. Nesse cenário a educação como um direito humano e um bem público é reafirmada por uma visão humanista (GATTI *et al.*, 2019) que equipara a educação à dignidade, justiça social, inclusão e diversidade.

No Brasil alguns períodos foram bem marcados no processo de preparo de professores para a Educação Básica e que, historicamente, são caracterizados por descontinuidades e precariedades das políticas formativas.

Ao traçar um percurso a esse respeito, Saviani (2009) apresenta um panorama que nos situa no contexto brasileiro para entendermos melhor esse caminho.

Figura 3 - Trajetória temporal das iniciativas formativas



Fonte: Saviani, 2009

Sobre a trajetória temporal demonstrada na figura, os anos demarcados anunciam as providências tomadas em cada período no processo de construção de iniciativas formativas no Brasil. A seguir, discorreremos a respeito desse caminho percorrido.

### **3.1- Modelos de formação, Modelos de Profissionalização**

De acordo com Saviani (2009), pode-se dizer que a partir de 1827 é que a preocupação com a formação de professores apareceu pela primeira vez no Brasil, exigindo um preparo didático para o Ensino. Seguindo a tendência europeia da educação primária ser responsabilidade das províncias, no Brasil é criada a primeira Escola Normal em 1835, Niterói - província do Rio de Janeiro. Essa iniciativa deu segmento à criação de outras Escolas Normais em outras províncias até 1890. No entanto, seus fechamentos e reaberturas se deram de forma intermitente, caracterizando inconstâncias e descontinuidades.

Nas Escolas Normais brasileiras acabou por predominar a “preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras” (SAVIANI, 2009, p.144), pressupondo por parte dos professores o domínio dos conteúdos que precisavam transmitir às crianças, sem preocupação com o aspecto didático-pedagógico.

Com o passar do tempo foi sendo apontada a necessidade de uma melhor preparação dos professores, sendo indicado - através da Reforma da instrução pública no estado de São Paulo, em 1890 - um caráter mais científico, sem o qual se considerava o Ensino não eficaz.

A partir de então, os conteúdos curriculares das Escolas Normais passaram a ser enriquecidos e maior ênfase foi dada à prática. Com essa reforma paulista, nasceu a “escola-modelo” anexada à Escola Normal em São Paulo, sendo referência para outros estados brasileiros, delimitando um padrão de Escola Normal.

No entanto, o padrão centrado no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos enfraqueceu a proposta reformadora. Iniciou-se, então, uma nova fase com a implementação dos Institutos de Educação, trazendo em seu bojo a perspectiva de pesquisa na dimensão educacional, nascendo o Instituto de educação do Distrito Federal em 1932 e o Instituto de Educação de São Paulo, em 1933. Esses Institutos acabaram sendo elevados ao nível universitário, se tornando a base dos estudos superiores de educação (SAVIANI, 2009) como a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934 e a Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. A partir daí os cursos de formação de professores se organizaram para as escolas secundárias com essa base.

O Movimento escolanovista foi a inspiração para essas criações. Nessa ocasião, Anísio Teixeira, pioneiro do ideário da Escola Nova, transformou a escola Normal em escola de Professores com uma nova configuração curricular mais abrangente em termos

científicos. A prática de ensino instaura-se, nessa nova roupagem, na realização de observação, experimentação e participação como parte do processo formativo.

Em 1939 a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil passou a ser considerada referência para as demais escolas de nível superior, propondo o modelo do “esquema 3+1” (três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática), que organizava os cursos de licenciatura e Pedagogia.

Com essa nova configuração generalizada...

“o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos” (SAVIANI, 2009, p. 146)

Para o campo da formação de professores esse momento representou um retrocesso, uma perda qualitativa de paradigma.

Em 1946, o curso de nível secundário foi dividido em dois ciclos, sendo um deles responsável por formar regentes do ensino primário, com duração de quatro anos, devendo funcionar em Escolas Normais regionais e nos Institutos de Educação. Na estrutura curricular os conteúdos culturais-cognitivos tinham maior relevância do que os aspectos pedagógico-didáticos.

No decorrer dos anos, com marcos e mudanças de ordem política no Brasil, como o golpe de 1964, as legislações do ensino também precisaram passar por adequações, de modo que em 1971 uma nova Lei acabou por extinguir as Escolas Normais e instituiu a habilitação específica de 2º grau para o magistério, com duas modalidades: com três anos para habilitar a lecionar até a 4ª série e com quatro anos para lecionar até a 6ª série do 1º grau.

Considerando as evidentes carências desse novo modelo de formação, o governo lançou uma espécie de curso com promessa de maior qualificação nomeado por CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) que não durou muito tempo, tendo sua descontinuidade logo anunciada.

A mesma lei de 1971 atribuiu ao curso de Pedagogia a habilitação de formar, além da docência para o magistério de Educação Infantil e séries iniciais do 1º grau, os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. Paralelo a isso, a partir de 1980 iniciou-se um grande movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura aportados no princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da Educação” (SILVA, 2003, p. 68 e 79, apud SAVIANI, 2009, p.148).

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, houve uma tendência de aligeirar a formação docente ao apresentar como alternativa formativa os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, na época considerados de “segunda categoria” (SAVIANI, 2009), o que também acabou por repercutir na elaboração das diretrizes curriculares de 2006 do curso de Pedagogia.

Portanto, nesse cenário construído historicamente, Saviani (2009) aponta que no decorrer do século XX predominaram dois modelos de formação de professores:

1º- Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: centrado na cultura geral e domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor iria lecionar, reproduzindo na formação dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Ensino Secundário) o *ethos* acadêmico, negligenciando a formação didático-pedagógica e;

2º- Modelo pedagógico-didático: que considera a importância do preparo didático-pedagógico na legitimação da formação de professores, tendo sido utilizado na formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Ensino Primário).

Há, na história da formação de professores, a predominância do primeiro modelo nas Universidades e/ou Institutos de Educação Superior no preparo dos professores secundários e o segundo modelo típico das Escolas Normais, ou seja, na formação do professor primário.

Ao se referir sobre a formação de professores para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Saviani (2009, p. 150) ressalta que as Escolas Normais “expressaram a predominância do modelo pedagógico-didático, articulando, de forma mais ou menos satisfatória, os aspectos do conteúdo e da forma que caracterizam o processo de ensino”.

Essa característica dilui-se com a obrigatoriedade de formação de professores em nível superior. Ao pressupor formar um profissional mais consistente em termos científicos, ganha prevalência os conteúdos culturais-cognitivos e secundariza-se os aspectos pedagógico-didáticos.

Considerando que os dois modelos apresentados deveriam fazer parte da formação de professores, sendo indissociáveis, há de se pensar que duas vias de formação se fizeram presentes, mas cada uma com o seu limite. No bojo dessa discussão, encontramos no presente o modelo de formação pela racionalidade técnica e o modelo de formação pela racionalidade prática, mas ambos sofrendo duras críticas (TARDIF, 2002).

A partir do momento em que se questiona e se discute bastante a respeito de uma formação com premissa de racionalidade técnica onde “a teoria é compreendida como um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos e a prática como a aplicação da teoria e técnicas científicas” (ALMEIDA E BIAJONE, 2007, p.291), abre-se espaço para um novo modelo formativo aportado em uma racionalidade prática, tendo Donald Schön como precursor desse modelo. Porém, Tardif e Moscoso (2018) criticam duramente o fim em si mesmo que a proposta de Schon acabou recebendo nos currículos ao se ignorar outras possibilidades de reflexividade como a reflexividade coletiva. Nesse sentido, os estudos sobre a base de conhecimentos e os saberes docentes ganham visibilidade e relevância ao valorizarem os conhecimentos práticos dos professores [conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1987); saber experiencial (TARDIF, 2002); saber da ação pedagógica (GAUTHIER et al, 1998)] como importantes na base de formação.

Os estudos de autores internacionais como Gauthier, Tardif e Shulman destacam-se nesse cenário teórico no que concerne à base de conhecimentos e saberes docentes, tendo influência na realidade brasileira. Por esse motivo o presente trabalho dedica uma seção posterior para abordar sobre essa temática.

### **3.2- A busca pela qualidade educativa: Da Constituição Federal de 1988 ao Plano Nacional de Educação - 2014-2024**

No Brasil, a Educação tornou-se um direito dos cidadãos a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, juntamente com a garantia de outros direitos sociais. Nessa direção, um conjunto de políticas formativas de professores passou a ser pensada e a fazer parte das pautas nacionais, com intenção de fomento à formação e valorização profissional, como por exemplo a criação de um Plano Nacional de Educação.

As intenções de elaboração de um Plano Nacional de Educação, com força de Lei, tiveram, então, uma motivação maior a partir da Constituição Federal de 1988

“A Lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público [...]” (BRASIL, 1988, art. 214)

No entanto, bem antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, ideias de construção de planos nacionais de educação já existiam no Brasil desde a década de 1930. O movimento da elite intelectual brasileira, intitulado “Pioneiros da Educação”, em 1932, propunha avanços educacionais nesse campo a fim de que fossem encontrados

caminhos para a superação de problemas já detectados naquela época. Assim, a necessidade de haver um Plano Nacional de Educação (PNE) já era premente.

Em 1962 houve a primeira iniciativa da criação de um PNE, mas não como Lei, apenas como um conjunto de metas qualitativas e quantitativas que fossem alcançadas em oito anos. Desde então, seguiram outros planos menores, com foco em setores ou localidades específicas.

A existência de um PNE viria materializar a expressão de uma política educacional com articulação de municípios, estados e federação e a participação da sociedade civil em sua elaboração com a premissa maior de melhoria da qualidade do ensino.

Após a previsão constitucional, tornava-se necessário regulamentar como funcionaria em detalhes a criação do Plano. Isto foi feito através de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (LDBEN 9394/96)

“A União incumbir-se-á de: I – Elaborar o plano nacional de educação, em colaboração com os estados, o DF e os municípios” (BRASIL, 1996, art. 9º, I)

“A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre educação para Todos.” (BRASIL, 1996, art. 87, §1º)

A nova LDBEN 9394/96 reorganizou e definiu as diretrizes e bases da educação escolar no Brasil, delimitando o papel a ser desempenhado pela União, Estados, Municípios, pelas escolas e demais instituições de Ensino, assim como traçou os princípios educativos, especificou os níveis e modalidades de ensino. De forma geral, regulou e regulamentou a estrutura e o funcionamento do Ensino nacional.

A partir desse marco, o processo de elaboração e aprovação do PNE foi se desenvolvendo no Brasil e somente no ano de 2001 é que se consolidou oficialmente o primeiro Plano Nacional de Educação, representando um importante avanço ao trazer embasamento em forma de Lei e sendo um instrumento estruturado de planejamentos e ações governamentais com a previsão de um monitoramento e avaliação periódicas relativos a seu processo de execução.

Por se tratar de um documento normativo plurianual, ele foi submetido a atualizações e até hoje já tivemos três Planos datados de 2001, 2010 e 2014 sendo este último ainda em vigência no Brasil.

Baseados em estruturas de diretrizes e metas multidimensionais, com objetivos de elevação do nível de escolaridade da população, melhoria da qualidade do Ensino em todos os níveis, redução das desigualdades sociais e regionais relativas ao acesso e à permanência na educação pública, democratização da gestão do ensino público, entre outros, os PNEs - até o momento elaborados - também dedicaram parte de suas metas à valorização profissional.

A valorização profissional nesses documentos implica na formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada. As metas, se de fato concretizadas, podem fazer a diferença no que se refere à organização da carreira docente, caminhando ao processo de Profissionalização.

Aliás, de acordo com Reis, André e Passos (2020) o último PNE (2014-2014) foi debatido amplamente em duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE) significando um avanço no país ao se tratar da profissionalização dos professores

“o debate sobre a formação e profissionalização docente avança no âmbito federal, especialmente quando é aprovado em junho de 2014 o novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), com vigência por 10 anos e com atraso de quatro anos em relação ao Plano anterior (Lei nº 10.172/2001). (p.46)

Todavia, os autores supracitados também colocam que houve influência do setor privatista nos ajustes feitos no PNE. Assim, contamos com uma abordagem de traços da profissionalização emblemáticos da esfera privada.

No atual PNE (2014-2024), ainda em vigência, das vinte metas traçadas, quatro delas se dedicam à valorização e formação dos profissionais da educação, à melhoria das condições de trabalho, com intenção de garantir formação inicial e continuada e assegurar condições salariais dignas.

Essas quatro metas têm as mesmas propostas que já estavam no PNE (2011-2020), mas com essa nova configuração foram mais bem delimitadas em prazos, percentuais a serem atingidos, bem como atualizadas com termos e parâmetros legais. São elas:

**Meta 15:** garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado 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.

**Meta 16:** formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

**Meta 17:** valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

**Meta 18:** assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal.

Fonte: BRASIL, 2014

Ao apresentarmos essas quatro metas tivemos o propósito de salientar que o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade promulgada constitucionalmente não pode deixar de contar com um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com o processo ensino-aprendizagem. De tal modo, uma política de valorização profissional é fundamental para que a política educacional seja fortalecida. Ademais, meios de incentivo para a escolha dos cursos de licenciatura são imprescindíveis para que haja a manutenção e renovação desses profissionais no campo educacional, bem como o cuidado no investimento e valorização da formação continuada.

Destaca-se também, neste sentido, a previsão para implantação de planos de carreira em todos os sistemas de ensino e boas práticas que contribuem decisivamente para a qualidade da educação ministrada em sala de aula, impactando na aprendizagem significativa dos estudantes.

Vale lembrar que para cada meta traçada há um conjunto de estratégias e ações a serem realizadas a fim de que seja obtido êxito na proposta. Contudo, podemos assinalar um descompasso nesse sentido visto que as condições reais de trabalho nas escolas não são as mesmas idealizadas no documento. Dessa forma, apenas o discurso de valorização profissional não é suficiente para garantir a qualidade do processo formativo e educativo. É necessário que o ambiente de atuação seja positivo e favorável.

Assim, podemos dizer que encontramos nos textos das políticas formativas discursos elaborados com ideias contidas na literatura do campo profissional que coadunam com as premissas de Profissionalização. Mas, na realidade cotidiana das escolas e da profissão, há pouca ação efetiva em prol da melhoria do Ensino público de qualidade enaltecido pelas políticas de formação e de profissionalização docente, bem como a falta de valorização do professor permeia todo o trabalho desse profissional nas escolas. É apresentada uma vitrine atraente de pressupostos que depende de um processo moroso, de avanços e retrocessos, e (talvez) ilusório de realizações...

A cada governo assumido assistimos a engavetamos de projetos, descontinuidades que geram descrédito e precarização em um percurso histórico de desvalorização em relação à Educação e aos agentes nela envolvidos.

De acordo com Reis, André e Passos (2020)

“Uma crítica pertinente e corrente sobre as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil diz respeito às suas descontinuidades, sempre à mercê das disposições dos grupos políticos, configurando um movimento muito caro para nós brasileiros” (p.36 )

### **3.3- A contribuição dos Referenciais para a formação de professores**

No intuito de apresentarmos uma contribuição dos documentos norteadores para a formação de professores, elegemos três Referenciais (podendo ser encontrada também a terminologia de Referentes) para analisarmos. Justificamos o primeiro por ser específico do segmento de Ensino a que nos propomos investigar. O segundo documento infere sobre a formação inicial e continuada, sendo baseado nas três dimensões da competência profissional a que este estudo se debruça. Por fim, o terceiro documento justifica-se pela questão desta pesquisa ser permeada pelo processo de Profissionalização do Ensino, em que a formação continuada é o elemento fundamental para que isso ocorra.

#### **3.3.1- Referenciais para a Formação de Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (MEC, 1999)**

Pautado pela questão da emergência da qualidade do Ensino, bem como na necessidade de configuração de um novo perfil profissional do professor, presente no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o MEC lançou o livro “**Referências para a formação de Professores**”, em 1999. Esse documento foi elaborado basicamente à formação de professores de Educação Infantil e Ensino

Fundamental Anos Iniciais, tratando da formação inicial e continuada dos professores nesse segmento de Ensino.

Tal documento teve por objetivo “apoiar as Universidades e Secretarias Estaduais de Educação na desafiadora tarefa de promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores” e contou com a participação de cerca de 500 educadores em debates nos seminários regionais, ocorridos em 1998, para sua construção.

Vale ressaltar que ele foi elaborado em um momento em que a quantidade de professores sem habilitação específica para o exercício profissional na Educação Básica era muito grande naquele período. Inclusive, era um momento de transição da formação- até então realizada em nível médio- fragilizada pela obrigatoriedade da formação do professor multidisciplinar se efetuar em nível universitário a partir da LDBEN 9394/96.

O viés da Profissionalização docente perpassa por esse documento do MEC (1999) e pauta-se na concepção de competência profissional para propor as orientações e referências para a formação de professores no Brasil. Lembramos que, como já apresentado nesse trabalho, a ideia de competência profissional nesse documento “exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, resolução de situações-problema e reflexão na atuação profissional” (MEC, 1999, p. 19). Portanto, a competência profissional pressupõe a ação aliada à reflexão sistemática, tratando-se de um saber agir desenvolvido em coletividade.

Assim sendo, urge a necessidade de uma nova configuração da formação de professores, na qual se tenha a intenção de propiciar o desenvolvimento do professor como pessoa, profissional e cidadão. De acordo com o documento, para dar conta das circunstâncias complexas, diversificadas e adversas que encontram na escola, é preciso que os professores tenham um forte investimento emocional e muito conhecimento pedagógico, pois no seu trabalho cotidiano há dimensões objetivas, racionais, subjetivas, afetivas, em contexto singular e coletivo que demandam uma gama de ações pautadas em diversas variáveis.

Dessa forma, no documento do MEC (1999), é ressaltado que o conhecimento prático nas ações cotidianas, expressado em um saber espontâneo, deve ser direcionado por uma reflexão na ação imediata para então poder-se realizar uma reflexão sobre a ação a fim de que se possa reavaliar e reorientar a própria prática do professor em suas novas ações. Tardif (2002) ao falar sobre a instrumentalização no ensino reconhece que ela faz parte desse processo, mas não pode tornar-se um fim em si mesmo. Da mesma forma

Contreras (2002) aponta como um dos pilares da profissionalidade docente são as competências profissionais, mas estas precisam estar atreladas a obrigação moral e ao compromisso com a comunidade que o professor precisa ter.

A ideia de formação como processo contínuo e em permanente desenvolvimento, que exige estudo, pesquisa, reflexão, discussão, confrontação, aparece com força nessa proposta. Assim advém, então, o **conhecimento profissional dos professores**, concebido como:

“um conjunto de saberes teóricos e experienciais que não pode ser confundido com uma somatória de conceitos e técnicas. Não é apenas racional e teórico, tampouco apenas prático e intuitivo; é o que permite ao professor gerir as informações que dispõe e adequar sua ação, estrategicamente, segundo o que pode perceber de cada situação, a cada momento, sem perder de vista os objetivos educacionais. Os conhecimentos se expressam, portanto, num saber agir numa situação concreta” (MEC, 1999, p. 85)

Portanto, o conhecimento profissional dos professores, de acordo com o MEC (1999), é composto por:

- Conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos;
- Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política da educação;
- Conhecimento da cultura geral e profissional;
- Conhecimento pedagógico;
- Conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais.

Os conhecimentos elencados são justificados no decorrer do documento. O “conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos” tem sua importância pautada em que:

“É necessário que os professores tenham instrumentos para conhecer e compreender características culturais dos alunos - suas diferenças em função da idade e do grupo social a que pertencem, e as diferentes representações sociais e culturais que cada comunidade constrói dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta -, assim como as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.” (MEC, 1999, p.88)

Ao se referir ao “conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação”, justifica-se que o professor:

“(…) sem essa formação de base, dificilmente poderá compreender a realidade na qual está inserido do ponto de vista pessoal e profissional. Tais conteúdos são importantes para que possa compreender a natureza social da prática educativa e aprender a considerar as dimensões culturais, sociais e políticas implicadas no processo de aprendizagem -

o que contribui também para que exerça com autonomia seu papel político como educador.” (MEC, 1999, p. 91)

Relacionado ao “conhecimento da cultura geral e profissional” acredita-se que a

“(…) formação precisa comprometer-se com a ampliação de seu universo cultural. Ampliação do universo cultural, como aqui é entendida, inclui um amplo espectro de temáticas: desde o contato com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas, até a atualização em relação ao que acontece no mundo, informações sobre as diferentes realidades e debates em pauta no país, no mundo e nas associações da categoria.” (MEC, 1999, p. 92)

Porém, da cultura profissional não se fala explicitamente, consistindo em uma lacuna do documento, pois é ela que introduz o professor no universo dos planejamentos e na análise da prática no campo do ensino em uma perspectiva profissional. Assim, se pergunta: de qual projeto de profissionalização que estamos falando? De uma profissionalização que se assenta no projeto dos conservadores (visando mais investimentos, mas sem fazer uma autocritica); no projeto dos reformadores (que partem para um currículo mínimo e a formação devendo ser feita fora da universidade) ou no projeto dos transformadores (que defendem um projeto coletivo, considerando o que há de positivo na crítica dos conservadores e reformadores, mas sem renunciar à universitarização da formação). Defendemos a perspectiva do projeto dos transformadores.

Dando continuidade..., quando se trata do “conhecimento pedagógico” abre-se um leque maior e mais complexo por se configurar em um conhecimento que necessita de mais articulação e maior especificidade. Ele é composto por elementos de compreensão de: currículo e desenvolvimento curricular; questões de natureza didática; avaliação; interação grupal; relação professor-aluno e conteúdo de ensino. Diante disso...

“Cabe à formação profissional possibilitar que todo professor aprenda a investigar, sistematizar e produzir conhecimento pedagógico por meio de procedimentos de observação, análise, formulação de hipóteses e construção de propostas de intervenção e avaliação. O mesmo se coloca em relação ao uso apropriado da linguagem em situações que a condição de professor exige: leituras diversificadas, fala pública e escrita para documentação do trabalho, principalmente. E também em relação à utilização de recursos tecnológicos - no nível necessário para o desenvolvimento do trabalho pedagógico-e à análise de materiais didáticos, especialmente livros, vídeos, jogos e brinquedos a serem utilizados com os alunos. A construção progressiva desses procedimentos contribui para o desenvolvimento pessoal, potencializa a atuação pedagógica e favorece um exercício profissional mais autônomo, o que representa uma grande conquista para os professores e, indiretamente, também para os alunos.” (MEC, 1999, p.102)

Por fim, o “conhecimento experiencial” contextualizado em situações educacionais constitui-se:

“(…) conhecimento construído "na" experiência articulado a uma reflexão sistemática sobre ela. É um tipo de conhecimento que não pode ser confundido de outra forma e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento "sobre" a realidade. Isso não quer dizer que tal conhecimento dispense o conhecimento teórico ou se construa sem conexão com ele. Pelo contrário, é preciso usar os referenciais teóricos para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado.” (MEC, 1999, p. 102-103)

Portanto, a partir dessa gama de conhecimentos que é apresentada uma proposta de formação profissional dos professores “a fim de que seja favorecida uma educação escolar de qualidade e gratificação pessoal com a própria atuação” (MEC, 1999, p.81). Mas nesta proposta não é inserido o conhecimento da área de ensino a ser tratado, pois nos Anos iniciais do Ensino Fundamental há outras áreas que se fazem presente para além da Pedagogia.

Concluindo, na proposta são elencadas algumas funções e diversas competências profissionais consideradas requisitos para a formação e atuação dos professores. Com isso, o documento apresenta orientações e referências para a organização curricular, institucional, formação inicial, formação continuada, formação a distância, às Secretarias da Educação, avaliações da atuação profissional (interna e externa às escolas), progressão de carreira, entre outros. Esta proposta também se alinha às reformas internacionais em diferentes partes do mundo (MAUÊS, 2003), devendo-se ter uma postura crítica com relação a ideia de não se ter um currículo mínimo para um professor mínimo.

Ao apresentarmos uma síntese do documento elaborado pelo MEC (1999), percebemos que há uma estrutura pensada na articulação da formação inicial e continuada dos professores, com a construção constante de conhecimentos diversificados que possam fundamentar a prática profissional e propiciar um engajamento que promova qualidade formativa. Esse documento antecede a primeira Diretriz Curricular Nacional de formação de professores, promulgada em 2002, assunto tratado na seção sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (item 3.4).

### 3.3.2- Referentes e critérios para a ação docente

Ao considerar o Ensino como o elemento que distingue a ação docente profissional, pautado em objetivos para produzir aprendizagem de forma intencional, que ocorre em âmbito institucional, ele carece de conhecimentos para que se possa realizá-lo. Dessa forma, é necessário esclarecimento daquilo que é característico desse ofício (SILVA, ALMEIDA E GATTI, 2016).

Diante dessa afirmação, o trabalho docente não é algo aleatório, espontâneo ou improvisado; requer um **corpo de conhecimentos** que são adquiridos e apropriados de modo sistematizado. O Ensino escolar demanda objetos e sujeitos em sua relação e pode ocorrer mediante diversos métodos, pressupondo aprendizagens que certamente não serão iguais para todos e tampouco em todas as disciplinas. Reside aí um grande desafio da ação docente que deve empenhar-se em garantir a motivação e o interesse dos diferentes tipos de estudantes. Para isso, a gama de uma base de conhecimentos é fundamental para que a prática seja mais assertiva, ou seja, a formação desse profissional é fundante e central no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Nessa perspectiva, com o objetivo de construir parâmetros categoriais para nortear e fundamentar os processos de formação inicial e continuada de professores, o estudo feito por Silva, Almeida e Gatti (2016) nos apresenta referentes e critérios sobre a ação docente cotidiana, na intenção de consolidar um caráter profissional aos professores na Educação Básica do Brasil, através de uma configuração pragmática e operativa.

Partindo do universo do trabalho docente efetivado na educação escolar, os autores contaram com a contribuição de professores de vários segmentos de Ensino, coordenadores, supervisores e formadores de professores em cursos de licenciatura para participar desse estudo, bem como de um suporte teórico que sustentasse as premissas da pesquisa no intuito de identificar quais os conhecimentos que estão na base da docência. Os profissionais que participaram foram indicados nas instituições como sendo “bons professores” nas redes pública e particular de ensino.

Os **Referentes da ação docente**, construído pelos autores supracitados, foram organizados em três grandes dimensões interseccionadas, inspiradas na política educacional da Austrália: **conhecimento profissional** dos professores, **prática profissional** dos professores e **engajamento profissional** dos professores. Para cada dimensão foi organizada uma ementa juntamente com um conjunto de categorias.

Por se tratar de um documento norteador da formação (inicial e continuada), elaboramos um quadro que apresenta as dimensões, ementas e categorias contidas nos Referentes da ação docente a fim de clarificar o conteúdo proposto nesse documento.

Quadro 3- Dimensões, ementas e categorias dos Referentes e critérios da ação docente

<b>DIMENSÃO</b>	<b>EMENTA</b>	<b>CATEGORIAS</b>
1- Conhecimento profissional dos professores	A Identificação de um conhecimento profissional compreende a aquisição de diferentes saberes que subsidiam a prática educacional realizada no âmbito escolar. Tal conhecimento é composto por informações e conceitos que serão objetos de ensino, de forma articulada ao domínio do campo de conhecimento pedagógico, em seus fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e didáticos. A presença de um conhecimento profissional balizado supõe uma ação docente capaz de tomar decisões reconhecendo tanto os princípios éticos inerentes à tarefa educativa como as diferentes condições e circunstâncias que envolvem a prática escolar.	1.1 Domina sua área de conhecimento. 1.2 Entende as relações de sua área de conhecimento com outras áreas do saber, evidenciando uma visão interdisciplinar 1.3 Domina os conteúdos com os quais deve trabalhar em sua atividade docente. 1.4 Compreende o currículo escolar. 1.5 Compreende os fundamentos da educação básica. 1.6 Compreende o contexto sociocultural dos estudantes e seus impactos nos processos de aprendizagem. 1.7 Domina o conhecimento pedagógico dos conteúdos que ensina. 1.8 Domina o conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos que ensina. 1.9 Conhece os modelos e resultados de avaliações externas às instituições escolares.
2- Prática profissional dos professores	A prática profissional compreende os aspectos envolvidos na criação de condições de aprendizagem pelo compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos em sua diversidade. Essa dimensão envolve as habilidades de planejar e promover situações de ensino que favoreçam a problematização, as indagações, a curiosidade e a investigação, momentos em que os alunos reelaboram as relações com os conteúdos de aprendizagem. Considera os conhecimentos prévios dos estudantes e diferentes formas de interação e socialização. Compõem essa dimensão a promoção de um clima favorável às relações de confiança e respeito, o uso de procedimentos variados e adequados aos objetivos e conteúdos de ensino, bem como o acompanhamento permanente das aprendizagens com a finalidade de promover apoio aos alunos, considerando seus diferenciais, além do aperfeiçoamento da prática educativa.	2.1 Define objetivos e conteúdos de aprendizagem e planeja as atividades de ensino a partir deles. 2.2 Propõe objetivos de aprendizagem que ofereçam desafios adequados para alunos com variadas habilidades e características. 2.3 Organiza planos de aula e/ ou sequências didáticas que favoreçam a motivação para a aprendizagem. 2.4 Aborda os conteúdos de ensino de modo compreensível aos alunos. 2.5 Organiza tempos e espaços educativos de modo adequado ao planejamento do ensino e aos objetivos de aprendizagem. 2.6 Promove um clima de aula pautado em relações de confiança e respeito. 2.7 Planeja e realiza as avaliações das aprendizagens dos alunos de forma coerente com os objetivos de ensino. 2.8 Está atento aos progressos dos alunos, orientando-os a refletir sobre seus avanços e necessidades. 2.9 Utiliza os resultados de suas avaliações no aperfeiçoamento e/ou reformulação de suas atividades de ensino.
3- Engajamento profissional dos professores	O sentido do engajamento, no que concerne à ação do professor, traduz-se nas maneiras pelas quais demonstra, em seu ambiente de trabalho, espírito de cooperação e de parceria, com consciência das responsabilidades individuais e coletivas da escola para com a aprendizagem e o	3.1 Compartilha com seus pares e a equipe gestora responsabilidades comuns da escola. 3.2 Identifica necessidades de desenvolvimento profissional, agindo a partir delas.

	desenvolvimento humano dos alunos. Compreende o sentido ético e social de sua ação. Procura desenvolver-se profissionalmente, de diferentes modos, em busca da contínua melhoria de seu trabalho e de seus pares. Contextualiza seu trabalho e considera a comunidade, suas condições e contribuições. Conhece o sistema em que atua e as políticas educacionais, problematizando-as e balizando-as em relação ao contexto da escola.	3.3 Informa-se e reflete sobre sua profissão, a rede de ensino em que atua e as políticas educacionais vigentes. 3.4. Mantém-se atualizado quanto aos avanços do conhecimento e das práticas de ensino relativas a seu trabalho. 3.5 Relaciona-se de forma colaborativa e respeitosa com pais ou responsáveis. 3.6 Atua de forma ética e coerente com os princípios de cidadania e dos direitos humanos.
--	---	---

Fonte: Silva, Almeida e Gatti, 2016

Ao apresentar esse quadro, ressaltamos que os Referentes contribuem no viés da Profissionalização do Ensino, apresentando elementos que compõem a base da docência. No entanto, é preciso encará-lo como algo de organicidade coletiva, mesmo que o documento atribua às dimensões um caráter mais individual.

De acordo com os autores, há limites e potenciais nessa proposta, não havendo, contudo, a intenção de padronizar ações dos professores ou tampouco apresentar um conjunto de saberes e capacidades que sejam considerados mais eficazes, como elucidado na citação:

“A estipulação dos referentes de ação docente se apresenta, assim, como uma alternativa à análise sobre aquilo que é próprio do trabalho do professor em meio aos diferentes conhecimentos que lhe servem de suporte e fundamento. Não se trata aqui de indicar um caminho hermético, tampouco seguro, mas, antes, buscar definir categorias capazes de qualificar e indicar o próprio exercício da autonomia docente escolar” (SILVA, ALMEIDA E GATTI 2016, p. 306)

No bojo desse contexto de construção surge, inclusive, a questão da autonomia docente, de escolas e professores, que precisa ser entendida sem ser uma escolha pessoal, mas usufruída para configurar uma formação escolar mais qualificada e ajustada em seus fins. De tal modo, a pertinência do **Referentes** se justifica à medida que “permitem identificar os tipos de conhecimentos e as capacidades que delimitam e esclarecem o mérito e a especificidade de sua ação” (p. 297)

Os Referentes apresentados nesta seção serviram de base para a construção dos Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada, de 2019, como veremos a seguir.

### **3.3.3- Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada (MEC, UNDIME, CONSED, 2019)**

Pelo fato de a profissão docente ser caracterizada por uma complexidade formativa, com situações plurais, demandando uma série de decisões singulares,

complexas e contextualizadas, ela prescinde de referenciais que fundamentam suas ações. A partir dessa premissa, um grupo composto por representantes do MEC, UNDIME e CONSED, com apoio institucional do Movimento Profissão Docente e assessoria técnica da Fundação Carlos Chagas, uniu-se em 2019 para produzir um documento norteador dos processos de formação continuada dos professores de Educação Básica no Brasil que está organizado sob as dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional.

O processo de elaboração contou com a escuta de professores, estudantes e gestores das Redes municipais e estaduais das cinco regiões brasileiras. Nessa comunhão o objetivo foi o de favorecer uma coerência entre as ações que compõe as diversas iniciativas de formação continuada e sua convergência no apoio a uma situação que promova o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, sobretudo após a promulgação da BNCC, em 2017. Consideramos importante destacar que houve consonância com entidade privada nessa colaboração, mantendo um princípio privatista que também apoiou a elaboração da BNCC (2017), reforçando um protagonismo da esfera privada em decisões de foro público.

Com as propostas de formação continuada das últimas décadas, ancoradas em apoios de instituições e conglomerados privados, há uma precarização do trabalho docente que se torna cada vez mais acentuada. A invasão do setor privado na esfera pública já data de vários anos com grupos empresariais decidindo os rumos da educação. Para Reis, André e Passos (2020)

” (...) a tradução dessa performatividade é visível nos sistemas de ensino brasileiros quando firmam parcerias com entidades privadas e, usando recursos públicos, oferecem formações iniciais a distância e formações continuadas de professores pelo Brasil afora, cujos efeitos ainda necessitam ser analisados com bastante rigor”. (p.38)

A necessidade de se ter clareza sobre aquilo que é esperado do exercício profissional pode pautar-se em Referenciais que não devem ser encarados como prescritivos ou de padronização de modelos, mas que sejam utilizados com o intuito de nortear uma boa atuação. No entanto, nos intrigamos com questões do tipo: Há interesse do Estado e dos municípios em utilizá-los? De que forma são usados?

Pensamos que, na realidade, os **Referenciais** deveriam servir de base para a elaboração de políticas públicas... No entanto, nesses documentos formativos fica tangenciada e velada uma questão crucial: a infraestrutura de trabalho com condições dignas de desenvolvimento pedagógico e profissional, envolvendo recursos materiais adequados e disponíveis, salários compatíveis com a profissão, fomento à carreira

docente, entre outros, não são priorizados como condição para que se realize as propostas em sua plenitude.

### **3.4- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica**

Como observado até o momento deste trabalho, houve um percurso com fundamento constitucional para se chegar à construção e promulgação de Diretrizes para a formação docente. No prosseguimento da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, como marco regulatório da política de Formação de Professores da Educação Básica, temos a Resolução CNE/CP 01/2002 sendo a primeira iniciativa que cria as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

De acordo com Reis, André e Passos (2020, p.40) o Parecer CNE/CP 9/2001, que antecede a Resolução CNE/CP 01/2002, apresentou-se com um caráter dialógico favorável durante sua elaboração, ao ter sido submetido à comunidade educacional em audiências públicas regionais e nacional, em reunião técnica e institucional. O propósito da primeira “Diretrizes curriculares para a formação de professores” residiu em desvincular as licenciaturas dos bacharelados e, assim, oferecer uma nova configuração da formação que até então seguia o “modelo 3 + 1”, já citado neste estudo.

Pelo fato de a Resolução CNE/CP 01/2002 se apresentar de forma bem genérica e enxuta, pautada em uma listagem de competências profissionais dos professores, colocamos em destaque, neste trabalho, apenas as Resoluções CNE/CP 2/2015 e CNE/CP 1/2020, mais atuais, que definem diretrizes mais abrangentes para a Formação continuada e são subsequentes à aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), o qual faz emergir uma nova fase de regulamentação para as políticas nacionais de formação, como já visto em seção anterior. No entanto, observamos que princípios da Resolução CNE/CP 01/2002 se mantiveram de forma implícita e explícita nas Resoluções posteriores a ela, como veremos na sequência.

As duas Resoluções em pauta apresentam os princípios norteadores em suas elaborações, como política de formação de professores da Educação Básica, a saber:

Quadro 4- Princípios norteadores das Resoluções

<b>Resolução CNE/CP 02/2015</b>	<b>Resolução CNE/CP 01/ 2020</b>
<i>Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para</i>	<i>Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum</i>

<i>graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.</i>	<i>para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).</i>
I - A formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;	I - Respeito aos fundamentos e objetivos da Constituição Federal (artigos 1º e 3º) em sua atuação profissional, honrando os princípios de soberania nacional, cidadania e dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo desigualdades sociais e regionais, para promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
II - A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;	II - Reconhecimento e valorização, no âmbito da Educação Básica, das instituições de ensino - com seu arcabouço próprio de gestão, e condicionada às autoridades pertinentes - como estrutura preferencial para o compartilhamento e a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas - para assimilá-lo, transformá-lo e fazê-lo progredir - e a aquisição de competências sociais e emocionais- para fruí-lo plenamente;
III - A colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;	III - Colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da política nacional de formação continuada de professores para a Educação Básica;
IV - A garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;	IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional;
V - A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;	V - Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários, de acordo com: a) o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, visando à plena expansão da personalidade humana, o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos e uma cultura de paz; e b) o Estatuto da Criança e do Adolescente, em particular os artigos 5º, 6º, 15, 16, 17, 18 e 18-A, respeitando explicitamente quanto ao acolhimento, atenção, responsabilidade na valorização da dignidade individual e coletiva dos alunos, respeito às limitações, peculiaridades e diferenças, além das formas adequadas de relacionamento, estímulo ao desenvolvimento integral dos alunos com atenção para seus direitos, deveres e formação ética; c) as diretrizes do Plano Nacional de Educação; e d) a Base Nacional Comum Curricular em vigência.
VI - O reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;	VI - Submissão, em sua atuação profissional, a sólidos valores de ética e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância

	social dos profissionais de educação como modelos de comportamento.
VII - Um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;	VII - Reconhecimento e valorização das contribuições dos membros das famílias dos alunos, de suas comunidades de origem e da sociedade como importantes coadjuvantes no sucesso escolar deles, conforme o artigo 205 da Constituição Federal, por meio de: a) promoção de um ambiente educacional saudável e propício ao empenho acadêmico; e b) entendimento, respeito e colaboração mútuos, com vista ao pleno desenvolvimento de cada aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
VIII - A equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;	VIII - Reconhecimento e valorização das contribuições de todos os profissionais, assessores, colaboradores e voluntários que participam das atividades e processos conduzidos nas instituições escolares como de fundamental importância para a consecução de seus objetivos institucionais e sociais, por meio da materialização de uma sólida ética profissional, que explicita, em ações concretas no cotidiano escolar, os princípios de cordialidade, assiduidade, pontualidade e apresentação pessoal.
IX - A articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;	
X - A compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;	
XI - A compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.	

Fonte: BRASIL, 2015; BRASIL, 2019

A partir desses princípios norteadores é que as Resoluções CNE/CP 02/2015 e CNE/CP 01/2020 fixaram a estruturação dos documentos e instauraram uma política de formação continuada de professores para a Educação Básica na última década.

A Resolução CNE/CP 02/2015 indica, em seus princípios, a **necessidade formativa dos professores** e reconhece a **docência como espaço privilegiado para produzir conhecimentos**. Em contrapartida, ao analisarmos a última e mais recente Resolução, percebemos que ela evoca - em seus princípios- outras questões envolvendo elementos da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Plano Nacional de Educação, Base Nacional Comum Curricular bem como prevê **a participação colaborativa da família e dos diversos profissionais que participam das atividades em Instituições escolares** no empenho conjunto para o sucesso escolar dos estudantes. Segundo Rodrigues, Pereira e Mhor (2020) essa ampla menção às leis e normas pode “significar o desejo e/ou a

necessidade de embasamento e justificativa do texto em peças normativas, já que se despreza a literatura nacional enaltecendo experiências internacionais.”

Ressaltamos que entre a promulgação de uma e de outra, houve um intervalo de apenas cinco anos, tempo insuficiente para que a Resolução CNE/CP 02/2015 estivesse em pleno vigor, a nível nacional, e pudesse ser avaliada quanto à sua implantação, transparecendo uma irresponsabilidade no rumo da formação de professores. Junta-se a isso o fato de a Resolução CNE/CP 1/2020 não ter contado com um amplo processo de discussão incluindo a comunidade civil para sua elaboração, fato inaceitável pelos profissionais do campo educacional. Isso foi motivo de diversos manifestos e notas de repúdio, elaborados por associações de forte representatividade do campo da formação, como ANPED, ANFOPE, entre outras, em relação à falta de participação de entidades e participação democrática na elaboração e discussão dessas propostas. Para Diniz- Pereira (2021)

“fica claro por meio dessa decisão, o desrespeito do MEC e do CNE com as universidades e demais instituições de ensino superior brasileiras e deixa-se a péssima impressão de que, infelizmente, tanto o Ministério quanto o Conselho não são instituições sérias e confiáveis” (p.15)

Antagonicamente ao exposto acima, ao nos reportarmos à Resolução CNE/CP 02/2015, destacamos o que Reis, André e Passos (2020) enaltecem

“Um dos documentos mais debatidos em nível nacional, com participação direta e reconhecimento dos movimentos de educadores e das sociedades científicas da área da educação, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 expressa a concepção e os princípios que balizam a ideia de base comum nacional para a formação de professores” (p.47)

Portanto, os processos de elaboração e aprovação dessas Resoluções diferem qualitativamente quando consideradas como políticas públicas que prescindem de abertura à comunidade para participação, discussão e aprovação de seu texto.

De acordo com o interesse da nossa pesquisa, ressaltamos alguns recortes dessas Resoluções. Alusivo à questão da Profissionalização do Ensino, destacamos a formação continuada expressa como:

**“componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente**, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica (BRASIL, 2015, Cap. I Art.3º §5º Inciso X – grifos nossos)

**“componente essencial da sua profissionalização**, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como

orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 2020, Cap. II Art. 4º - grifos nossos)

Assim sendo, a formação continuada é reafirmada nas duas Resoluções em pauta e mostra-se como imprescindível no processo da Profissionalização dos professores, à medida coloca em evidência a importância dos saberes e a experiência docentes.

No entanto, houve uma cisão entre formação inicial e continuada quando promulgadas separadamente em 2019 (BNC- Formação inicial) e 2020 (BNC- Formação continuada). Essa situação descaracteriza a formação de professores como um *continuum* (TARDIF, 2002), fato que não ocorreu na Resolução CNE/CP 02/2015. Portanto, essa “quebra” configura uma perda no processo formativo dos professores, uma vez que se trata da formação continuada sem a devida legitimidade indissociada da formação inicial, rompendo a organicidade que era enaltecida na Resolução CNE/CP 02/2015.

Ocupando centralidade no processo formativo, a Prática Profissional destaca-se na Resolução CNE/CP 01/2020, bem como o **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo** (SHULMAN, 1987) perpassa por diversos momentos no texto da Resolução. Esses aspectos poderiam sugerir um alinhamento às ideias contidas na literatura a respeito da presença desses elementos no processo da Profissionalização do Ensino. No entanto parece haver uma distorção quanto à ideia de “prática”, pois no contexto da nova legislação proposta, percebemos que atividades que se referem a essa dimensão são concebidas como momentos para os estudantes se alinharem à BNCC. Um reducionismo que descaracteriza a própria prática como espaço de construção de saberes e, portanto, de profissionalização docente.

A respeito da existência de uma Base de Conhecimentos que fundamente a formação, na Resolução CNE/CP 02/2015 ela é expressa no Capítulo II: “Formação dos profissionais do magistério para educação básica: base comum nacional”, mencionada com mais clareza no artigo 5º:

“A formação de profissionais do magistério deve assegurar a **base comum nacional**, pautada pela **concepção de educação como processo emancipatório e permanente**, bem como pelo **reconhecimento da especificidade do trabalho docente**, que conduz à **práxis como expressão da articulação entre teoria e prática** e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.” (BRASIL, 2015 – grifos nossos)

Diferentemente do exposto acima, a Resolução CNE/CP 01/2020 contempla a importância da Base, em um anexo às Diretrizes, instituindo no mesmo documento a Base Nacional Comum da Formação Continuada de Professores (BNCFP, 2020).

É importante destacarmos que a BNC- Formação Continuada (2020) abre uma grande brecha para que Instituições/ Associações/ Órgãos privados ofereçam cursos nas escolas públicas como configuração de uma formação continuada. Isso representa o anúncio de uma espécie de “invasão” da esfera privada no setor público para gerir a Educação e dar continuidade a uma base de conhecimentos que seja desvinculada da realidade das demandas escolares.

A terceirização da formação continuada gera questionamentos preocupantes sobre o tipo e forma de oferta dessa tão importante formação que deve estar a serviço das demandas oriundas da própria escola, corroborando para a profissionalização docente. Esse fato nos remete a Nóvoa (2017) quando o autor alerta para que um projeto político que convoque a privatização não estará com a intenção de salvar a educação pública, mas sim de controlá-la.

Realçamos, ainda, outra questão sobre a natureza da Resolução CNE/CP 01/2020 em que Diniz-Pereira (2021) chama a atenção

“o desenvolvimento profissional é concebido como de responsabilidade exclusiva do professor. Isso leva a crer que o professor deverá arcar, por exemplo, com os custos das ações de formação continuada que ele deve participar ao longo de sua carreira. Dessa maneira, o envolvimento em ações de formação continuada não é concebido como um direito do trabalhador da Educação.” (p.11)

Assim, o engajamento do professor aparece com um caráter de obrigatoriedade individual para promover o seu desenvolvimento profissional, eximindo em certa medida o compromisso dos Estados e Municípios nesse processo fulcral na Profissionalização do Ensino. Essa lógica recai sobre uma culpabilização do docente relacionada ao seu próprio desempenho e dos estudantes em testes padronizados.

Soma-se a tudo isso uma configuração formativa na Resolução CNE/CP 01/2020 onde há um retorno à ideia de competência como concepção nuclear da formação, presente inicialmente na Resolução CNE/CP 01/2002 e que difere, aparentemente, da Resolução CNE/CP 02/2015. Esse fato tem sido demasiadamente criticado pela comunidade acadêmica, merecendo um destaque, sobre as competências, na próxima seção para finalizarmos o capítulo.

### **3.5- Algumas Considerações: as competências (re)afirmadas nos documentos- um museu de novidades?**

No Brasil, com a efetivação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica, focadas em competências e habilidades, surge também a necessidade de que os professores desenvolvam um conjunto de competências profissionais, qualificando-os para uma docência de acordo com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa.

A respeito das competências, promulgadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), Albino e Silva (2019) nos lembram que

“No Brasil, alguns documentos curriculares já contemplaram os conceitos de habilidades e competências a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [BRASIL 1997], Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) [BRASIL, 2000], bem como os sistemas de avaliações nacionais como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/BRASIL, 2008) e Provinha Brasil (BRASIL, 2011). No entanto, o retorno ao modelo curricular por competências é visto com preocupação, por se consubstanciar em uma perspectiva reducionista do conhecimento a esquemas e modelos, em detrimento de um modo processual de compreensão curricular.” (ALBINO E SILVA, 2019, p. 141)

Com isso, queremos chamar a atenção para o fato de que a utilização de competências em documentos normativos e avaliativos na realidade escolar brasileira não surge como algo novo, podendo configurar realmente um “museu de novidades”... Inclusive há um descompasso perpetuado em relação às avaliações externas dos estudantes que são pautadas em descritores de competências e habilidades e que não se alinhavam (até a promulgação da BNCC) com o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas (por exemplo desde a instituição do SAEB e da Provinha Brasil).

Marcon (2005), elucida que as primeiras definições do termo competência datam do início dos anos 1980, atrelada a ideias de caráter técnico e político

“Desde então, diversos autores têm atribuído diferentes denominações à competência, e ainda é observada uma tendência em considerar termos como conhecimento, atitudes, saberes e habilidades como seus sinônimos, e não como um conjunto de aspectos que constituem a competência.” (MARCON, 2005, p.26)

De acordo com Silva (2019) é preciso ter claro que a implantação do modelo de competências pela reforma educacional brasileira após a promulgação da LDBEN, de 1996, foi anunciada, reiteradas vezes, como necessária, tendo em vista a adequação do processo de escolarização a mudanças ocorridos nos processos produtivos. Assim, é

perceptível que houve uma subordinação da formação humana aos imperativos de adequação a demandas postas pela via do mercado de trabalho

“Firma-se, assim, uma perspectiva economicista de formação, decorrente do emprego de critérios, pressupostos e métodos próprios da economia, isto é, do mundo da produção de mercadorias e serviços, na definição dos processos formativos e das políticas a eles vinculados. Em que medida esses elementos guardam pertinência quando se trata de formular a política nacional de formação de professores?” (SILVA, 2019, p.130)

Ademais, “o conceito de competência tem sofrido duras críticas por estar associado a políticas educacionais vinculadas ao apoio financeiro de agentes internacionais.” (NUNES, 2017, p.17), sendo criticado, sobretudo, um perfil instrumental tecnicista, que coloca em valorização o pragmatismo em detrimento da reflexão teórica e filosófica da educação.

Nas Resoluções CNE/CP 01/2002 e 01/2020 as competências estão explicitadas em uma espécie de listagem, o que nos dá a impressão de um “*check list*” a ser tido no decorrer do trabalho docente. No entanto, na Resolução CNE/CP 02/2015 tendo uma configuração diferente, esses termos não aparecem, mas podem ser depreendidos ao se fazer uma análise do discurso, como realizado por Nunes (2017). A análise feita pela autora evidencia que ao mesmo tempo em que o discurso do Parecer CNE/CP 2/2015 tenta negar vinculação com o modelo de formação baseado em competências – apagando e substituindo termos a ele relacionados–, apresenta grande convergência com as diretrizes revogadas

“O termo foi substituído por ‘informações’ em algumas situações e, em outras, ‘conhecimentos’. Ao excluírem os termos ligados ao paradigma das competências, percebemos a preocupação dos enunciadores com a recepção da sua proposta de formação docente, buscando não associá-la ao modelo de formação criticado e revogado.” (NUNES, 2017, p,20/21)

Lembramos que ao se tratar de competências, no campo educacional, há sempre muita polêmica para com o termo, visto sua diversidade de conceituação e origem do uso de sua terminologia atrelado ao mercado de trabalho. Assim, ao ser “velada” essa terminologia na Resolução CNE/CP 02/2015 parece que sua aceitação foi menos refutada no meio universitário e acadêmico, pois o entendimento de competência aparece como algo que se constrói “em situação”, “na ação” no decorrer do texto dessa Resolução, isentando-o de uma roupagem meramente técnica.

Na literatura, diante das propostas de programas de formação de bons professores, os autores fazem escolhas do uso do termo que julgam caber melhor às suas ideias. Para exemplificar, trazemos Nóvoa (2009), quando propõe uma formação profissional de professores baseada em “disposições” e justifica que

“Ao sugerir um novo conceito, disposição, pretendo romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. Adopto um conceito mais «líquido» e menos «sólido», que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.” (p.3)

Assim, Nóvoa (2009) preconiza uma formação profissional de professores pautada em disposições, recorrendo a este termo ao organizar os pressupostos necessários para a formação docente, enaltecendo a interligação das dimensões pessoais e profissionais que constituem a identidade do professor.

Em contrapartida, Tardif (2021) ao elaborar um Referencial de competências para o Quebec, Canadá, justifica a escolha pelo termo “competência” dizendo que

“A competência está ligada a um saber fazer, saber agir. Se eu estou, então, numa situação de trabalho com um grupo de estudantes, o que é importante é eu saber adaptar, naquele momento, a minha situação, o que eu tenho que fazer naquele momento com aqueles estudantes em situação de aprendizagem ali. Então, a competência responde: o que eu tenho que fazer agora? As competências exigem conhecimento. Então, os conhecimentos não estão contra as competências. Não é isso. Eles são a fonte para a competência”. (TARDIF, 2021)

Nessa vertente, o autor valoriza os conhecimentos e os coloca em favor da ação competente do professor. Vale destacar que Tardif (2021) reconhece que, historicamente, as competências vêm do mundo do trabalho, com conotação econômica, mas adverte que a escola não tem um fim em si mesma, portanto ela prepara os jovens a enfrentar essa vida em sociedade e, conseqüentemente, do trabalho. Contudo ele destaca que “um referencial de competências tem que estar adaptado a cada sociedade.”

Diante do que foi apresentado nessa seção, pensamos que o termo competência possa transcender apenas o seu sentido técnico. Dessa forma, estamos de acordo com Contreras (2002) que ao anunciar que o trabalho docente prescinde de uma obrigação moral e um compromisso com a comunidade coloca a competência profissional como indispensável para que se desenvolvam as duas dimensões anteriormente citadas, mas de forma integrada.

Nessa direção, Albino e Silva (2019), inclusive, nos chamam a atenção para o conceito norteador contido na BNCC (2017), em que competência é compreendida como

“a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (p. 142)

Vemos, então, que de acordo com o excerto, conseguimos entender que há um valor agregado à mera tecnicidade que se possa depreender do termo competência e que pressupõe valorização do conhecimento, da ação e da moral em contextos cotidianos.

Portanto, aportados nessa definição é que emergem a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC- Formação Inicial), em 2019 e Base Nacional Comum-Formação continuada (BNC- Formação Continuada), em 2020. Esses documentos tiveram fundamentação em estudos de experiências educacionais, tais como da Austrália, Chile, Portugal, Estados Unidos, entre outros.

No contexto destas referências internacionais, pautadas por competências profissionais, a BNC-Formação Continuada (2020) traz como proposta nuclear o conjunto de dez competências gerais que embasam a formação, sendo muito semelhantes às que foram fixadas na BNCC (2017) e na BNC- Formação inicial (2019):

Quadro 5- Dez competências gerais da Formação Docente

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES - BNCFP
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de

indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Brasil, 2020

Considerando que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que são inerentemente alicerçados na prática, é requerido que o professor, em formação e em atuação, desenvolva as competências gerais docentes acima discriminadas que se revertam na promoção de situações condizentes com uma aprendizagem significativa dos estudantes e seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 2019).

Diante de tal afirmação, questiona-se se a formação de professores seria reduzida, agora, a uma mera transferência de competências a favor da implantação da BNCC nas escolas (PUCCI e ANTUNES, 2021). Seria esse um risco real?

Através das três dimensões da competência profissional (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional) é que a BNC- Formação Continuada (2020) norteia o processo formativo dos docentes de todo o país. Cada uma dessas competências se desdobra em quatro competências específicas que são seguidas de uma listagem de habilidades, configurando um caráter prescritivo da ação docente,

No intuito de um melhor entendimento desses termos, pertinentes à nossa questão de estudo, apresentamos as definições de Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional de acordo com a 3ª versão do Parecer CNE de 18/09/2019. É importante lembrar que entre eles não há hierarquia, sobreposição ou divisão, em um movimento de integração e complementação na ação docente (BRASIL, 2019), mas também não é uma novidade, visto que no Parecer CNE/CP 009/2001 já eram intencionadas essas 3 dimensões

“No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá- los nas suas diferentes dimensões: na sua *dimensão conceitual* – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua *dimensão procedimental* – na forma do saber fazer e na sua *dimensão atitudinal* – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola. (BRASIL, 2001, p.33, **grifos nossos**)

Depreendemos que a “dimensão conceitual” inferida no excerto se trata do conhecimento; a “dimensão procedimental” refere-se à prática e a “dimensão atitudinal”

ao engajamento, termos que foram atualizados para a mais recente Resolução CNE/CP 1/2020.

Contudo, na BNC- Formação continuada (2020) o diferencial é que as dimensões são explicitadas e conceituadas separadamente, como se pode verificar a seguir:

Figura 4- As dimensões da Competência Profissional



Fonte: MEC, 2018, p.49

**Conhecimento profissional:** pressupõe uma formação específica e permite a atuação docente autônoma. Retrata a aquisição de saberes que dão significado e sentido à prática profissional realizada em âmbito escolar.

**Prática docente:** é a associação contínua entre objeto de conhecimento e objeto de ensino: a concomitância entre a aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados (objetos de conhecimento) e a aprendizagem dos procedimentos e objetivos para selecionar, ordenar, organizar e avaliar os conteúdos para aprender (objetos de ensino) fazem parte fundamental da formação e da relação conhecimento e prática.

**Engajamento profissional:** é fundamental e estruturante para o exercício da ação docente. Anteriormente, reconheceu-se o conhecimento profissional como a base estruturante para o exercício da profissão e a prática profissional como a atividade - inseparável do conhecimento - pela qual o professor exerce sua habilidade do fazer de seu

trabalho. Entretanto, integrando essas duas dimensões, há esse domínio indispensável para a profissionalidade dos professores que é o engajamento. Trata-se de um compromisso moral e ético do professor para com os alunos, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e os demais atores do sistema educacional. O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo (desenvolvimento pessoal e profissional) o compromisso com o outro (aprendizagem e desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade).

Dessa forma, e a partir das competências específicas de cada dimensão expressa na Resolução, podemos dizer que em relação ao Conhecimento Profissional, o professor deverá dominar os conteúdos, saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a estrutura dos sistemas educacionais.

Ao se tratar da dimensão da Prática Profissional, as competências específicas apontam para que o professor planeje suas ações de Ensino que convirjam em uma aprendizagem efetiva, proporcione ambientes de aprendizagem, com condições de avaliar a aprendizagem e o Ensino, conduzindo as práticas pedagógicas pautadas competências e habilidades previstas no currículo. Uma questão que difere na dimensão da Prática Profissional na BNC- Formação Continuada (2020), quando comparada à BNC- Formação Inicial (2019), é que na Formação Continuada ela está dividida em duas instâncias: Pedagógica - prática profissional referente aos aspectos didáticos e pedagógicos; Institucional - prática profissional referente à cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sócio cultural em que está inserido.

Quanto ao Engajamento Profissional, as competências específicas indicam que é necessário o professor comprometer-se com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender. Também deve participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além disso, ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar faz-se pertinente.

Com a apresentação da definição das três dimensões da competência profissional (BRASIL, 2020), encerramos este capítulo e passamos para a apresentação dos dados construídos sobre a Base de formação para o Ensino como profissão que abarca, inclusive, as dimensões sobre as quais acabamos de discorrer.

## Capítulo 4- BASE DA FORMAÇÃO PARA O ENSINO COMO PROFISSÃO

Neste capítulo trataremos a respeito do processo de Profissionalização do Ensino ao longo do tempo no campo da formação de professores em que há a tentativa de edificar a Base de Conhecimentos que sustenta a profissão. Para isso nos pautamos em contribuições da literatura aportadas em Tardif (2002; 2013), Hargreaves (2000), *The Holmes Group* (1986), Gauthier *et al* (1998), Shulman (1987) e Contreras (2002).

Como já mencionado neste trabalho, a docência como profissão considera o Ensino uma atividade especializada de alto nível, sustentada por uma Base de Conhecimentos que dão fundamento às ações dos professores em sua atividade profissional. Contudo, sabemos que a evolução do Ensino não é realizada de forma linear, sendo marcada por avanços e retrocessos.

Assim, iniciamos a primeira seção com as contribuições de Tardif (2013) que nos apresenta três momentos nomeados por ele de “Idades do Ensino”, abarcando uma historicidade desse movimento de Profissionalização pautada nas concepções de Ensino como: vocação, ofício e profissão. Complementamos a seção com uma elucidação sobre as “Idades da Profissão” (HARGREAVES, 2000). Na sequência trazemos a fundamentação do Movimento da Profissionalização do Ensino, pautado nos estudos do *Holmes Group* dando seguimento à seção sobre os conhecimentos e saberes docentes aportados em Shulman (1987), Gauthier *et al* (1998) e Tardif (2002). Seguimos o capítulo trazendo a elucidação do desenvolvimento da profissionalidade docente, com contribuições de Contreras (2002) e encerramos com algumas considerações a respeito da (in)suficiência da Base de Conhecimentos para produzir a profissão professor.

### 4.1- Idades do Ensino, Idades da Profissão

#### *O Ensino na Idade da Vocação*

Ao falarmos de educação escolar, muitas vezes nos remetemos à ideia de formação religiosa. Desde o século XVI até meados do século XVIII, na Europa, o Ensino cabia às comunidades religiosas protestantes e católicas. Assim, era concebido como uma “profissão de fé” (TARDIF, 2013), bastante carregada de um compromisso moral. O autor define vocação como sendo “um movimento interior- um ‘elan’ íntimo, uma força subjetiva- pelo qual nos sentimos chamados a cumprir uma importante missão: ensinar, ou seja, professar sua fé religiosa junto às crianças (...)” (TARDIF, 2013, p.555).

Nesse período, quem se dedicava a essa missão eram as mulheres, professoras, que não tinham a instrução como premissa maior de Ensino. A educação era subordinada à moralização das crianças no sentido de guiá-las, controlá-las, discipliná-las (controle corporal). Pelo fato de o gênero feminino possuir virtudes valorizadas nos cuidados com as crianças, dispensava-se uma formação específica para tal fim. Sendo assim, as condições materiais também não ocupavam o primeiro plano de ações, onde muitas professoras religiosas trabalhavam de graça ou -quando pagas- eram muito mal remuneradas em um trabalho instável.

No período do Ensino como vocação, diversas relações de poder e hierarquia se consolidaram sobre esse trabalho, sendo caracterizada uma baixa autonomia das professoras que estavam sempre submetidas a diversos controles hierárquicos externos; as tradições pedagógicas eram das comunidades religiosas e pautadas no aspecto do caráter da professora (moralidade muito marcante).

Muitos elementos da visão do Ensino Vocacional não se extinguiram até hoje na escolha por tornarem-se professores, onde esses são pouco valorizados socialmente nos países latinos, inclusive no Brasil. A dimensão moral ainda é uma virtude feminina fortemente marcada na profissão docente do Ensino Básico, especialmente na Educação Infantil e Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

### ***O Ensino na Idade do Ofício***

Nos séculos XVIII e XIX, com uma lenta segmentação das Igrejas dos Estados, emerge a criação das primeiras redes escolares públicas e laicas no mundo ocidental onde a obrigatoriedade das crianças frequentando as escolas ocorre paulatinamente, acompanhando o nível de escolaridade oferecido pelos Estados. A educação pública vai, aos poucos, tornando-se obrigatória.

Nesse sentido, no século XIX, a institucionalização estatal do Ensino vai demandar a profissão docente através de contratos e salários, oportunizando às professoras uma carreira mais estável e com condições de trabalho mais próximas as dos homens. Sendo funcionárias públicas, conseguem afastar-se dos controles externos masculinos e dos sacerdotes, podem ter condições de trabalho mais igualitárias quando comparada ao gênero masculino, tendo mais autonomia e reconhecimento por suas competências.

Para atingir o objetivo de ter um ofício reconhecido, o caminho a ser percorrido demandou investimento em formação. Assim, nesse cenário, nascem as Escolas Normais,

a partir do século XIX, e aos poucos vão se tornando obrigatórias no século XX. A atividade de Ensino nessas escolas era pautada pela prática e pela imitação das professoras mais experientes, onde se destacava a presença feminina. De acordo com Nóvoa (2017)

“As escolas normais consagraram processos de mobilidade social e de afirmação do papel das mulheres, tendo sido fundamentais para construir o modelo escolar para consolidar a escola pública e para produzir a profissão de professor” (NÓVOA, 2017, P. 1112/1113).

Nesse cenário, a presença das Escolas Normais foi marcante e fundamental por muito tempo em diversos países, inclusive no Brasil.

Em muitos países a Idade do Ofício continua em andamento, inacabada, pois ainda não há um tratamento igual para professores do Ensino Fundamental I e II, permanecem significativos distanciamentos entre os espaços rurais e urbanos, entre o público e o privado, entre outros fatores.

### ***O Ensino na Idade da Profissão***

Com o decorrer dos anos, uma demanda de caráter mais profissional emerge para qualificar a docência, fazendo-se necessário pensar o Ensino como uma atividade profissional especializada.

De acordo com Tardif (2013), aportado em Martineau(1999), para ser considerada Profissão uma atividade precisa pautar-se por algumas premissas, tendo como elementos:

- Existência de uma base de conhecimentos científicos que deem sustentação às ações profissionais
- Formação Universitária
- Formação continuada
- Corporação profissional reconhecida pelo Estado
- Ética Profissional (código deontológico)
- Autonomia profissional
- Responsabilidade profissional

Diante desses elementos, o movimento de Profissionalização docente atravessa o século XX, envolve a Universitarização para o Ensino como perspectiva para a Profissionalização dos professores. Ao falar em Universitarização, ressaltamos que esse processo foi responsável por levar os estudantes a uma formação acadêmica universitária. No entanto, apenas e somente essa ação, não se sustenta suficientemente para profissionalizar o Ensino.

De acordo com Tardif (2013), na década de 1980, os Estados Unidos iniciaram um movimento conhecido como “*Holmes Group*” que emergia com objetivos bem definidos voltados à Profissionalização, tais como: melhorar o desempenho do sistema educativo; passar do Ofício à Profissão; construir uma Base de Conhecimentos para o Ensino.

Nesse contexto, melhorar o desempenho dos sistemas educativos exigia um maior investimento em mecanismos de controle para superar a situação de fracasso escolar instaurada pela acessibilidade à escola por meios democráticos. Uma maior aproximação entre Universidade e Escola, entre professores e pesquisadores, destacava-se como emergencial e primordial a fim de restaurar os princípios de profissionalizar o Ensino. Um investimento em novos modelos de carreira também se fazia necessário naquele momento.

A ideia de passar a atividade docente do Ofício à Profissão demandava uma formação universitária de alto nível, contando com competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos. O saber da experiência promulgado pelas Escolas Normais abre caminho ao conhecimento especializado e a Profissionalização do Ensino incita uma visão mais crítica e reflexiva do ato de ensinar.

A partir de então, construir uma Base de Conhecimentos para o Ensino era clamada para que os conhecimentos científicos, oriundos de pesquisa, pudessem propiciar aos profissionais uma eficácia prática. Desde o início do Movimento da Profissionalização do Ensino, abriu-se um grande campo de investigação a fim de tentar definir “a natureza dos conhecimentos que sustentam o ato de ensinar” (TARDIF, 2013, p.562)

Frente ao fracasso escolar ocasionado pela democratização da escola, os reformadores da escola americana buscavam por políticas de descentralização dos sistemas escolares na tentativa de reduzir as burocracias para dar mais poder aos professores e às escolas locais, aproximar Escolas e Universidades, instigar planos de carreira mais atrativos. Para isso, pretendia-se iniciar um processo de desenvolvimento por competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos (TARDIF, 2013) voltados a uma visão reflexiva do ato de ensinar. Nesse momento fala-se em “Base de conhecimento científico” para uma maior eficácia na prática dos professores.

Diante do exposto até o momento nesse capítulo, podemos dizer que assistimos a um longo e moroso cenário rumo à Profissionalização do Ensino em várias partes do

mundo, especialmente na América Latina e no Brasil. As idades do Ensino coexistem ainda hoje, sendo a Idade da Profissão uma aspiração a ser consolidada.

Complementando o que foi exposto sobre as Idades do Ensino (TARDIF, 2013), consideramos oportuno apresentar um pouco sobre as Idades da Profissão, segundo as ideias de Hargreaves (2000). De acordo com o autor, há quatro fases históricas da aprendizagem profissional. São elas:

**Idade Pré-Profissional:** marcada por métodos de ensino do tipo recitação, palestra, perguntas e respostas com o intuito de manutenção da atenção do aluno na aula, garantindo a cobertura do conteúdo e a ordem da turma. As necessidades individuais dos alunos não são reconhecidas nessa fase e o Ensino é caracterizado apenas por transmissão de conteúdo. Ordem e controle são os eixos do trabalho do professor sobre os alunos. A imitação de práticas de professores experientes é o que norteia o trabalho docente, onde aprender a ser professor baseia-se por tentativa e erro. O Ensino é considerado uma tarefa simples e por isso não há preocupação de políticas governamentais para investir nessa aprendizagem.

**Idade do Profissional autônomo:** marcada pela melhora de status da profissão em muitos países em comparação à Idade Pré-Profissional. Há avanços em relação à docência ser uma profissão totalmente graduada. Abordagens centradas no aluno, contemplando uma era de inovação curricular e autonomia. A Educação é encarada como investimento em capital humano. Ocorre também o individualismo profissional, com práticas privativas, marcando uma singularidade de Ensino. Os professores podiam escolher os métodos que julgassem melhor para seus alunos.

**Idade do Profissional colegiado:** marcada pela iniciação da prática voltada à troca entre os pares e apoio mútuo, oportunizando o trabalho colaborativo. Uma base de conhecimentos começa a ser valorizada para um trabalho em conjunto ao mesmo tempo em que aumenta o espectro do trabalho do professor, demandando uma responsabilidade de “serviço social”. Ocorre a inclusão de educação especial nas salas regulares de ensino, fazendo com que este se torne mais individualizado em relação às necessidades educacionais de cada aluno. Passa-se a valorizar o coletivo profissional em detrimento do individualismo marcado pela Idade do Profissional Autônomo. A sobrecarga de trabalho é marcante nesse período.

**Idade Pós-Profissional ou Pós-Moderno:** marcada por uma maior abrangência e abertura social, sendo a prática docente mais inclusiva e democrática. Há a incidência de princípios de mercado fortemente adotados pelos governos para elaborar suas políticas

educacionais. Os cortes orçamentários afetam diretamente o investimento na Educação. A desprofissionalização e a mercantilização do ensino são conceitos em pauta dessa fase.

No decorrer dos anos, as políticas econômicas com reduções orçamentárias acabaram por afetar a contratação de professores, bem como seus planos de carreira. Dessa forma, as condições de trabalho são precarizadas e a elevação do status da profissão acaba por não ocorrer como preconizada desde o início do Movimento da Profissionalização do Ensino. As demandas contemporâneas, em contexto de rápidas mudanças tecnológicas, fazem -inclusive- com que os professores tenham que trabalhar de uma forma como não foram ensinados.

No geral, as leituras apresentadas por Hargreaves (2000) e Tardif (2013) podem apresentar a perspectiva de diálogo entre elas, lembrando que Tardif pensa a docência, enquanto concepção na área ocupacional e Hargreaves no exercício profissional – o profissionalismo. Porém, dialogando com eles podemos ter Gauthier et al (1998) ao pensar sobre a dimensão cognitiva de uma área em exercício profissional. Dessa forma, a partir de Gauthier et al (1998) a **Base da Formação dos Professores** tem na dimensão cognitiva um divisor de águas ao se considerar um **Ofício sem Saberes**, ou seja, sem corpo de conhecimentos, mas pautado no bom senso, cultura, experiência etc.; **Saberes sem Ofício**, quando empresta de áreas consolidadas a sua fundamentação científica, caindo no que se denomina de aplicacionismo; e, um **Ofício feito de Saberes**, na perspectiva de que esta formação passa a ser feita a partir daquilo que o professor é e faz – assim, ganha sentido as interpretações do Holmes Group (1986), Hargreaves (2000), Contreras (2002) e Tardif (2013).

#### **4.2- O Movimento da Profissionalização do Ensino**

Os anos de 1980 marcaram fortemente um período em que se intensificou o clamor pela Profissionalização do Ensino, incitando reformas que reconhecessem a especificidade da profissão docente.

Em 1986, nos Estados Unidos, despontou o Movimento reformista proposto pelo *The Holmes Group*, composto por intelectuais da Educação que defendiam a Profissionalização do ofício de professor, com a premissa de melhorar a qualidade da formação e da profissão docente para que a melhoria da qualidade do Ensino e aprendizagem na escola se efetivasse.

Neste contexto, a primeira etapa concentrou-se em construir uma Base de Conhecimentos específicos dos professores, incluindo a preocupação com a prática pedagógica como elemento importante na produção de saberes no processo da formação profissional docente.

Esse Movimento influenciou diversos países na intenção de reformular propostas de formação dos professores, tendo como objetivos fundamentais:

- Tornar a formação dos professores mais sólida intelectualmente;
- Reconhecer diferenças no conhecimento, habilidade e compromisso dos professores, em sua educação, certificação e trabalho;
- Criar padrões de ingresso na profissão; exames e requisitos educacionais profissionalmente relevantes e intelectualmente defensáveis;
- Conectar as Instituições de formação com as Escolas;
- Fazer das escolas melhores lugares para os professores trabalharem e aprenderem. (HOLMES GROUP, 1986)

Diante dessa proposta, os intelectuais acreditavam que ao compreender a relação entre ensino e aprendizagem como recíprocas, haveria de ter melhorias no conhecimento, nas habilidades, responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional. Nesse sentido, a parceria entre Escola e Universidade seria indispensável, bem como a valorização da prática profissional, a crítica e a reflexividade. Portanto, os próximos passos consistiam em tornar as escolas lugares melhores para se aprender e a universidade deveria mudar os critérios de seleção daquelas pessoas que desejassem se tornar professores. Para este fim foi proposto formar duas categorias de professores: Professores Profissionais e Profissionais de Carreira.

Os professores profissionais deveriam ser pessoas que provaram sua competência no trabalho, em rigorosos exames de qualificação profissional, e na sua própria educação. As normas para a entrada e permanência no ensino seriam diferentes das atuais, bem mais rígidas. Somente pessoas brilhantes e altamente qualificadas poderiam entrar. Seria o trabalho no qual os professores poderiam continuar a aprender uns com os outros e com os Profissionais de Carreira.

Por sua vez, os Profissionais de Carreira viriam dos Professores Profissionais, aqueles professores talentosos que estiverem dispostos a investir em sua carreira. Essa categoria teria como exigência uma vasta experiência como Professor Profissional, com excelente desempenho, além de estudos ainda mais especializados. A forma típica para satisfazer essas exigências de especialização seria a combinação de um bem sucedido doutorado e demonstrações da competência prática. Mas esses requisitos podem ser

cumpridos sem um doutorado. Em alguns casos, uma tese acadêmica poderia ser um veículo inadequado. Portanto, a candidatura a esta licença deve estar aberta àqueles que podem mostrar grandes conquistas, tanto no estudo da prática quanto na prática em si.

Como encaminhamento o Holmes Group (1986) aconselhava três passos no âmbito das universidades: a) rever o currículo de graduação, para que os futuros professores possam aprender com os professores de escola, como eles compreendem a pedagogia do conteúdo; b) organizar os requisitos do curso para que os graduandos possam compreender os limites de suas disciplinas; c) elaborar programas coerentes que irão apoiar os estudos avançados em pedagogia, necessários para uma educação profissional sólida. Essas mudanças exigem além de uma integração maior entre os departamentos dentro da universidade que as universidades abram novas conexões com as escolas, uma conexão que pudesse trazer os professores mais experientes das escolas para contribuir com a educação profissional na universidade.

#### **4.3- Saberes Docentes e Conhecimentos Profissionais**

No âmbito de se pensar esta Formação, o estudo sobre os saberes docentes é indissociável do Movimento da Profissionalização do Ensino (Lee Shulman é um dos signatários nos Estados Unidos), pois eles constituem a base da formação profissional.

Os processos formativos de professores envolvem a construção de saberes, habilidades e competências, tanto individuais quanto organizacionais, no percurso de aprendizagens. Assim, considera-se que esses saberes são provenientes de diferentes fontes e momentos na história de cada profissional (TARDIF, 2002).

Quando o modelo formativo de racionalidade prática passou a ser mais difundido, ganhando relevância o estudo da prática profissional dos professores, a busca pela identificação dos saberes docentes emergiu de forma marcante no campo de formação de professores, no intuito de legitimar esses saberes no processo de Profissionalização do Ensino, construindo um repertório de conhecimentos profissionais.

Em estudo realizado por Almeida (2007) foi revelado que a elaboração de um repertório de conhecimentos para o Ensino, tendo como referência os saberes profissionais mobilizados e utilizados pelos professores em variados contextos do cotidiano escolar, possibilita a introdução de dispositivos de formação que “visem habituar os futuros educadores à prática profissional” (p. 281).

Para pensar na Base de Conhecimentos, nos remetendo aos saberes docentes, utilizamos os estudos de Shulman (1987), Gauthier *et al* (1998) e Tardif (2002) elucidando as classificações dos saberes, feitas por esses autores.

Os saberes docentes e conhecimentos profissionais são pontuados, nesses estudos, com critérios próximos e complementares, como apontados no quadro abaixo, em uma configuração de saberes plurais e heterogêneos, não excludentes.

Quadro 6 – Base de Conhecimentos

<b>Autores</b> <b>Base de Conhecimento</b>	<b>Shulman (1987)</b>	<b>Tardif (2002)</b>	<b>Gauthier <i>et al</i> (1998)</b>
<b>Conhecimento do Conteúdo da Matéria</b>	Literatura acumulada na área e o conhecimento filosófico e histórico sobre a natureza do conhecimento no campo de estudo.		
<b>Saber Disciplinar</b>		Saber que corresponde aos diferentes campos do conhecimento; saber que dispõe a sociedade.	Produzido pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas
<b>Saberes da Formação Profissional</b>		<b>Saber transmitido pelas instituições de formação de professores.</b>	
<b>Conhecimento Pedagógico</b>	<b>Modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos.</b>		
<b>Saber das Ciências da Educação</b>			<b>É um conhecimento específico da área educacional. Permeia a maneira do professor existir profissionalmente.</b>
<b>Conhecimento Curricular</b>	<b>É o conhecimento do currículo como um conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos de um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas.</b>		
<b>Saber Curricular</b>		<b>Corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza.</b>	<b>Programa de disciplinas que o professor deve seguir.</b>
<b>Saberes da Tradição Pedagógica</b>			<b>É o saber da sala de aula (escolarização) que transparece numa espécie de intervalo da consciência.</b>
<b>Saber Experiencial</b>		<b>Brota da experiência e é por ela validado.</b>	<b>É pessoalmente privado. Não é verificado por método científico.</b>
<b>Conhecimento Pedagógico do Conteúdo Específico</b>	<b>É o conhecimento que se refere à compreensão docente do que facilita ou dificulta o aprendizado discente de um conteúdo em específico.</b>		
<b>Saber da Ação Pedagógica</b>			<b>É o saber experiencial quando se torna público e testado em pesquisas de sala de aula.</b>

Fonte: Shulman (1987), Tardif (2002), Gauthier *et al* (1998)

Os saberes docentes supracitados configuram-se em conhecimentos que estão intimamente ligados a situações de formação e atuação docente, portanto se encontram

tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Dessa forma, são sempre saberes que têm interações, são em grande parte saberes sociais pelo fato de a docência ser imersa em relações humanas e, portanto, carregarem dimensões atitudinais e valorativas.

Almeida e Biajone (2007) elucidam que os interesses a que cada autor se debruça é que caracterizam as peculiaridades das tipologias dos saberes.

Diante disso, ao propor um “Ofício feito de saberes”, Gauthier *et al* (1998) elencam os saberes buscando construir uma Teoria geral da Pedagogia. Tardif (2002), ancora-se no interesse em reconhecer a pluralidade e heterogeneidade dos saberes, colocando em destaque o saber experiencial e elaborando uma epistemologia da prática profissional. Entende-se por epistemologia da prática profissional “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 255). Shulman (1987), motivado a construir uma base de conhecimentos (*knowledge base*), tem seu interesse voltado a investigar quais são os conhecimentos que os professores têm dos conteúdos e o modo como estes se transformam no ensino. Dessa leitura o autor elege o conhecimento pedagógico do conteúdo como o conhecimento profissional docente, um conhecimento construído fora da universidade.

Assim, no cenário de formação até então apresentado, emerge a necessidade de que os professores sejam sujeitos que propiciem transformação, ao mesmo tempo em que sejam considerados sujeitos que se deixam transformar pela sua própria prática crítica reflexiva.

As pesquisas sobre os conhecimentos, que estão na base da profissão, reconhecem os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os docentes são, fazem e sabem. (GATTI *et al*, 2019).

Neste contexto, colocar em relevância os saberes profissionais- segundo Tardif (2002) -, é extremamente importante ao passo que...

“(…) a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (p. 256).

Diante disso, a escola ganha visibilidade enquanto espaço de produção de saberes, por conseguinte, de formação, onde a experiência da prática profissional favorece

a construção e reflexão dos saberes em constante movimento, produzindo a profissionalidade docente.

#### **4.4- Profissionalidade docente**

Para Contreras (2002) será a prática profissional definidora da profissionalidade docente apoiada no tripé da obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Assim, sentir-se profissional implica balizar-se por algumas características que supostamente deveriam ser inerentes à atividade laboral, como condições dignas de trabalho, respeito, remuneração adequada, reconhecimento, levando em consideração a função social que os professores cumprem.

Desse modo, o professor ao ser considerado um profissional, prevê-se que o docente consiga articular uma série de habilidades que o levam a ser competente em determinado trabalho, e que, ainda, o ligam a um grupo profissional organizado e sujeito a controle.

Porém, Contreras (2002) ao olhar para o espelho da profissão proveniente dos estudos sociológicos vai apresentar um olhar crítico com relação a teoria dos traços proveniente da sociologia das profissões em sua concepção clássica. O autor observa que estas características, ao serem utilizadas nas atividades dos professores, acabam por classificarem à docência como “semiprofissionais”, pois lhes faltam “autonomia em relação ao estado, conhecimento próprio especializado e uma organização exclusiva que regule o acesso e o código profissional” (CONTRERAS, 2002, p. 57).

Diante do exposto, Contreras (2002) apresenta o quadro de Hoyle (1980), considerado por ele mais adequado, elucidando uma contextualização dos traços de um profissional, sem ser apenas uma listagem de características:

- “1- Uma profissão é uma ocupação que realiza uma função social crucial.
- 2- O exercício dessa função requer um grau considerável de destreza.
- 3- Essa destreza ou habilidade é exercida em situações que não são totalmente rotineiras, mas nas quais há que manipular problemas e situações novas.
- 4- Por conseguinte, embora o conhecimento adquirido por meio da experiência seja importante, este saber prescrito é insuficiente para atender as demandas, e os profissionais deverão dispor de um corpo de conhecimentos sistemático.
- 5- A aquisição desse corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades específicas requer um período prolongado de educação superior.

6- Esse período de educação e treinamento supõe também um processo de socialização dos valores profissionais.

7- Estes valores tendem a centrar-se na predominância dos interesses dos clientes e em alguma medida tornam-se explícitos em um código ético.

8- Como as destrezas baseadas no conhecimento são exercidas em situações não rotineiras, é essencial para o profissional ter a liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito à prática apropriada.

9- Como a prática profissional é tão especializada, a categoria profissional como organização deve ser ouvida na definição das políticas públicas relativas a sua especialidade. Também deve ter um alto grau de controle sobre o exercício das responsabilidades profissionais e um alto grau de autonomia em relação ao estado.

10- A formação prolongada, a responsabilidade e sua orientação ao cliente estão necessariamente recompensadas com um alto prestígio em um alto nível de remuneração” (HOYLE, 1980:45, APUD CONTRERAS, 2002, p. 56-57)

Neste inventário ser um profissional deveria trazer reconhecimento, status, legitimação e privilégios aos professores. No entanto, não há garantias que tais reivindicações transmutem em melhora de traços profissionalizados, prestígio ou reconhecimento social, pois dependem das políticas públicas que estejam em consonância com tais premissas.

Nesse sentido, para o autor é a partir da profissionalidade que se pode reivindicar valores que estão no bojo da retórica de profissionalização

“(…) as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino. São, por conseguinte, dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto” (CONTRERAS, 2002, p.74)

Em função dessa análise, o autor nos apresenta uma contraproposta envolvendo três dimensões que foram mencionadas anteriormente, ou seja, a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Essas dimensões não se sobrepõem; elas se interseccionam em uma direção de harmonização da ação profissional docente.

O autor define que a profissionalidade se “refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (p. 74) e complementa afirmando que falar de “profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e

pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nessa profissão” (CONTRERAS, 2002, p. 74)

Ao definir a profissionalidade e apontar para a sua composição em três dimensões inter-relacionadas, o autor coloca que a obrigação moral é inerente à prática educativa, pois ao lidar com vidas humanas em formação e desenvolvimento de pessoas, há a necessidade de reconhecimento do valor como humanos, mesmo estando professor e estudante em proporções intelectuais diferentes. A dimensão emocional nessa relação estabelece vínculos, carregada de afetividade, sendo amalgamada na atividade docente.

A tomada de consciência por parte do professor de que sua prática é carregada de obrigação moral e ética, lhe concede a autonomia como valor profissional quando o professor se defronta com as próprias decisões a respeito da prática que realiza. Assim, ao realizar a prática profissional, os professores relacionam-se com a comunidade social, reafirmando seu compromisso e moralidade no seu aspecto também político por se tratar de uma “ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente” (CONTRERAS, 2002, p.79). Nessa perspectiva, a obrigação ética ganha maior plenitude ao mediar conflitos e lidar com questões sociopolíticas que interferem nas atividades de Ensino.

A competência profissional é requisito para que a obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade ocorram, transcendendo um sentido meramente técnico da ação didática, combinando “habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (CONTRERAS, 2002, p. 83). É uma dimensão que abarca a maneira como são criados e sustentados os vínculos com as pessoas, incluindo afetividade, sensibilidade, cumplicidade que permeia a própria profissão de professor.

Dessa forma, a competência profissional mobiliza recursos intelectuais no processo de construção do repertório de conhecimentos profissionais, desenvolvimento de habilidades e técnicas para desenvolver a ação didática, bem como a análise e reflexão sobre a prática para favorecer o Ensino.

Pode-se afirmar, então, que a profissionalidade está diretamente ligada aos saberes dos professores tanto quanto ao seu saber-fazer que se fundem na ação de ensinar. Portanto, a sua construção e desenvolvimento dependem, em grande parte, do processo formativo continuado.

#### 4.5- Algumas Considerações: Base de Conhecimentos - (in)suficiente para produzir a profissão professor?

Ao preconizar o Ensino com Profissão, a existência de uma Base de Conhecimentos especializados torna-se fulcral na condição de dar sustentação formativa aos profissionais e às suas ações educativas. Mizukami (2013), ao salientar que uma das características centrais das profissões é um corpo especializado de conhecimentos, justifica que a explicitação da base de conhecimento para a docência é fundamental (p.53).

Considerando que a Base de Conhecimentos contempla um conjunto de elementos articulados considerados necessários para o exercício da docência, Mizukami (2004), ao apontar sobre a questão da aprendizagem da docência, coloca em evidência a Base de Conhecimentos para o Ensino, assim definida pela autora:

“A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional.” (MIZUKAMI, 2004, p. 38)

Dessa forma, pensando nessa Base que deve permear a atividade docente, Gatti *et al* (2019) nos lembram que ao discutirmos a formação de professores para a Educação Básica, é relevante levar em consideração sobre qual é o papel da escolaridade na contemporaneidade, pois é necessário que os profissionais do Ensino ofereçam às novas gerações:

“(...) condições de apropriação de conhecimentos relevantes à vida humana, aos conhecimentos sobre a natureza e a vida social e comunitária, mas também envolve a formação de pessoas em valores, atitudes, relações construtivas, colaborativas, ou seja, a formação como pessoas que partilham responsabilidades, uma formação que lhes permita exercer a cidadania com a consciência clara de direitos e deveres, dos cuidados de si e do outro, do valor do meio ambiente.” (GATTI *et al*, 2019, p.35)

Com isso, os conhecimentos dos Profissionais da Educação implicam, inclusive, em uma formação cultural e humanista que propicie compreensão e problematização da realidade social para intervenção futura consciente dos cidadãos formados.

Outra contribuição relevante nesse processo refere-se aos estudos de Gauthier (1998) que considera a necessidade de superar os entraves de um “Ofício sem saberes”

(referindo-se à noção de que basta conhecer o conteúdo e ter talento para ensinar), assim como transcender a ideia dos “Saberes sem ofício” (baseado em conhecimentos científicos e em pesquisas acadêmicas que acabam por não incorporar o professor real em sala de aula nesses saberes).

De acordo com esse mesmo autor, uma projeção de “saberes sem ofício”, descolados da prática docente, caminha na direção de uma desprofissionalização da atividade docente, levando alguns professores a permanecerem em uma prática apoiada em um “ofício sem saberes” que se consubstancia na intuição, bom senso, experiência pessoal etc. Portanto, a fim de superar os extremos de um ofício sem saberes e de um saber sem ofício, Gauthier (1998) apresenta a proposta de um “Ofício feito de saberes”, no intuito que essa formação possa considerar um amálgama de diversos saberes.

Contudo, sabemos que a construção de uma Base de Conhecimentos como pressuposto para a profissão docente não é tarefa simples a se realizar no momento em que coexistem as Idades do Ensino e da Profissão, oscilando a função da docência enquanto vocação, ofício e profissão representadas através de situações reais e cotidianas, tais como: manutenção da feminização do magistério na Educação Infantil e Primeiros Anos do Ensino Fundamental; baixos salários; condições materiais de trabalho insuficientes; pouca valorização social; falta de atratividade para a carreira docente; não reconhecimento dos professores da Educação Básica como produtores de saberes; significativas diferenças entre o ensino público e privado/ rural e urbano; entre outros.

Nessa direção, Tardif (2013) ressalta que, para a concretização da atual idade da profissão no ensino, faz-se necessário que se fortaleçam as condições de trabalho do docente e que seja dada uma atenção ao seu processo de formação, incitando a Base de Conhecimentos próprios para o ensino.

Edificar uma Base de Conhecimentos para o ensino, que esteja em constante aprimoramento, é uma das premissas para produzir a profissão docente. Os conhecimentos de diferentes naturezas dão suporte ao processo de tomada de decisão dos docentes, referentes a aprendizagem dos estudantes, nas situações instáveis da sala de aula.

No entanto, ainda dependemos de políticas públicas que estejam comprometidas com avanços para alcançarmos um patamar profissional digno, que de fato promova a ampliação de um repertório dos saberes docentes e conhecimentos profissionais com condições de infraestrutura escolar, de trabalho e valorização para que o professor possa firmar-se enquanto profissional (NÓVOA, 2017).

Assim, acreditamos que uma Base de Conhecimentos fortemente edificada é condição *sine qua non* para o exercício da docência, mas não é suficiente para produzir a profissão em sua plenitude mediante falta de condições dignas de trabalho e de valorização reais que não favorecem o desenvolvimento da profissionalidade docente e, por conseguinte, prejudica sua profissionalização.

Nessa perspectiva, torna-se relevante verificarmos o que o Banco de Teses e Dissertações da CAPES pode nos revelar ao buscarmos dados de pesquisas que contemplam as dimensões abordadas neste trabalho e que compõem a Base de Conhecimentos do professor. É sobre esse aspecto que trataremos no próximo capítulo.

## **Capítulo 5 - BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES: O QUE ELE NOS REVELA COM RELAÇÃO AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E O PROFESSOR MULTIDISCIPLINAR?**

Neste capítulo apresentaremos os resultados do levantamento realizado no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES acerca do Conhecimento Profissional, Prática Profissional, Engajamento Profissional, bem como sobre a Base de Conhecimentos do professor multidisciplinar da Educação Básica. O trabalho concentrou-se em verificar as produções acadêmicas -no período compreendido entre 2002 e 2019- sobre as dimensões abordadas na presente pesquisa em âmbito nacional.

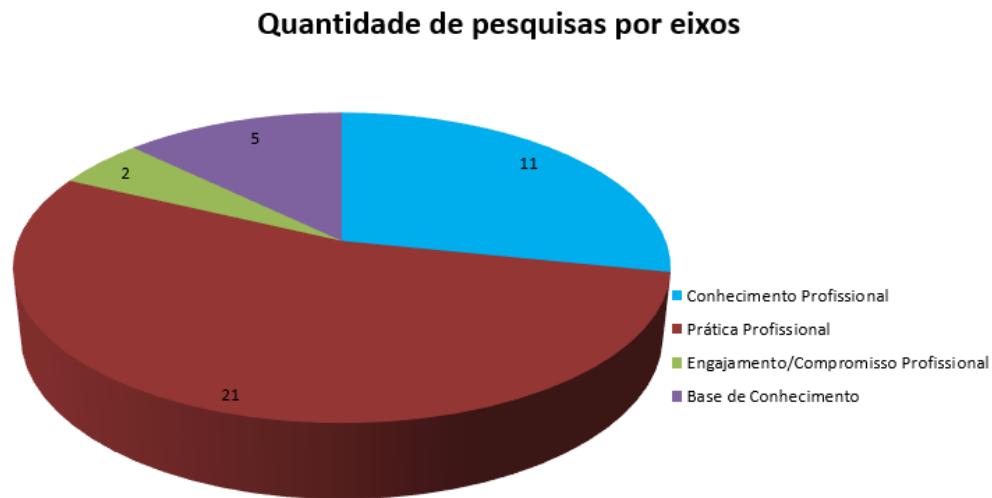
Os resultados estão divididos em duas etapas: análise quantitativa e análise qualitativa. Para a análise quantitativa (Fase A) foram apuradas as quantidades de pesquisas por eixos, ano de publicação, Instituições das pesquisas, regiões brasileiras onde foram desenvolvidas as pesquisas, tipo de abordagem, instrumentos utilizados e os autores de aporte teórico. Demonstramos os resultados com figuras do tipo gráficos.

Para a análise qualitativa (Fase B) consideramos os objetivos das pesquisas e os seus resultados para fazermos a análise de conteúdo. Optamos por manter os eixos a priori, ficando constituídos por Conhecimento Profissional (CO-PRO), Prática Profissional (PRA-PRO), Engajamento/Compromisso Profissional (ENGA-PRO) e Base de Conhecimentos. Por fim, tecemos algumas considerações ao ressaltar o entrelaçamento dos eixos analisados, bem como ao pensar na permeabilidade dos elementos pertencentes aos eixos.

### **5.1- Fase A: Análise quantitativa**

A busca foi realizada por um conjunto de descritores que permitiram identificar as pesquisas realizadas, assim como dividi-las por grupos. Sobre **Prática Profissional** obtivemos o resultado de mais da metade do total das pesquisas selecionadas para o corpus desse trabalho, ou seja, 21 trabalhos. Em seguida aparece o descritor **Conhecimento Profissional**, contemplando 11 pesquisas, um pouco menos que um terço do total; Base de Conhecimento, ficamos com apenas 5 trabalhos para analisar e, por último, com apenas 2 trabalhos, o Engajamento/ Compromisso Profissional, compondo cerca de cinco por cento do total de pesquisas analisadas.

Figura 5 - Quantidade de pesquisas por eixos



Fonte: Elaborado pelos autores

A respeito do ano de publicação das pesquisas, podemos dizer que não é um movimento linear, apenas ascendente ou descendente. Verificamos que há maior concentração de publicações no ano de 2013, enquanto que a menor incidência está nos anos de 2004 e 2009. Interessante observar que para o recorte da presente pesquisa, não houve trabalhos selecionados nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2018.

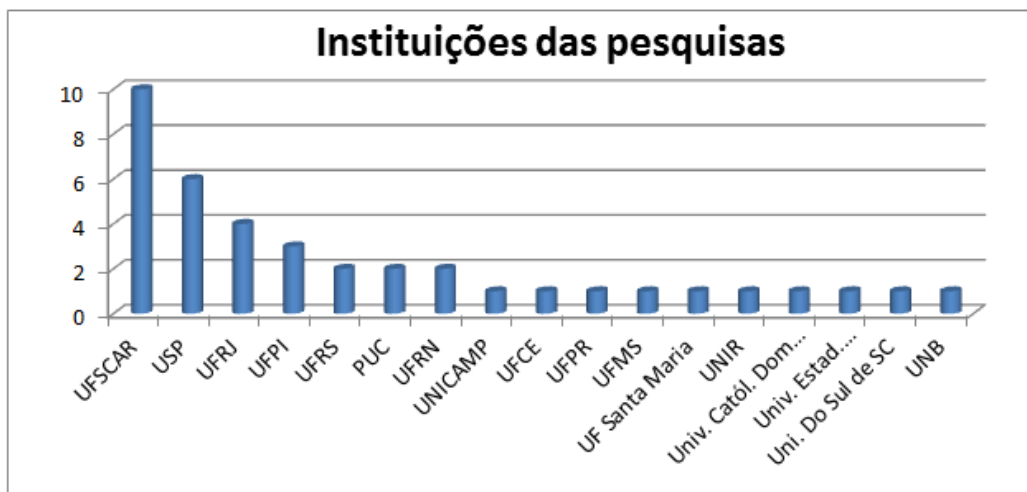
Figura 6 - Ano de publicação das pesquisas



Fonte: Elaborado pelos autores

Ao verificarmos as Instituições que oportunizaram a realização das pesquisas, há um índice grande em relação à UFSCAR, onde se encontra boa parte dos trabalhos. Em seguida aparecem USP, UFRJ e UFPI com os maiores índices.

Figura 7 - Instituições das pesquisas



Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação à região do Brasil com maior concentração de trabalhos para esse estudo, verificamos que a região Sudeste ocupa a posição de liderança. Seguidamente aparecem as regiões Sul e Nordeste como lócus das pesquisas. A região Norte é a que menos produziu trabalhos de acordo com o interesse do nosso estudo.

Figura 8 - Regiões das pesquisas desenvolvidas no Brasil

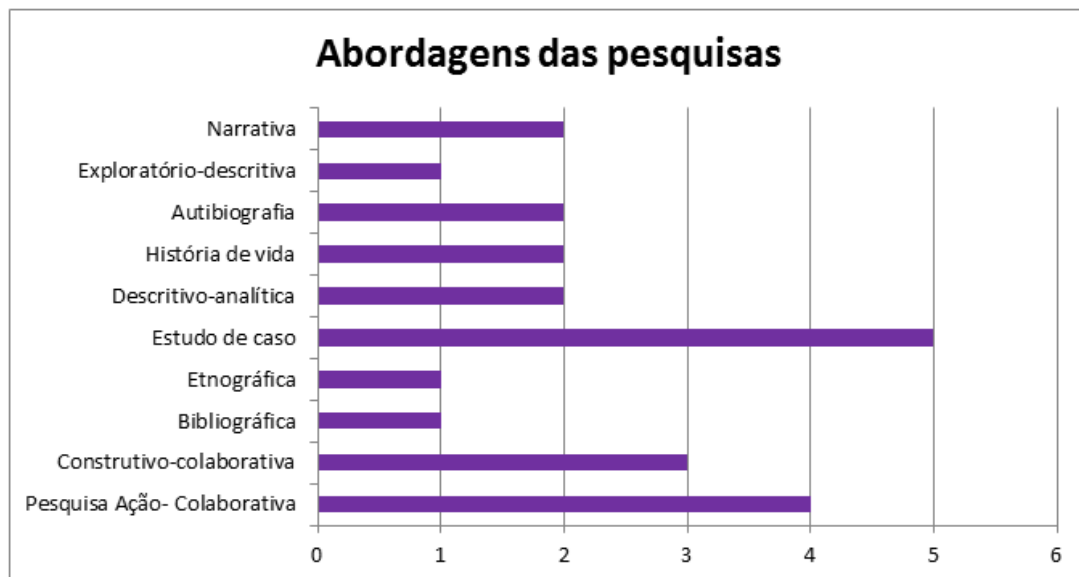


Fonte: Elaborado pelos autores

Todos os trabalhos, selecionados para o corpus de análise da presente pesquisa, são do tipo qualitativo, diferenciando o tipo de abordagem. O “Estudo de caso” é o que mais se destaca, seguido por “Pesquisa Ação-Colaborativa” e “Construtivo

Colaborativa”. Em alguns resumos não havia a identificação de abordagem utilizada na pesquisa.

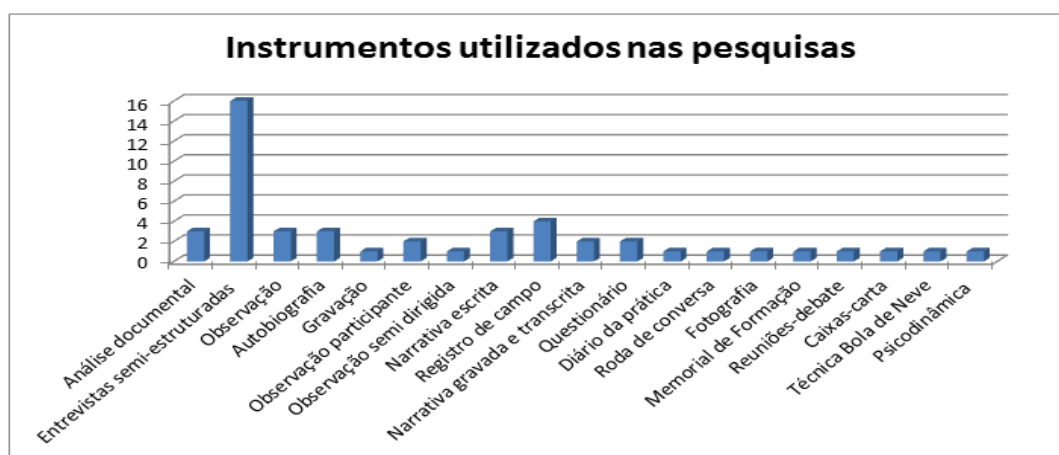
Figura 9 - Abordagens das pesquisas



Fonte: Elaborado pelos autores

Os instrumentos utilizados para coleta de dados, nas pesquisas analisadas, são bem variados. A entrevista semiestruturada é o recurso de destaque nos trabalhos. Diversas pesquisas utilizaram a combinação de mais de um instrumento, enquanto outras não indicaram instrumentos de coleta utilizados.

Figura 10 - Instrumentos utilizados nas pesquisas

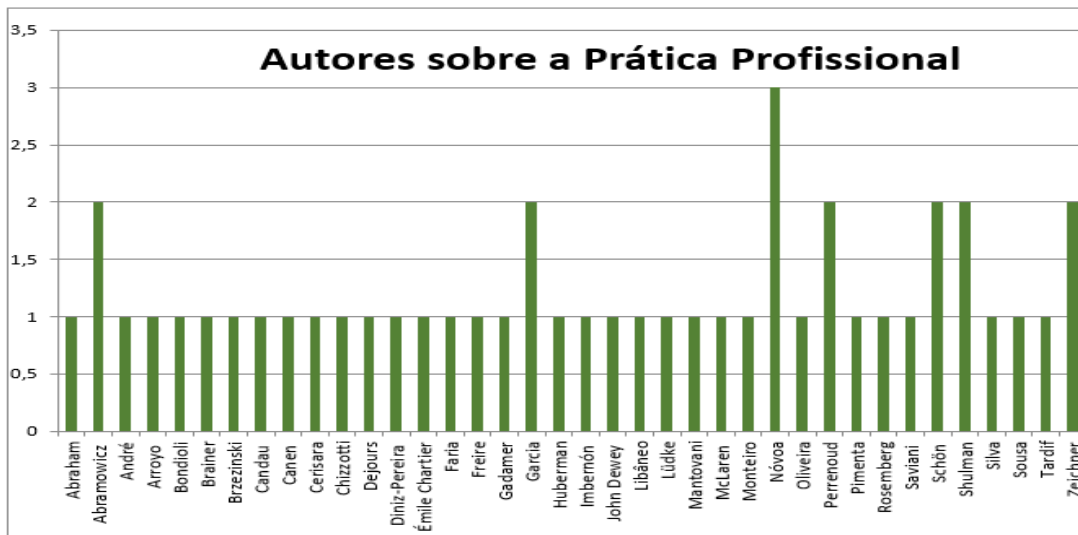


Fonte: Elaborado pelos autores

Em vários resumos lidos, não foram citados os referenciais teóricos utilizados. Em diversos deles também apareceu a expressão “entre outros” ao se referir ao aporte teórico da pesquisa. Essa opção não está demonstrada nos gráficos.

O autor mais referenciado sobre a Prática Profissional foi António Nóvoa. Em relação ao Conhecimento Profissional, Lee Shulman é destaque, assim como sobre a Base de Conhecimentos. A respeito do Engajamento/ Compromisso Profissional o único aporte teórico, citado em um dos dois trabalhos analisados, é Paulo Freire. Por esse motivo não o indicamos em um gráfico.

Figura 11 - Autores sobre a Prática Profissional



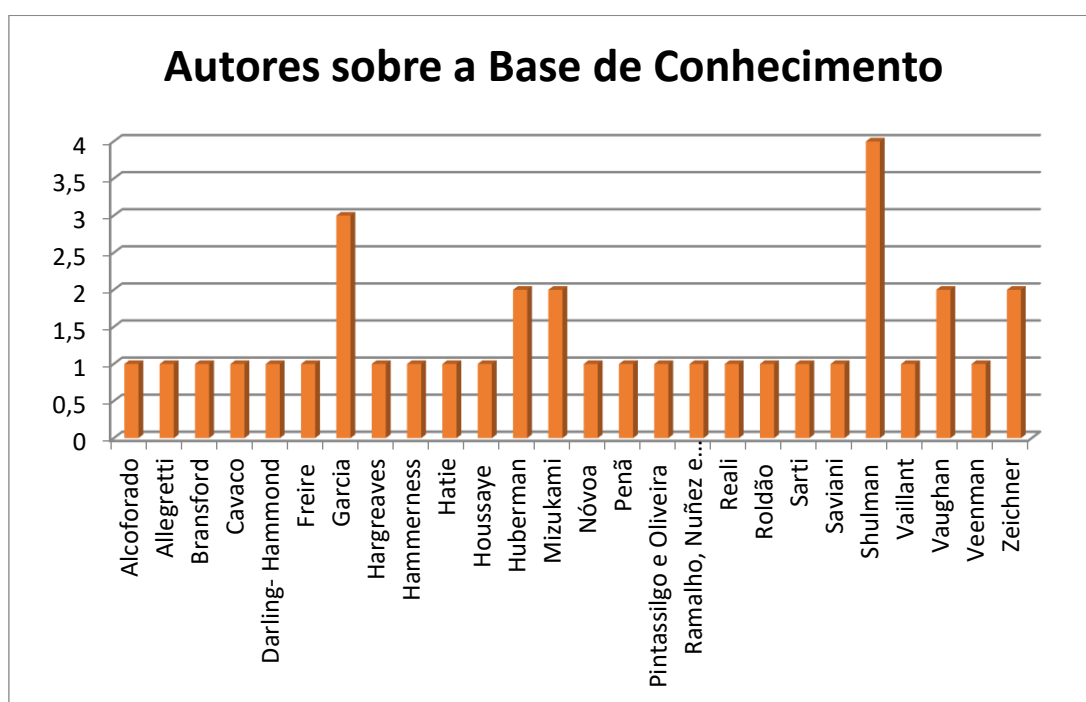
Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 12 - Autores sobre o Conhecimento Profissional



Fonte: Elaborado pelos autores

Figura 13 - Autores sobre a Base de Conhecimento



Fonte: Elaborado pelos autores

Pudemos verificar que alguns autores foram citados em três dos quatro eixos de análise: Shulman, Nóvoa e Garcia estão presentes nos aportes teóricos ao referenciar a respeito do Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Base de Conhecimentos. Reiteramos, com isso, que os autores em evidência são referências de grande relevância no campo da formação de professores no Brasil.

## 5.2- Fase B: Análise qualitativa

Para a fase de análise qualitativa utilizamos os dados referentes aos objetivos e resultados das pesquisas. Seguindo orientações de Ludke e André (1986) fizemos a análise de conteúdo a partir da categorização temática. Utilizamos os eixos da temática do próprio trabalho e dos termos de busca no Banco de Dados, procurando atribuir maior consistência às dimensões da competência profissional dos professores (BRASIL, 2020).

Assim sendo, ficamos com os eixos: CONHECIMENTO PROFISSIONAL, PRÁTICA PROFISSIONAL, ENGAJAMENTO/COMPROMISSO PROFISSIONAL E BASE DE CONHECIMENTO.

Após leituras sucessivas, que “devem possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes” (Ludke e André, 1986, p. 48), procuramos identificar alguns elementos que caracterizassem as categorias.

➤ *Quanto aos objetivos das pesquisas*

Na busca realizada com o descritor “**Conhecimento Profissional**” e a partir da análise dos resumos dos trabalhos selecionados, podemos perceber que quanto aos objetivos eles se pautam por: investigar, analisar, identificar e compreender o aspecto do *desenvolvimento profissional dos professores*. Nos objetivos são ressaltadas questões de contribuição da formação inicial, a aproximação entre os egressos e a profissão docente, o espaço para reflexão na formação continuada, relações entre experiência pessoal e profissional.

Ao se tratar dos trabalhos do descritor “**Prática Profissional**”, verificamos que os objetivos se remetem a analisar, investigar, caracterizar, refletir, identificar, compreender e problematizar as *ações dos professores e seus saberes*, de acordo com a formação que tiveram e o cotidiano escolar a que estão inseridos. A reflexão também é ressaltada em alguns objetivos ao se referir à prática profissional, assim como o “tornar-se professor”.

A respeito do “**Engajamento/ Compromisso Profissional**” os objetivos preconizam a *ressignificação da prática do professor* e a articulação de pressupostos da educação inclusiva na prática docente.

Em relação aos descritores da busca que utilizaram o termo “**Base de Conhecimento**”, podemos dizer que os objetivos ficam entre analisar, identificar e descrever sobre o *desenvolvimento profissional dos professores e os conhecimentos necessários ao exercício da profissão*.

➤ *Quanto aos resultados das pesquisas*

Separados por eixos temáticos, definidos *a priori*, constituídos por elementos emergidos *a posteriori* (após a análise de conteúdo), apresentamos algumas considerações sobre os resultados que seguem por uma ordem quantitativa, sendo apresentado primeiro o eixo com mais pesquisas e seguindo para os demais em quantitativo menor de trabalhos pertencentes a cada um.

Quadro 7 - Eixos de análise, elementos e total de pesquisas

<b>EIXOS</b>	<b>ELEMENTOS</b>	<b>TOTAL DE PESQUISAS</b>
PRÁTICA PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aprendizagem da docência</li> <li>• construção da identidade profissional</li> <li>• fonte de saberes</li> <li>• formação continuada</li> <li>• uso de dispositivos para reflexão</li> <li>• PIBID como boa prática de iniciação</li> <li>• carência de conhecimentos</li> <li>• dificuldades na ação cotidiana</li> </ul>	21
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• constituído por caráter biográfico</li> <li>• legitimado em momentos de discussão</li> <li>• a importância do “outro social”</li> <li>• coletividade</li> <li>• troca com os pares na construção do conhecimento</li> <li>• formação continuada</li> </ul>	11
BASE DE CONHECIMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fragilidade da base de conhecimento na educação no campo</li> <li>• importância da formação continuada</li> <li>• conhecimento pedagógico geral</li> <li>• a base é uma construção social</li> </ul>	5
ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ressignificação da prática</li> <li>• autoformação</li> </ul>	2

Fonte: Elaborado pelos autores

Descrevemos, a seguir, todos os elementos que emergiram da análise de conteúdo, embora nem todos se alinhem com o foco do nosso trabalho que perpassa pela questão da formação continuada, no sentido da Profissionalização do Ensino.

Contudo, optamos por não descartar os elementos que se direcionavam a outros aspectos na intenção de ressaltar as variáveis que fazem parte da base de formação do professor. Enfatizamos, também, que ao sermos fiéis com os descritores utilizados, fizemos uso dos trabalhos pertencentes a cada grupo de descritores. Porém, percebemos que elementos iguais apareceram em eixos diferentes e acabaram por se repetir na análise dos mesmos. Portanto, consideramos que isso nos revela uma dificuldade em separar as dimensões da competência profissional (BRASIL, 2020) que bem diz a literatura são interseccionadas, podendo haver um descompasso quando focada apenas uma dimensão.

## ❖ PRÁTICA PROFISSIONAL

Para esse eixo, contamos com a maior parte dos trabalhos analisados, em uma somatória de vinte e uma pesquisas (SILVEIRA, 2002; CAMARGO, 2002; GOMES, 2003; CONTI, 2003; DANAGA, 2004; LONGUINI, 2006; HOLLANDA, 2007; TROMBETTA, 2008, SOARES, 2008; SOUZA, 2008; TENO, 2013; SILVA, 2013; GONZALES, 2013; VOLTARELLI, 2013; TORRALBA, 2014; CERUTTI, 2014; OLIVEIRA, 2014; CARCARA, 2014; MARTINS, 2017; FACANHA, 2017; BENICIO, 2019).

Os trabalhos analisados, a respeito da Prática Profissional direcionada à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresentam elementos descritos a seguir, na construção de um texto único para apresentar os resultados.

A ideia de *aprendizagem da docência* é bastante presente. No trabalho de Silveira (2002), constata-se que essa aprendizagem está relacionada com aspectos institucionais, relacionamento com os pares e o trato com as categorias da base de conhecimento.

Nessa direção, a Prática Profissional é responsável por interferir no processo de *ressignificação da ação docente*, havendo a necessidade de resgate e apropriação dos saberes “invisíveis” produzidos ao longo da vida dos professores, conforme aponta o estudo de Gomes (2013). À medida que ela seja crítica e reflexiva, revestida da importância de uma prática transformadora, a Prática Profissional possibilita a ressignificação identitária e profissional, de acordo com Silva (2013).

Longuini (2006) apresenta como resultado de sua pesquisa, envolvendo professoras aspirantes e professoras experientes, que a *aprendizagem da docência amplia a base de conhecimentos* para o ensino e é sempre realimentada. Nesse sentido, podemos dizer que está relacionada à *construção da identidade docente*, a qual depende da prática para se constituir. Portanto, corroborando com essa afirmação, o estudo de Voltarelli (2013) faz apontamentos sobre a convicção que as professoras participantes têm ao referirem-se à Prática Profissional como *fonte de saberes* para a aprendizagem da docência na creche.

Entre as ideias de *identidade profissional e gênero*, Martins (2017) contribui com sua pesquisa para romper com as expectativas de que a figura do professor, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sejam mulheres. O autor discute que o processo de constituição das identidades de professores homens para esse ciclo do ensino precisa se

desviar do ideário de que a docência está predisposta ao gênero, mas sim ao desejo de ser professor e à profissionalização.

Outro elemento, presente nos trabalhos, refere-se à *formação continuada* como sendo inerente à prática profissional. É nessa formação que são oferecidos subsídios para qualificar a prática, como nos traz Camargo (2002), Conti (2003) e Danaga (2004). Uma proposta de formação continuada em contexto, elaborada em parceria com os profissionais da própria Instituição e direcionada para a discussão das necessidades e interesses relacionados às práticas pedagógicas concretas, mostrou-se bastante positiva e diferenciada no trabalho de Holanda (2007). Essa constatação nos remete à ideia presente nos documentos formativos de que a formação continuada é componente essencial para a profissionalização (BRASIL, 2020). Ainda sobre a formação continuada, Trombeta (2008) ressalta a importância desse movimento para que os professores consigam harmonizar mais a dimensão teórica com a dimensão prática presentes no processo pedagógico.

Ao pesquisar a prática através das *narrativas de professores e memoriais*, Soares (2008) e Teno (2013) consideram esses *dispositivos* como disparadores da ressignificação da identidade docente, de uma reconfiguração das práticas profissionais e de reflexões; também promove a tomada de consciência e indicam caminhos para a valorização profissional. Recorrendo ao nosso aporte teórico, Nóvoa (2017) nos chama a atenção para que os dispositivos sejam aliados do professor e da profissão docente no intuito de promover a reflexão e produzir a profissão de professor.

Em contrapartida, o trabalho de Souza (2008) denuncia a falta de tempo e espaço para reflexões que as profissionais que trabalham em creche precisam, pois acabam agindo na urgência dos problemas imediatos sem conseguir, na maioria das vezes, ter parâmetros entre o que se espera da faixa etária atendida e o que pode ser pensado para atender a demanda mais fundamentada.

Outro aspecto elencado nessa categoria, refere-se à inserção na prática docente, que é sempre um aspecto muito desafiador. O *PIBID* revela-se, na pesquisa de Oliveira (2014) como elemento importante na formação inicial e para a inserção na prática docente, no intuito de promover a construção de identidade profissional e os saberes experienciais. Os conhecimentos experienciais são responsáveis pela configuração da prática, conforme expõe Carcara (2014), juntamente com os conhecimentos adquiridos na formação inicial e contínua. Nesse sentido, *a escola é o lugar privilegiado de formação* para os docentes por meio de suas experiências práticas e a partilha dos

conhecimentos de trabalho entre os pares, indicados como fontes principais de seus saberes, de acordo com o trabalho de Facanha (2017). Nessa direção, podemos dizer que o PNE favoreceu a implantação do PIBID que configurou um benefício para a formação docente.

Relacionadas à prática profissional também são denunciadas *dificuldades para lidar com as diversidades*. Gonzales (2013) aponta para a necessidade da efetivação de um currículo na formação inicial que garanta uma preparação para lidar com as inclusões na escola. Em uma intenção parecida, Cerutti (2014) clama pela *formação de base do professor* contemplar o uso das tecnologias nas disciplinas formadoras. Esse estudo mostrou que saber utilizar a ferramenta tecnológica no cotidiano pessoal não garante que o professor faça a devida associação na sua prática como docente. Essa constatação nos faz pensar a respeito das políticas educacionais que preconizam o uso de tecnologias e enaltecem o trabalho com a diversidade, mas, no entanto, não versam sobre a viabilização de infraestrutura física das escolas para o atendimento das necessidades dos estudantes.

Torralba (2014) apresenta um estudo que busca, na prática profissional, identificar *bons professores*. Em sua pesquisa, retrata que as “boas professoras” buscam preservar seus pontos de vista, mesmo diante de condições adversas colocadas pelo mercado competitivo e da inserção dessas escolas na lógica neoliberal e empresarial, em que discursos de competência e excelência ganham primazia. Aspectos dessa natureza foram encontrados nos referenciais analisados para a nossa pesquisa (os quais ancoram-se na premissa de qualificação profissional projetando a perspectiva de se formar bons professores) e nas premissas da nova política da BNC- Formação de professores (BRASIL, 2020).

Na prática profissional, os conhecimentos dos professores são expostos. Nas pesquisas de Longuini (2006) e Facanha (2017) é denunciada a *carência do conhecimento pedagógico do conteúdo e do conhecimento específico no exercício da profissão docente*. O conhecimento pedagógico geral aparece como sendo o mais presente nessa prática dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Nesse sentido, de acordo com os estudos de Shulman (2007) *os conhecimentos da base de formação* vão muito além desses identificados nas pesquisas e inclusive o conhecimento pedagógico do conteúdo -que caracteriza o conhecimento profissional docente- acaba por estar ausente.

Por fim, é possível dizer que *a prática profissional também carrega uma carga de sofrimento e de prazer*. Benicio (2019) apresenta uma constatação ao trazer à tona o

sofrimento como elemento constituinte da prática profissional dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; a desvalorização da profissão é apontada como um dos principais fatores desse mal-estar. Em contrapartida, o autor traz que as vivências de prazer na prática profissional, dessas professoras, são expressas quando se sentem valorizadas e reconhecidas pelos pais, estudantes e comunidade. Como forma de enfrentamento desse sofrimento, o uso da fala é a forma de desabafar e o distanciamento do local de trabalho alivia esse sentimento.

### ❖ CONHECIMENTO PROFISSIONAL

Ao analisar os resultados desse eixo, podemos dizer sobre alguns elementos presentes nas pesquisas selecionadas para o corpus desse trabalho que abordam sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I Anos Iniciais. Para isso, contamos com onze pesquisas (PROENÇA, 2003; BERNARDO, 2003; CAMPOS, 2006; NOGUEIRA, 2006; MONTALVÃO, 2008; RODRIGUES, 2013; MUELLER, 2013; SOUSA, 2016; CARNEIRO, 2016; RAYCHTOCK, 2017; ALMEIDA, 2017).

Os trabalhos que compuseram o eixo do Conhecimento Profissional contribuíram com a indicação dos elementos descritos a seguir, apresentados em um texto que contempla os resultados.

Carneiro (2016) nos traz a questão do *caráter biográfico que compõe o conhecimento profissional*. A autora afirma que a constituição da profissão das professoras envolve diferentes aprendizagens e experiências que atravessam suas histórias. Em seu trabalho, realizado com base na pesquisa narrativa, Carneiro (2016) afirma a ideia de que a narrativa é capaz de reconstruir e reinaugurar outros sentidos na e para a escola, pois ela “produz experiência, é transformadora e formadora à medida que possibilita ao sujeito olhar a si mesmo e para sua vida a partir de um novo ponto de vista”. Os autores Nóvoa (1992) e Tardif (2002) abordam a questão do conhecimento profissional que destacamos ser amalgamado pelo conhecimento de vida, pessoal, dos professores.

Nesse mesmo sentido, em uma pesquisa etnográfica, Campos (2006) considera que depoimentos feitos pelas professoras são uma forma de conhecimento sobre sua prática. Ou seja, ao ter espaço para externar sobre o seu “eu profissional”, as professoras resgatam seus conhecimentos e os legitima.

Seguindo pela via de ter um espaço para compartilhar conhecimentos e experiências, Nogueira (2006) elucida, através dos resultados de sua pesquisa, a

*importância do “outro social”*; esse acaba sendo um elemento constitutivo de sua identidade profissional, ocorrendo na relação com o outro as experiências culturais que definem o desenvolvimento do ser professor. A autora ainda ressalta que a interiorização do conhecimento profissional se configura para cada sujeito de forma única e particular.

Complementando o exposto acima, Mueller (2013) colabora com seu estudo alertando para a necessidade de que o desenvolvimento profissional, através dos conhecimentos que o subsidia, seja construído e reconstruído em um *movimento mais coletivo*.

Ao apropriar-se dos fazeres e saberes, Proença (2003) traz a importância do *registro* na construção de ações e intervenções e na construção da competência pessoal do educador no exercício da profissão docente. Esse tipo de dispositivo (registro) propicia, inclusive, a prática da reflexão sobre o próprio trabalho. Nesse sentido, Sousa (2016) enfatiza a necessidade de ampliar a reflexão nos processos formativos como aspecto que favorece ao autoconhecimento e conhecimento da prática.

Presente em boa parte dos resultados das pesquisas analisadas esteve, inclusive, a *importância da formação continuada* tendo a escola como lócus de formação na construção do conhecimento profissional dos professores. Bernardo (2003) reitera e complementa essa necessidade enfatizando a importância de serem considerados, nas formações continuadas, os conhecimentos provenientes das pesquisas universitárias na formação e construção do conhecimento profissional do professor. Rodrigues (2013) aponta a formação continuada online como positiva para o desenvolvimento profissional docente, possibilitando- inclusive- o compartilhamento de experiências com professores de diferentes localidades do Brasil.

De forma sutil, no trabalho de Raychtock (2017) é denunciada a *ausência do conhecimento do saber agir* na formação inicial dos professores, o que deverá consubstanciar um conhecimento na prática profissional, que dependerá conjuntamente de uma formação continuada. Tardif (2021) considera o conhecimento do saber agir como essencial da competência profissional, fazendo parte do seu Referencial de competências recentemente.

Sobre os saberes docentes, constata-se no trabalho de Almeida (2017) que o ensino é um ato investigativo que exige conhecimentos diversos e também especializados, assim como a mobilização de diversos saberes. Alinhamos essa constatação aos estudos de Tardif (2002) ao afirmar que os saberes são provenientes de fontes plurais e heterogêneas.

No processo de partilha desses saberes e na *troca com os pares* é que os resultados da pesquisa da autora endossam os de outras pesquisas analisadas, corroborando para a importância do trabalho em grupo nas escolas e contribuindo muito para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes também, de acordo com Montalvão (2008). Assim, nos reportamos a Nóvoa ao lembrar que o autor ressalta a importância da troca com pares otimiza a formação do professor sempre em constante aprendizagem.

### ❖ **BASE DE CONHECIMENTO**

O presente eixo, contou com um número reduzido de trabalhos. Somente 5 pesquisas compuseram a análise (ROCHA, 2007; SANTOS, 2008; NASCIMENTO, 2015; CARDOSO, 2016; CRUZ, 2019).

Os trabalhos elencados pela Base de Conhecimento retratam situações a respeito de professores leigos, professores iniciantes e professores experientes na Educação Infantil e Ensino Fundamental I anos iniciais.

Rocha (2007), ao pesquisar sobre professoras leigas no campo, evidencia que a *base de conhecimentos delas é fraca*, mecânica e estereotipada; as professoras parecem ter noções do conhecimento pedagógico geral e firmam seu ensino sobre ele. Em relação aos conhecimentos específicos, as professoras os dominam precariamente, repetindo o que aprenderam com seus professores.

Ao pensar a Base de Conhecimentos de professores iniciantes, Santos (2008) diz que os processos formativos se integram num movimento de interdependência e interação, possibilitando a relação entre a base de conhecimentos que o professor (estudante) constrói e a projeção de uma prática docente, a partir de elementos teóricos – práticos que se cruzam durante o percurso.

Reportando-nos à formação inicial, também contamos com a pesquisa de Nascimento (2015), que comparou um curso de Pedagogia no Brasil e Mestrados Profissionais em Portugal acerca da Base de Conhecimentos. Em seus resultados, a autora constatou que em Portugal- na formação inicial- há o predomínio dos conhecimentos nas dimensões pedagógica e científica em detrimento da didática e tecnológica. No Brasil, há maior relevância nas dimensões pedagógica e didática, desfavorecendo a tecnológica e científica. Com isso, a Base de Conhecimentos dos professores - de Educação Infantil e Ensino Fundamental I anos iniciais- não é completa em ambas as localidades.

No estudo desenvolvido por Cardoso (2016), em que as análises realizadas na pesquisa indicaram que *aprender a ser professor é um processo que se aprimora ao longo da vida*, constatou-se que a demanda formativa para a atuação do professor multidisciplinar envolve principalmente o conhecimento pedagógico geral, definido por Shulman, da Base de Conhecimentos.

Cruz (2019) pesquisou sobre a base de conhecimentos para o ensino de professores experientes. A autora identificou que a Base se configura como um conjunto de conhecimentos práticos, funcionais e experienciais retratados através da ação dos professores. Também ressalta a importância dos contextos profissionais e as condições de trabalho para a construção dessa Base. Dessa forma, *a Base é uma construção social*, um processo contínuo e está relacionada com os processos de aprendizagem da docência a partir das experiências como estudante e com a formação inicial e continuada.

#### ❖ ENGAJAMENTO/COMPROMISSO PROFISSIONAL

Apenas dois trabalhos foram analisados como constituintes desse eixo. Eles versam sobre a formação em serviço e a autoformação (SARTORI, 2009; PINTO, 2015).

Sartori (2009), ao pesquisar sobre a possibilidade de *ressignificação da prática* e da (re)construção teórica na formação em serviço, destaca que o compromisso profissional é reafirmado - após a formação em serviço- através de novos olhares ao ato de ensinar, à articulação teoria e prática, aos procedimentos metodológicos e às possibilidades de práticas interdisciplinares.

Ao se tratar de educação inclusiva, sabemos da lacuna deste conhecimento na formação inicial e também continuada dos professores. Nesse sentido, a *autoformação* aparece no trabalho de Pinto (2015), revelando que a responsabilidade e o compromisso profissional do professor é que propicia um acolhimento, a participação e um atendimento baseado na igualdade e respeito às diferenças dos estudantes no processo educativo inclusivo. O estudo da autora possibilitou pensar na necessidade de reflexão sobre a organização de recursos específicos às crianças com deficiência no planejamento docente juntamente com a necessidade de análise coletiva sobre a construção da proposta pedagógica de Educação Infantil para uma melhor efetivação.

### **5.3- Algumas Considerações: a intersecção dos eixos - permeabilidade dos elementos entre as dimensões**

Finalizada a apresentação dos resultados do levantamento realizado na base de dados CAPES, conseguimos elencar elementos presentes em cada um dos eixos, caracterizando o Conhecimento Profissional, a Prática Profissional, o Engajamento Profissional, bem como a Base de Conhecimentos para a docência.

Constatamos que vários elementos identificados nos eixos transitam entre um e outro. Percebemos intersecção e permeabilidade entre os elementos identificados, principalmente entre os eixos da Prática Profissional e o Conhecimento Profissional.

Inferimos que o Conhecimento Profissional qualifica a Prática, a qual depende do primeiro para se efetivar com competência e do Engajamento para otimizar o “saber fazer”. Há, portanto, uma relação de interdependência dessas dimensões, ficando difícil de segregá-las a não ser por uma questão didática.

No momento em que a Prática revela os conhecimentos, ela utiliza-se da Base de Formação e a realimenta, amplia e transforma com o Engajamento que revela o compromisso do professor com a sua profissão. Com isso, o desenvolvimento profissional vai ganhando robustez, legitimando-se ao longo da carreira, provocando a profissionalidade docente e reconstruindo continuamente a identidade profissional.

Esses aspectos sugerem que a formação continuada é imprescindível para formar profissionais competentes, exigindo a profissionalização.

Nessa direção, os elementos identificados nos eixos deste trabalho contribuem para a afirmação feita no parágrafo anterior, onde a Prática Profissional assume grande relevância na atividade docente, sendo responsável pela a aprendizagem da docência e construção da identidade do professor. Tal constatação infere na questão do avanço das ideias de profissionalização docente ao longo dos anos colocando a preocupação com a prática profissional em evidência.

O Engajamento Profissional configura-se como um compromisso de caráter peculiar a cada indivíduo, necessário para a ressignificação de conhecimentos e da prática e deveria reverter-se ao trabalho coletivo nas escolas.

As três dimensões analisadas apontam para uma completude do trabalho docente. Assim, consideramos que a Base de Formação do professor multidisciplinar envolve fontes diversas de conhecimento, mas também envolve um compromisso social.

Por fim, podemos dizer que os eixos analisados fizeram emergir elementos constitutivos de cada dimensão e não objetivos prescritivos como nos referenciais analisados e na BNC - Formação (BRASL, 2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou investigar, através de uma pesquisa bibliográfica, a Base de formação que fundamenta o Conhecimento, a Prática e o Engajamento profissional do professor multidisciplinar da Educação Básica, no processo de Profissionalização do Ensino, considerando as três dimensões da competência profissional (BRASIL, 2020) que contribuem para o desenvolvimento profissional docente.

No processo de construção deste trabalho, a partir de um estudo exploratório e descritivo, situado no campo da formação de professores, procuramos analisar: a trajetória temporal das iniciativas de formação docente ao longo das últimas décadas, nos reportando às políticas de formação, à literatura especializada no campo e estudo do tipo “estado da arte” no portal da CAPES. Este último abarcou as produções acadêmicas no período de 2002 a 2019, na tentativa de mapear dados em um processo que considera a evolução histórica, a influência das políticas de formação e as dimensões da profissão professor permeadas pelo movimento da Profissionalização do Ensino.

Com os resultados obtidos pudemos elaborar três momentos significativos desta pesquisa e que atravessaram a própria trajetória de formação profissional da pesquisadora, constituídos por:

- *Políticas de formação, Políticas de Profissionalização*
- *Literatura especializada no campo da formação de professores- Base de formação*
- *Produção acadêmica- consulta ao Banco de dados CAPES*

Inicialmente, **primeiro momento**, verificamos que as últimas décadas foram fortemente marcadas por políticas de formação na intenção de incrementar e fortalecer a profissão docente, porém, ainda, há muito a ser conquistado na carreira docente.

As políticas de formação, em seu processo de elaboração e operacionalização, apresentam descompasso entre os discursos e a efetivação, oscilando entre avanços e retrocessos desde o início do Movimento da Profissionalização do Ensino, nos anos 80 ou se considerarmos as políticas de formação na realidade brasileira durante o século XX (SAVIANI, 2009).

A Profissionalização do Ensino faz parte da pauta educacional brasileira desde a década de 1980. No Brasil, a abertura democrática após a Constituição de 1988 encaminha a sociedade civil a defender a universalização do ensino, como também abre

espaço para a luta do movimento dos educadores por sua formação e sua Profissionalização.

No intuito de a docência ter reconhecimento e valorização, a profissão não deveria ser somente objeto de prioridade no discurso das políticas públicas. A questão da valorização real dos professores é fulcral para a atratividade da profissão docente na Educação Básica. Portanto, além de uma política de formação, a profissão precisa contar com salário digno, jornada de trabalho e planos de carreira que façam jus à categoria profissional. Ademais, uma carreira desprestigiada, afetada por diversas políticas de formação aligeiradas e com controle de exercício, pode receber que tipo de formação?

Assim, o Movimento da Profissionalização do Ensino no Brasil focaliza o professor como protagonista, como ocorre em alguns países. Mas no Brasil, essa valorização e reconhecimento advém de cima para baixo, não parte dos professores, ficando artificial. Souza Neto e Ayoub (2021) em entrevista com Maurice Tardif, estudiosos dos saberes docente e formação profissional também confirma esta artificialidade ao questionar se todos os estados adotam os mesmos critérios nas exigências de conduta e exercício da profissionalidade docente dos professores. Na visão deste autor, nós podemos não ter chegado a idade do ofício se observarmos o que é cobrado dos professores em termos de conduta profissional. Neste itinerário, as políticas de formação apontam para a exigência de uma conduta profissional pautado na ideia da docência como profissão, mas que na realidade estariam ajudando a estabilizar a docência como ofício.

Portanto, a questão da Profissionalização do Ensino nas políticas é um elemento mais retórico, discursivo, do que efetivamente aplicado na realidade da profissão docente, além de ser marcado por discontinuidades. Neste processo se torna evidente que temos diferentes projetos de profissionalização (ZEICHNER, 2013), caracterizando o campo educacional como um espaço de lutas e disputas. Os discursos políticos dos governos, da sociedade civil, dos profissionais da educação e dos teóricos da literatura do campo da educação apresentam divergências e disputas, colocando-a em conflito e em confronto.

Historicamente busca-se o reconhecimento da profissão e a valorização profissional que nos documentos das políticas revela-se na formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada. Porém, desde as primeiras iniciativas de formalizar a profissão docente, foram feitas adequações de modelos internacionais, influenciadas por ideologia neoliberal, sem a devida relação com a necessidade formativa

da realidade brasileira, desconsiderando a importância de uma formação docente adequada ao contexto do país.

Nesse sentido, as políticas formativas que se baseiam em prescrições das ações do professorado, pautadas em competências desvinculadas de criticidade e importadas de outros países, nos levam a questionamentos do tipo: Ser competente para quê? A quem? Por quê? A ideia das competências (re)afirmadas nos documentos e que é duramente criticada pela comunidade acadêmica, revela que há diferenças entre o termo colocado no texto das políticas e o que os teóricos defendem. Desse modo, julgamos importante destacar que nos cursos de formação de professores são desenvolvidas as competências humanas e não somente as comportamentais. Com isso, não eximimos a importância da questão instrumental das competências, desde que não sejam um fim em si mesma. Portanto, há de se ter um equilíbrio na expressão, na terminologia e na sua compreensão.

Assim, através de nossas análises, inferimos que as questões de Profissionalização e desprofissionalização docente caminham lado a lado no processo de formação. Parece haver uma linha tênue que as separa e que, muitas vezes, caracteriza a Profissionalização de uma forma mais retórica nas políticas educacionais e que pouco se efetiva na realidade da carreira docente.

Posteriormente, **segundo momento**, a literatura especializada no campo de formação de professores aponta a necessidade de a formação profissional docente caminhar para uma harmoniosa articulação entre formação universitária (conhecimentos universitários) e campo de atuação (saberes docentes), em um entrelaçamento entre Universidade e Escola a fim de que se legitime a Profissionalização dos professores, contando com uma Base de formação.

A Base da formação do professor perpassa a profissionalidade nas dimensões do conhecimento, prática e engajamento e tem a ver com o tempo, com toda formação inicial e não só continuada. A exigência é muito grande para que o professor multidisciplinar atenda a uma demanda de diferentes áreas de conhecimentos em sua atuação e é por isso que o tempo todo se fala em formação continuada a fim de que ele dê conta das demandas.

Nesse sentido, no Brasil, o que se destaca é um cenário de aligeiramento da formação inicial, de baixos investimentos na oferta de uma carreira atraente e de muitos investimentos no oferecimento de programas de treinamento (descaracterizando uma verdadeira formação continuada). Logo, podemos indagar se a formação inicial e a formação continuada estão de acordo com as DCNs. Essas Diretrizes correspondem às necessidades formativas dos professores? Ao incidirem sobre os currículos apresentam

uma compreensão contextual da realidade? Dado que a ênfase, nas últimas décadas, recai sobre a prática, essa prática é compreendida como lugar de formação e produção de saberes ou apenas como técnica?

Dessa forma, a partir desses questionamentos entende-se que há necessidade de se desenvolverem mecanismos de contraposição a políticas que investem cada vez mais no aparelhamento dos docentes por meio da imposição de pacotes de formação continuada, ora promissores e ora de simples reprodução.

Contudo, verificamos que a formação continuada assume há tempos um grande peso no processo de Profissionalização, pois apenas a formação universitária inicial não garante a tão almejada Profissionalização docente que precisa estar aliada à Prática nas escolas e subsidiada por condições materiais de trabalho que propiciem dignidade ao docente e aos estudantes. Constatada que apenas a formação pautada em conhecimentos universitários não garante a Profissionalização do Ensino tão almejada, evidencia-se necessário aliar essa formação a uma prática escolar em que o professor assuma a autoria dos saberes gerados no exercício da profissionalidade docente a partir de sua experiência e da experiência coletiva. Outra constatação refere-se à coexistência das Idades do Ensino (TARDIF, 2002) na contemporaneidade, provocando entraves a uma Profissionalização docente favorável à carreira.

Desse modo, o aporte teórico nos situou quanto à importância da edificação de uma Base de Conhecimentos (MIZUKAMI, 2004) que considere e valorize os saberes docentes, onde a Prática Profissional ocupa centralidade no processo formativo, desenvolvendo a profissionalidade do professor ao mesmo tempo que o profissionaliza.

Concluindo, um terceiro momento constituiu-se a partir das consultas feitas às produções acadêmicas, no portal da CAPES. Com isso, conseguimos apurar elementos de cada dimensão analisada (CO-PRO, PRA-PRO, ENGA-PRO), bem como sobre a Base de Conhecimentos do professor multidisciplinar, pertinentes à literatura consultada no campo, mas que não se coadunam à efetivação das políticas formativas, onde o engajamento profissional mostrou-se pouco explorado nas pesquisas acadêmicas, tendo um grande peso no discurso político, por exemplo, da BNC- Formação Continuada (BRASIL, 2020). Isso nos sugere um olhar mais atento e investimento de pesquisas mais profícuo no campo, haja visto que a ideia de autoformação foi revelada nas poucas pesquisas sobre Engajamento Profissional no portal da CAPES e está fortemente enaltecida na última política de formação docente (BRASIL, 2020). A valorização da perspectiva da autoformação não pode levar a uma responsabilização excessiva da pessoa

pela sua formação, como parece estar acontecendo no atual cenário da formação continuada.

Com os resultados do levantamento realizado constatamos que a profissão de professor é constituída de conhecimentos e saberes sistematizados (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998; SHULMAN, 1987) e elaborados no próprio exercício da profissão consubstanciados na competência profissional composta pelas dimensões do Conhecimento, da Prática e do Engajamento profissional; por outro lado, encontramos, por exemplo, a denúncia de ausência de conhecimentos na formação docente e dificuldades na prática cotidiana nas escolas. A construção da profissão docente é um processo que necessita de um coletivo e individual, troca com pares, formação continuada, tem caráter biográfico, entre outros.

As três dimensões analisadas apontam para uma completude da Base de formação do professor multidisciplinar e para o trabalho docente. A Base de conhecimentos acaba sendo permeada, inclusive, por uma dimensão emocional, haja visto que o próprio ato de ensinar exige vínculo (afetivo) de relações humanas, onde são apontados elementos de sofrimento e prazer da profissão nos trabalhos analisados.

Com isso, consideramos que o diferencial e a relevância desta pesquisa residem especificamente na análise em separado das três dimensões da competência profissional (BRASIL, 2020), tratando da discussão sobre a profissionalidade e a profissionalização dos professores ao mesmo tempo.

Dessa forma, concluímos que a Base de formação do professor multidisciplinar envolve fontes diversas de conhecimento, mas também envolve um compromisso social (CONTRERAS, 2002) e moral.

Consideramos que é fundamental a constatação que determinados conhecimentos e práticas são essenciais ao exercício da docência, ressaltando que o professor não adquire competências e habilidades de forma espontânea e a formação e ação docente é constituída de tarefas complexas e específicas. De acordo com Gatti (2016, p.21), estipular e detalhar o que um professor precisa saber e ser capaz de fazer não indica imposição à sua ação padronizada ou mecânica, mas torna acessível a identificação dos tipos de conhecimentos e as capacidades que compõe a especificidade da sua ação.

Assim, a noção de profissão comporta uma construção social e histórica, individual e coletiva, pessoal e profissional (TARDIF, 2002; NÓVOA, 2009), e não pode ser mantida apenas a nível discursivo, por uma ideologia abstrata que valorize a atividade docente desvinculada da realidade.

De forma geral, podemos dizer que a valorização da Prática no processo de Profissionalização do Ensino inclui um repertório de conhecimentos do saber, saber ser e saber agir (TARDIF, 2002) tendo o engajamento como mola propulsora para otimização da formação e da ação docente. A Prática Profissional traz -subjacente a ela- a obrigação moral em que o professor toma decisões com base em seu repertório de conhecimentos profissionais (saberes articulados), engajando-se no compromisso com a comunidade e cumprindo com competência a sua função profissional.

A ética permeia as três dimensões analisadas nesse processo de relações humanas e reveste a identidade docente construída por sua formação contínua. Portanto, entendemos que a Base é uma construção social que demanda um compromisso ético individual e coletivo.

Por fim, a importância de fazer pesquisa bibliográfica para a área mostrou que as políticas de formação caminham paralelo ao Movimento da Profissionalização do Ensino, mas, muitas vezes, em sentido contrário, pois não se faz uma fenomenologia da profissão docente no país. Aposta-se em políticas de indução de cima para baixo, mas não se leva em consideração o próprio movimento docente e o desenvolvimento profissional docente. Revelamos, inclusive, que nesta pesquisa emergiu a importância do professor pesquisador, pois fica evidente que a investigação gerou mudança de postura e mentalidade na pesquisadora ao aprofundar-se no campo político, teórico e prático.

Destarte, reafirmamos a relevância do nosso estudo e tomamos como indicativo a possibilidade de ampliá-lo com estudos empíricos a fim de delinear melhor a realidade brasileira da profissão do professor multidisciplinar e sua Base de formação no processo da Profissionalização do Ensino.

## REFERÊNCIAS

- ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. DA **BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências**. Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019
- ALMEIDA, P. A. de; BIAJONE, J. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007
- ALMEIDA, R. S. DE. **Didática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Um estudo sobre a docência de 11 professoras** 11/04/2017 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH
- BENICIO, E. R. **Sufrimento psíquico e prazer nas práticas profissionais de professores dos anos iniciais do ensino fundamental** 26/08/2019 120 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB - BCE
- BERNARDO, E. DA S. **Formação continuada de professores em escolas organizadas em ciclo'** 01/05/2003 167 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: BS de Educação
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Referenciais Nacionais para a Formação de Professores. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2002
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.1, de 27 de outubro de 2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), 2020.

CAMARGO, M. de F. A. A. **A formação contínua e a prática do educador: a (re)criação dos paradigmas produzidos no processo da aprendizagem em serviço** 01/04/2002 176 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

CAMPOS, R. C. de. **A função do professor na contemporaneidade: fundamentando o processo das práticas catalisadoras** 01/05/2006 234 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

CARCARA, L. M. **Prática docente no ciclo de alfabetização** 11/08/2014 196 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Jornalista Carlos Castello Branco

CARDOSO, L. C. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: o terceiro espaço** 26/02/2016 263 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca comunitária da UFSCar

CARNEIRO, A. F. I. **"Quando eu voltar a ser criança..." um olhar sobre narrativas de infância e docência de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental** 15/12/2016 75 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, Tubarão Biblioteca Depositária: BU Universitária

CERUTTI, E. **Concepções do aluno em relação à docência nos cursos licenciatura em tempos de cibercultura** 10/01/2014 122 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS

CNE (Conselho Nacional de Educação), 2019. 3ª versão do parecer (Atualizada em 18/09/19) Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

CONTI, C. L. A. **Imagens da profissão docente: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira**. 01/02/2003 200 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, E. M. R. **Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: pontas de icebergs** 26/02/2019 Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório UFSCar

DANAGA, N. H. P. **Desenvolvimento de um programa educacional de formação continuada - o tornar-se educador a partir de reflexões e (trans)formações em busca de melhoria do ensino e da aprendizagem'** 01/03/2004 181 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar

Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2005) In: GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores**. FAEEBA, v. 22, p. 127-136, 2013.

FACANHA, L. B. **Ensino de noções de tempo: investigação sobre saberes docentes mobilizados nos anos iniciais do ensino fundamental** 31/07/2017 101 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do CFCH

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, B. A. (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação** – Brasília: UNESCO, 2019.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOMES, M. de O. **As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do 'eu' ao 'nós'** 01/12/2003 Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

GONZALES, N. V. L. **A formação docente e os desafios da diversidade na prática pedagógica de egressos do curso de Pedagogia da UNIR, campus - Ji-Paraná/RO** 17/06/2013 141 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, Porto Velho Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA ROBERTO DUARTE PIRES

HARGREAVES, A. **Four Ages of Professionalism and Professional Learning**. Teachersand Teaching: History and Practice, 6, 2000, p.151-182.

HOLLANDA, M. P. de **Formação em contexto de professoras da educação infantil: um estudo de caso** 01/10/2007 290 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA Biblioteca Depositária: Humanidades

- HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group**. East Lansing, Michigan, 1986.
- HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A.(org). **Vidas de professores**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-61.
- LONGUINI, M. D. **Ensinando a ensinar ou vivendo para aprender: a interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante, como subsídio para a aprendizagem da docência** 01/03/2006 293 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, L. C. **Professores homens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: os processos de constituição das identidades docentes a partir de narrativas** 24/02/2017 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande Biblioteca Depositária: SIB-FURG
- MIZUKAMI, M. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação (UFSM)**, v. 29, n. 2, jul./dez. 2004
- MIZUKAMI, M. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. al. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2013. pp. 23-54.
- MONTALVÃO, E. C. **O Desenvolvimento Profissional de Professoras Inicantes Mediante um Grupo Colaborativo de Trabalho** 01/06/2008 228 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar
- MUELLER, G. R. **O desenvolvimento profissional da docência de professoras da Educação Infantil de Terra Nova do Norte - MT** 22/04/2013 233 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação - IE e Biblioteca Central da UFMT.
- NASCIMENTO, F. L.S. C. do **As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica que impactam e subsidiam na formação e no desenvolvimento profissional dos professores do século XXI no Brasil e em Portugal** 17/07/2015 341 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal
- NOGUEIRA, V. T. **Trajetória de vida e docência: construindo identidades** 01/07/2006 169 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.

- NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.** Educação & Realidade, v. 44, n. 3, 2019.
- OLIVEIRA, E. A. da C. de. **As ações do PIBID e a formação docente na perspectiva dos acadêmicos bolsistas da pedagogia/ UCDB** 06/11/2014 108 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande Biblioteca Depositária: Pe. Felix Zavataro
- OLIVER, Marta; PÉREZ-SAMANIEGO, Víctor; MONFORTE, Javier. **HUMILHAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO SUPERIOR EM ACTIVIDADE FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO: UMA AUTOETNOGRAFIA MODERADA.** Movimento (Porto Alegre), Porto Alegre, p. e27036, jul. 2021.
- PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. **A docência como profissão: O portfólio como dispositivo e política de formação docente no estágio supervisionado em educação física.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 29(83), 2021.  
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.6147>
- PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000
- PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.
- PINTASSILGO, J. **Os professores: entre a ciência da educação e a arte de ensinar (reflexões entre o passado e o presente).** In S. Camara (Org.). Pesquisa(s) em história da educação e da infância: conexões entre ciência e história (pp. 325-350). Rio de Janeiro: Editora Quartet – Faperj, 2014
- PINTO, G. H. da. **Educação infantil inclusiva: o que a prática docente revela?** 142 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Estado do Pará, 2015.
- PROENÇA, M. A. de R. **O Registro Reflexivo na formação do educador: tessituras da memória e a construção da autoria.** 01/04/2003 Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP
- RAYCHTOCK, S. **Marcas da cultura profissional na formação de professores: análise no contexto de um curso de Pedagogia** 18/04/2017 127 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro
- REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. **Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores Vol. 12, nº. 23 (p. 31-44) 30 abr. 2020
- ROCHA, S. H. X. **Construção da ação docente: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo** 01/12/2007 191 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar

RODRIGUES, M. da C. C. **Contribuições de um projeto de formação on-line para o desenvolvimento profissional de professoras do 1º ano do ensino fundamental** 28/02/2013 246 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. **O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 20, p. 1–39, 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo —estado da arte em educação.** Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SANTOS, S. **Processos formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores** 01/12/2008 262 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar

SARTI, F. M. **O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

SARTORI, J. **Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e da ressignificação a prática** 209 f. Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2009.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos teóricos e históricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHÖN (2000) SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos.** Barcelona. Ed. Paidós, 1992.

SHULMAN, L. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform.** Harvard Educational Review, n.57, v.1, p.4-14, 1987.

SILVA, V. da. **Processos construtivos da identidade profissional do Pedagogo: formação inicial, prática profissional e políticas públicas'** 20/02/2013 164 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: <http://w3.ufsm.br/biblioteca/>

SILVA, V.; ALMEIDA, P.; GATTI, B. **Referentes e critérios para a ação docente.** Cadernos de Pesquisa, v.46, n.160, pp. 286-311, abr./jun. 2016.

SILVEIRA, M.de F. L. da. **Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública** 01/07/2002 152 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar

SOARES, R. M. de F. **A Construção da Identidade Profissional do Pedagogo Atuante nas Escolas da Rede Pública Estadual de Teresina-PI: 1980-2006** 01/03/2008 284 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca

Comunitária da UFPI

SOUSA, E. C. de. **Reflexão nos processos de formação continuada de alfabetizadores: dos desafios e das possibilidades** 25/02/2016 150 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI.

SOUZA NETO, S.; CYRINO, M.; BORGES, C. **O Estágio Curricular Supervisionado como locus central da Profissionalização do Ensino.** In: Revista Portuguesa de Educação, v. 32(1), p. 52-72, 2019. <https://doi.org/10.21814/rpe.13439>.

SOUZA, N. N. de. **Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos** 01/02/2008 103 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passado trinta anos: dois passos para a frente, três para trás.** Educação & Sociedade, Campinas, v 34, n. 123, p. 551–571 abr-jun. 2013

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TENO, N. A. C. **Rememorando trajetórias: docência e identidade do professor em formação** 06/03/2013 237 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: UFMS

TORRALBA, P. R. **Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do ensino fundamental I** 21/05/2014 274 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

TROMBETTA, L. C. **A formação e a prática profissional dos educadores igrejinheses. Um estudo de caso** 01/12/2008 185 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação

VOLTARELLI, M. A. **Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?** 18/01/2013 246 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas.** Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 14, n. 41, p. 165-189, jul. 2014.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: Como e por que elas afetam vários países no mundo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.