

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA A PARTIR DA PRÁTICA: modelos de formação em disputa

TEACHING LEARNING FROM PRACTICE: a battle of training models

Andressa Florcena Gama da Costa¹ - UFMS

Maria Raquel Miotto Morelatti² - UNESP

RESUMO

A Resolução CNE/CP N° 2 de 2019, que define as diretrizes para os cursos de licenciatura, apresenta-se como um novo projeto. Neste cenário de transição, investigou-se as contribuições da formação inicial para professores que vivenciaram sua formação na vigência da Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015. Trata-se dos resultados de uma pesquisa de doutorado a respeito da formação inicial e início de carreira de 15 professores de Pedagogia que desenvolveram atividades de alternância pedagógica. Esta proposta sugere a antecipação das situações de prática de ensino, sob supervisão de professores e tutores, como uma das estratégias que contribui para uma inserção profissional menos traumática. Os resultados evidenciam importantes espaços para aprendizagem situada da docência. Observa-se ainda aspectos que contribuíram para uma mudança gradual de conhecimentos e possibilidades de atuação nas aulas de matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial; Início de carreira, Professores que ensinam matemática

ABSTRACT

The Brazilian Resolution CNE/CP No. 2 of 2019 that defines the guidelines for undergraduate courses presents a new project. In this transition scenario, we investigated the contributions of initial training for teachers who experienced their training under Brazilian Resolution No. 2, of July 1, 2015. These are the results of a doctoral research on the initial training and early career of 15 Pedagogy teachers who developed pedagogical alternation activities. This proposal suggests the anticipation of teaching practice situations, under the supervision of teachers and tutors, as one of the strategies that contributes to a less traumatic professional insertion. The results show important spaces for situated learning of teaching. There are also aspects that contributed to a gradual change in knowledge and possibilities of action in Mathematics classes.

KEYWORDS: Initial training; Early career, Teachers who teach math

DOI: 10.21920/recei72022827732748
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72022827732748>

¹Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no curso de Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. E-mail: andressa.fg.costa@ufms.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8402-7865>.

²Professora do Departamento de Matemática e Computação (DMC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -UNESP. Doutora em Educação pela PUC/SP. E-mail: maria.raquel@unesp.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5712-3237>.

INTRODUÇÃO

As Escolas normais de nível médio surgiram em 1835 na cidade de Niterói. Estabeleceram a preocupação em zelar pela formação de professores. Desde então, observou-se mudanças nas exigências mínimas para atuação com crianças e mesmo a redefinição da identidade dos cursos que preparam professores.

A partir disso, passou-se a ofertar a habilitação Magistério realizada no ensino de segundo grau. Posteriormente, instituíram-se ainda as licenciaturas curtas, os Centros de formação e aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e o curso superior em Pedagogia, nos quais as mudanças representaram diferentes necessidades e projetos em disputa acerca do perfil do pedagogo.

Segundo Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 102) a habilitação magistério representou uma mudança na qual a “[...] formação perdeu sua especificidade, uma vez que tinha que, ao mesmo tempo, ajustar seu currículo no ensino de Segundo Grau (médio) e dar formação de professor”. Isso gerou um currículo disperso, tornando a parte da formação específica muito reduzida.

Na década de 1980 admitem-se outras opções formativas para os docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre elas os cursos de Licenciatura curta e a oferta nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Segundo Saviani (2009)

a evidência e gravidade dos problemas levaram o governo a lançar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), [...] mas esse projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas (p. 147).

De forma similar, Borges, Aquino e Puentes (2011) reafirmam a qualidade da formação nos CEFAM devido a oferta do curso em período integral, cujo currículo esteve voltado para a formação geral e pedagógica dos docentes, com ênfase nas práticas de ensino e, segundo os autores houve, na época, significativa melhora na qualidade da formação oferecida. “Contudo, com a promulgação da Lei 9.394/96, esses centros, que proviam formação em nível médio, foram fechados e a formação docente foi transferida para o nível superior” (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 102).

Finalmente, o curso de Pedagogia foi reformulado em 1986, pois antes disso, formava o profissional responsável pela organização e estrutura de ensino como especialistas em educação, técnicos, diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores e inspetores de ensino. Somente no final da década de 1980 que surgiu um movimento pela reformulação do curso de Pedagogia para assumir a docência como identidade fundamental para os cursos em funcionamento.

Entre as medidas legais, em vigência, adotadas para que se possa reformular o currículo das licenciaturas estão a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, revogando a anterior Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (DCN) (BRASIL, 2015a).

A Resolução apresentada em 2019 dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de professores para a educação básica e institui a Base

Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Nesse contexto, a formação inicial passa a ter como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

A partir desse primeiro ponto, já se anuncia o caráter pragmático e padronizado do documento tendo em vista a formação de professores e o ensino por competências, uma vez que articula a estrutura proposta pela BNCC. Tal proposição entra em conflito com a formação de professores de Pedagogia preconizada pelas pesquisas até então produzidas no país, pois a redação dada pela Resolução das DCN de 2019 reduz a formação do professor a um fazer instrumental e prescritivo.

Tais indicações se fazem importantes, pois as Resoluções de 2002 e 2015, anteriores à CNE/CP Nº 2 de 2019, conduziram as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia por quase duas décadas. A história da formação de professores no Brasil evidencia que os cursos que preparam professores para atuação com crianças passaram por significativas mudanças desde 1835, data em que se instaura a primeira escola normal no Brasil.

As mudanças caminharam para afirmação da docência como base para a formação do pedagogo. Assim, cada vez mais as disciplinas de práticas têm sido incorporadas às licenciaturas, bem como tem ocorrido a ampliação dos estágios e a reivindicação pela continuidade de projetos para inserção do futuro professor na escola, tais como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ou ainda, a expectativa pelo bom encaminhamento do Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Em estudo desenvolvido por Leite (2011), acerca do lugar das práticas pedagógicas nos cursos de Pedagogia e as mudanças na legislação, a autora ressalta em primeiro lugar que a preocupação em articular teoria e prática desde o início, ou pelo menos, desde a primeira metade do curso é devido a configuração da licenciatura enquanto campo para formação de professores e não de bacharéis como ocorria no esquema de formação cunhado de 3 + 1 (LEITE, 2011).

Neste cenário de transição nas políticas públicas a respeito da formação de professores, ganha destaque a iniciativa de investigar as contribuições da formação inicial, sobretudo para professores em início de carreira que vivenciaram sua formação na vigência da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que agora está sendo extinta.

A discussão proposta neste artigo compõe-se de parte dos resultados da tese de doutorado (FLORCENA, 2022) defendida pela primeira autora e orientada pela segunda autora do trabalho. A questão problema que acompanha a pesquisa relaciona o papel exercido pelo curso de licenciatura e instituição escolar na forma como os professores de Pedagogia enfrentam os dilemas do início da carreira, sobretudo para ensinar Matemática.

A revisão da literatura empreendida na pesquisa de doutorado (FLORCENA, 2022) aponta que a formação inicial ainda é insuficiente perante os desafios da prática pedagógica; que o ‘choque de realidade’ permeia os primeiros anos de atuação, embora existam casos excepcionais de sucesso no início da profissão e que as pesquisas sobre desenvolvimento profissional em início de carreira ainda são raras, sobretudo com professores que ensinam Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais.

As possibilidades da formação inicial em relação ao preparo dos professores são muito maiores do que a literatura tem apresentado (TARDIF, 2005). Pesquisas como de Papi (2011) apresentam e debatem a ocorrência de práticas bem-sucedidas no início da docência, contrariando a lógica de que a prática dos professores iniciantes se constitui apenas de fracassos e despreparo.

Algumas pesquisas de Vasconcelos (2009) e Gomes (2014) retratam que o ‘choque de realidade’ e as dificuldades do início da carreira podem ser sentidas ainda durante o período da

formação inicial, em atividades de inserção do acadêmico no espaço escolar, como os estágios e atividades de prática de ensino. A antecipação das situações de prática de ensino, sob supervisão de professores e tutores, contribuiu, segundo estas pesquisas, para uma inserção profissional menos traumática. Portanto, a formação inicial tem papel decisivo no enfrentamento das dificuldades do início da carreira.

A DIMENSÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL: O papel formativo das atividades de prática de ensino

As análises a respeito da contribuição da formação inicial para a formação de professores, em início de carreira, sobretudo em situações que rompem com a formação ‘para’ a prática, em favor de um conhecimento profissional ‘na’ e ‘da’ prática, revelam resultados positivos a partir da imersão dos acadêmicos na escola.

Fessler e Christensen (1992 *apud*. MARCELO GARCIA, 2001) sugerem a iniciação profissional ainda na formação inicial, pois para os autores as primeiras vivências do futuro professor enquanto ‘ensaio’ sobre ser professor, no estágio ou outras atividades de contato com escolas caracterizam e antecipam a prática profissional.

O conhecimento ‘para’ a prática vem perdendo espaço em favor de um conhecimento situado ‘na’ e ‘da’ prática. Tal como apresentou Cochran-Smith e Lytle (1999), se tem estimado que aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática e na indagação reflexiva sobre a prática.

As autoras apresentam três perspectivas sobre a forma como ocorre a aprendizagem docente. Na primeira abordagem de formação os ‘conhecimentos para a prática’ estão estreitamente vinculados a instituições de ensino ou ações formativas organizadas por especialistas, assemelhando-se ao modelo de formação profissional da racionalidade técnica (SCHON, 1997). A principal fragilidade dessa abordagem está na redução do papel do professor a um usuário de conhecimentos e não como um produtor de saberes e conhecimentos.

Na segunda perspectiva de ‘conhecimentos na prática’ os professores são protagonistas e não há saber mais ou saber menos, assim experientes e iniciantes, podem, por exemplo, aprender juntos. Apesar das evidentes vantagens ainda se incorre no risco de desenvolver uma relação muito utilitária ou imediatista com o conhecimento, aplicando sempre o que funciona ou deu certo.

Já o ‘conhecimento da prática’ pressupõe a investigação da própria prática na qual não há separação entre conhecimento formal e conhecimento prático, pois a intenção é que o professor possa valer-se dos estudos e pesquisas já produzidos como o eixo condutor de suas reflexões e questionamentos sobre sua prática, compreendendo-a e interpretando-a em sua complexidade não só do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem como também social, político e cultural.

A aprendizagem da docência ainda durante a formação inicial, tendo como foco a aprendizagem ‘na’ e ‘da’ prática, estende-se à interpretação possível dada pelas regulamentações sobre as práticas enquanto componente curricular nos cursos de licenciatura em Pedagogia e os estágios enquanto possibilidades que favorecem a apropriação de experiências profissionais.

O Parecer CNE/CP nº 2/2015, cujo relator foi Luiz Fernandes Dourado, subsidia as DCN para cursos de licenciatura a partir de 2015. Neste é possível compreender o entendimento e o direcionamento pretendidos, naquela época, para o componente de práticas nos cursos de licenciatura, sendo que

[...] a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas (BRASIL, 2015b, p. 32).

Inclusive a própria definição do que se entende pela atividade do estágio se assemelha à proposta de aprendizagem profissional situada ‘na’ e ‘da’ prática, como a seguir:

O estágio curricular de ensino é entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício, assim o estágio curricular supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que esse momento se chama estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2001 *apud*. LEITE, 2011, p. 63).

A redação dada pelo parecer de 2001 sobre a atividade do estágio permanece a mesma no Parecer CNE/CP nº 2/2015 em sua página 31. Tal configuração do estágio parece apontar para uma promissora concepção na formação de professores, até então, na medida em que o estágio “[...] era visto como aspecto irrelevante da formação” (LEITE, 2011, p. 63-64).

Na redação dada pelas DCN de 2019 o estágio e as práticas como componentes curriculares mantém as 400 horas para cada uma das atividades formativas. Entretanto, o encaminhamento das atividades sugere que estas estejam sempre atreladas com orientações curriculares da Educação Básica, instituídos pela BNCC. O que a princípio pode sugerir uma valorização da aprendizagem profissional situada na prática, pode na verdade esvaziar a parte científica da formação dos pedagogos, conforme exposto a seguir.

Considera-se que a Resolução de 2019 (BNC-formação) retoma os princípios da racionalidade técnica, no qual o perfil formativo do professor fica restrito a ser um usuário de conhecimentos e não um produtor de saberes e conhecimentos, tal como propõe a epistemologia da prática (SCHON, 1997).

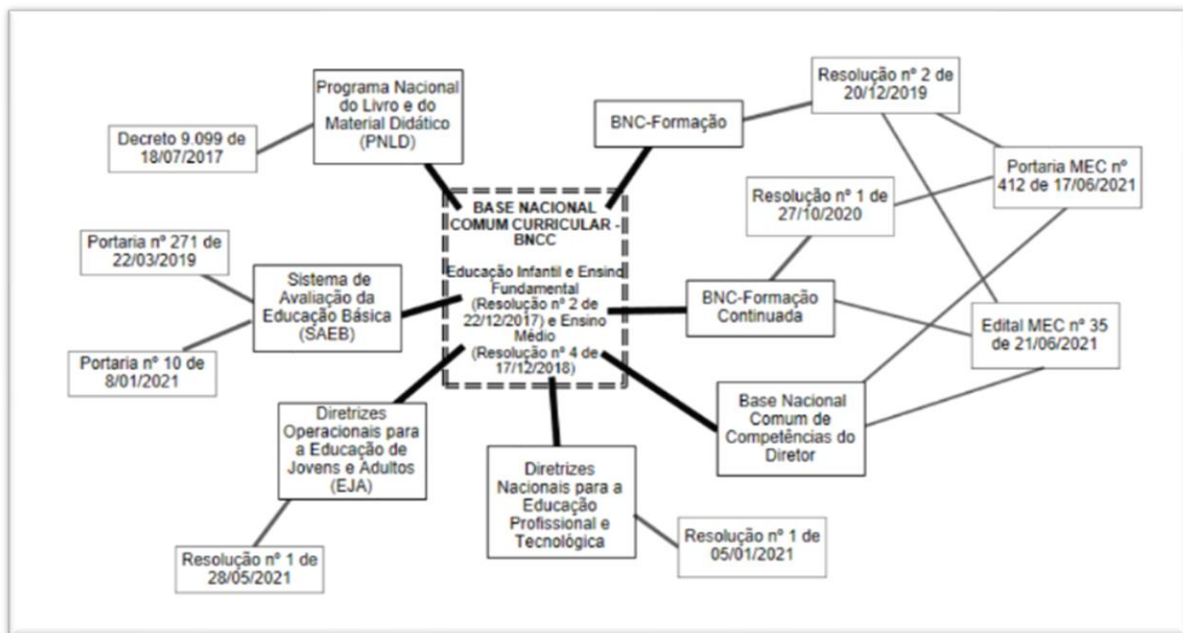
As iniciativas de aumento progressivo da carga horária expressas nas diretrizes de 2002, 2015 e 2019 parecem não lograr êxito, pois muitas licenciaturas permanecem atreladas aos moldes da racionalidade técnica e da fragmentação das ações formativas. Nas pesquisas com egressos é comum encontrar registros sobre as dificuldades de professores iniciantes atreladas a situações práticas de ensino, como planejamento e organização dos conteúdos, como manejar a turma, como distribuir as atividades durante o tempo de aula, entre outras.

Assim, ressalta-se a importância de compreender o perfil pretendido na formação inicial: o professor enquanto executor de ações ou professor com capacidade de autogerenciamento de seu trabalho.

A forma como percebem aquilo que fazem, ou seja, a capacidade de se autoavaliar e refletir sobre o trabalho realizado, conduzem à melhoria do desempenho da função docente. O que só é possível a um professor com ampla formação dialógica e reflexiva. Entretanto, isso parece distante das intenções de formação da BNC-formação.

Além disso, o projeto em curso da BNC-formação caracteriza apenas parte da regulação que está em curso no país. Segundo Rodrigues, Pereira, Mohr (2021) a emergência da BNCC interferiu na recondução das políticas de formação de professores, políticas de avaliação externa, políticas de gestão e com relação ao funcionamento da Educação Básica, o que denota seu caráter gerencial em relação ao trabalho docente. A figura a seguir expõe o entrelaçamento das mudanças na educação do país.

Figura1 - Alinhamento entre políticas educacionais diante da BNCC



Fonte: Rodrigues, Pereira, Mohr, 2021.

Para as autoras Rodrigues, Pereira, Mohr (2021) tais mudanças configuram-se como imposições à formação inicial e continuada de professores para controle e padronização da docência. O questionamento aos princípios que orientam tal proposta tem sido largamente apontado pelos pesquisadores brasileiros (DINIZ-PEREIRA, 2021; GIARETA; LIMA; PEREIRA, 2022).

Na visão de Diniz-Pereira (2021), para além do discurso de coerência entre tais políticas educacionais, está em jogo o alinhamento às ideologias de mercado. A esse respeito também observa-se que a partir da reforma curricular imposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocorre “[...] explícita abertura para a condução da agenda reformista pelos próprios agentes do mercado, organizados em torno do denominado Movimento pela Base e o Todos pela Educação” (GIARETA; LIMA; PEREIRA, 2022, p. 742).

Nesse sentido, os grupos atuantes no setor privado-empresarial tomam a frente nas reformas curriculares, ofertando soluções prontas para a formação e atuação dos professores frente a mudança na fase de implementação da BNCC. Tais ações “[...] para além de representar um minimalismo da atuação estatal sob a política educacional brasileira, é melhor compreendido como maximização da atuação empresarial de determinado modelo de Estado” (GIARETA; LIMA; PEREIRA, 2022, p. 743).

A despeito de todas as críticas, inclusive sobre o esvaziamento de discussões teórico-epistemológicas que fundamentem os componentes curriculares da Educação Básica,

apresentados na BNCC, por meio da Pedagogia das competências, compreende-se que os efeitos para a formação inicial são ainda mais alarmantes.

A FORMAÇÃO INICIAL SEGUNDO O MODELO DA ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA

Segundo Diniz-Pereira (2013), observa-se na década de 1990, no cenário de pesquisas brasileiras, um crescente número de estudos que investigam práticas pedagógicas. Para o pesquisador, o campo da formação de professores deslocou a questão central de pesquisa, que antes era “como formar o professor?”, para investigar “como nos tornamos educadores(as)?” (p. 130).

As pesquisas sobre como nos tornamos educadores têm como respaldo o consenso quase homogêneo sobre a valorização da prática enquanto local de produção de saberes. Também chamada de referencial da Epistemologia da prática, conforme Schon (1997). Assim, este tipo de abordagem preconiza que o conhecimento se adquire mediante a experiência. Os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem.

Essa abordagem de pesquisa e de formação é um ponto relevante para se estabelecer os conteúdos da formação inicial de maneira que sejam compostos por saberes e ou problemas advindos da prática, isto é, úteis à prática da sala de aula, rompendo com a aprendizagem ‘para’ a prática, em favorecimento, de uma aprendizagem situada ‘da prática’ (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 250). Os estágios e atividades nas escolas podem, inclusive, antecipar ou minimizar o choque de realidade como visto em Vasconcellos (2009) e Gomes (2014).

Nos ensaios teóricos de Franco (2008; 2016) evidenciou-se que a prática pedagógica é muito mais ampla e complexa do que aquilo que se supõe à primeira vista e sempre menos inteligível do que seria necessário considerar. Isso tudo, para insistir na observação atenta e profunda às queixas relatadas pelos iniciantes quanto ao preparo ou despreparo para atividade docente, pois, ao que tudo indica,

[...] o desconforto de formandos, futuros professores, nos primeiros confrontos com as atividades da prática docente: são situações sempre angustiantes, pois as receitas de fazer que receberam no processo formativo não lhes permite colocar em prática as expectativas que haviam construído a respeito de um ensino melhor. Essa realidade é permeada por dissonâncias, o que pode demonstrar que o sujeito não está totalmente ‘engessado’ por suas condições formativas, pois ainda é capaz de estranhar. Esse estranhamento, essa perplexidade é um espaço da possibilidade pedagógica [...] demonstram que há ainda um espaço para a construção de um fazer significativo (FRANCO, 2008, p. 111).

Tomando por base os relatos das pesquisas podemos indicar que “[...] quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e os movimentos da *práxis*, não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres” (FRANCO, 2016, p. 545).

O modelo de formação inicial que prioriza a aplicação da teoria sobre a prática mostra-se conflituoso e perturbador para os iniciantes que regridem em sua prática pedagógica a replicar ou copiar o modelo de outros professores, em muitos casos.

Segundo Franco (2008) a sistematização de conhecimentos ‘para ensinar’, sem vínculos suficientemente estruturados com a prática impede o professor de apropriar-se de seu trabalho docente com plena autonomia, tal como parece ser a proposta de formação em curso pela BNC-

formação. Para Franco (2008) é como se o professor abandonasse sua consciência profissional em favor de um desempenho docente menos conflituoso para si e para o grupo com o qual trabalha.

[...] no trabalho com docentes no interior de escolas, que é realmente muito estranha, à primeira vista, essa relação do docente com sua prática. Observei muitas vezes que o professor nem sempre realiza na prática, o que pensa, o que discursa, o que teoriza. Ou seja, a prática mecanizada, não reflexiva, parece funcionar como um ‘escudo’ que impede que o novo desestabilize o ‘fazer mínimo’ que o professor está conseguindo fazer. Realmente ele defende sua estratégia de sobrevivência (FRANCO, 2008, p. 115).

A autora pondera então a partir deste excerto que existem práticas docentes construídas pedagogicamente e outras práticas docentes destituídas dessa abordagem configurando-se como práticas instrumentais. Assim, o professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente, atendendo a dois princípios básicos, segundo Franco (2016, p. 543) “[...] o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas”. Constituindo-se assim, em nosso ponto de vista, as orientações para um profissional crítico e reflexivo.

A superação da concepção de formação baseada na linearidade e aplicação da teoria sobre a prática deve ser superada em prol de uma formação pela epistemologia da prática (SCHON, 1997) a qual implica um tipo de aprender fazendo, o qual favorece o desenvolvimento profissional.

A prática pedagógica será formadora se atrelada a reflexão crítica e sistematizada. A colaboração entre experientes e iniciantes, por exemplo, supõe papéis de aprendizagem mútua, além de considerar que o desenvolvimento profissional docente ocorre ao longo da vida, sendo um projeto individual e ao mesmo tempo coletivo.

Cumprе salientar o importante papel do curso de licenciatura nesse processo de consolidação da postura profissional futura, pois de acordo com Imbernón (2009)

A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar (p. 66).

Levando em consideração tais indícios é possível afirmar que a formação docente tem sido cada vez mais um processo subjetivo, ou seja, não-homogêneo e nem idêntico a todos professores o que torna compreensível a falência dos modelos de formação centrados na abordagem da racionalidade técnica conforme pontuou Schon (1997).

O conhecimento para ensinar envolve muito mais do que o período e o currículo da formação inicial, uma vez que o aprendizado da docência, como já afirmou Tardif (2005), se dá em diferentes contextos da vida pessoal e profissional.

Nos primeiros anos de atuação manifestam-se tais aprendizagens antecedentes. Todavia, os professores em início de carreira, mesmo diante da longa trajetória como estudantes, enfrentam dificuldades para realizar aquilo que pensam e sabem, também não encontram, em geral, as condições favoráveis ao exercício da docência, vivenciando um ‘verdadeiro choque de realidade’ (VEENMAN, 1984).

Além dos problemas já evidenciados sobre o início da carreira (VEENMAN, 1984; HUBERMAN, 1995), no caso específico dos professores formados em Pedagogia, somam-se na atualidade, a aversão à disciplina de Matemática, o desafio de ensinar aquilo que não aprenderam no currículo da Educação Básica e a fragilidade dos cursos de formação inicial quanto ao preparo para lecionar Matemática na Educação Infantil e anos iniciais (SANTOS; CÍRIACO, 2021).

O problema da formação de professores que ensinam Matemática, em início de carreira, coloca-se como desafio importante a ser considerado nos cursos de licenciatura. Ao realizar o levantamento da literatura (FLORCENA, 2022) constata-se que existe uma fragilidade na formação inicial, dada a dificuldade em articular teoria e prática no campo de atuação. Observou-se, também, que os professores em início de carreira encontram dificuldades em transpor os conhecimentos que possuem em conhecimentos para ensinar, aumentando a fragmentação de teoria e prática.

No contexto da formação inicial a relação teoria e prática deve ser muito bem articulada. Embora, seja preciso dimensionar os conceitos e o significado dos termos teoria e prática, pois todos os saberes têm ao mesmo tempo dimensões teóricas e práticas, como indicado por Ferry (2008).

Adotamos, assim, a mesma perspectiva de Ferry (2008) ao sugerir que a formação inicial de professores deve combinar simultaneamente a alternância entre os períodos de intervenção no campo escolar e reflexão na universidade, método cunhado como Pedagogia da Alternância. O que exige espaços, tempos e abordagens diferenciadas de formação.

Quanto a carga horária dos cursos de licenciatura, vale mencionar o disposto nas Resoluções de 2015 e 2019 para que as matrizes curriculares dispensem ao menos 800h envolvem situações de aprendizagem da prática profissional, ou seja, os estágios supervisionados (400h) e as práticas de ensino enquanto componente curricular (400h), ocupam um quarto das atividades obrigatórias nos cursos de formação de professores (3.200 horas mínimas) (BRASIL, 2015a; BRASIL, 2019). Além disso, os acadêmicos têm tido contato com as escolas e os centros educacionais por meio dos chamados ‘estágios remunerados não-obrigatórios’.

Estas experiências de contratação de mão-de-obra de acadêmicos de licenciatura na modalidade de estágios-remunerados, muitas vezes passam despercebidas pelos formadores da licenciatura, mas são justamente nestas experiências que os professores ainda em formação passam a desempenhar tarefas docentes por períodos de um, dois ou até três anos que ultrapassam em muito a carga horária dos estágios supervisionados obrigatórios.

A importância dos saberes da prática, também denominados de saberes experienciais, podem ser compreendidos, pois envolvem “[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2005, p. 48). O autor acredita que estes saberes servem como filtro para os demais, pois a partir dos saberes práticos os professores julgam a validade e necessidade de incorporação dos demais saberes.

Tardif (2005, p. 36) categorizou os tipos de saberes da docência da seguinte forma: “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Os saberes classificados como disciplinares e curriculares situam-se numa posição de exterioridade, quer dizer, são produzidos e sistematizados por especialistas ou pesquisadores, e os professores não dominam o processo de produção e validação, assumindo, a princípio, a posição de receptores desse conhecimento.

O principal problema é que “[...] essa relação de exterioridade se manifesta através de uma nítida tendência a desvalorizar sua própria formação profissional” (TARDIF, 2005, p. 41) e

esse afastamento dos saberes da formação profissional, sobretudo saberes curriculares e disciplinares tem ainda como consequência que os professores buscam produzir, validar e sistematizar apenas os saberes que eles possam compreender.

Novamente a forma como a BNCC foi conduzida à consulta pública por parte dos educadores, pesquisadores e sociedade em geral manifesta uma abordagem de distanciamento daqueles que estão no contexto da prática. Segundo Carvalho; Lourenço (2018) a forma de participação delegada aos professores certamente não se pautou pelo protagonismo e poder decisório, na verdade a estratégia utilizada resultou no silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar.

Assim, o autogerenciamento de seu próprio trabalho revela-se muito mais complexo na medida em que é preciso reconhecer tanto as forças exógenas e endógenas que permeiam a forma de atuação do professor. Também se considera que o professor aprende a ser professor porque convive e conviveu com outros professores e inevitavelmente as práticas consideradas tradicionais e inovadoras se mesclam nesse processo (MOURA, 2016).

Em revisão às contribuições apresentadas por Vaillant e Marcelo (2012), observa-se que as situações informais de aprendizagem da docência são diversas, e extremamente valorizadas pelos futuros professores pois estão situadas em contextos reais de atuação, motivo pelo qual boa parte dos acadêmicos e recém-formados desenvolvem uma ideia de aprendizagem profissional mais relacionada com a experimentação da sala de aula, com aprender com os alunos e com outros companheiros (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Assim, torna-se fundamental organizar a aprendizagem da docência, situando-a em experiências que alternem a formação acadêmica com o contexto real de futura atuação, pois os saberes docentes estão ligados ao trabalho. A alternância pedagógica oferece um modelo para formação do professor reflexivo de modo que possa enfrentar os desafios da prática profissional com maior autonomia.

CONFIGURAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida valeu-se dos pressupostos da abordagem qualitativa pois tem relação direta com o campo teórico da formação de professores, assumida como referencial da investigação. Diniz-Pereira (2013, p. 148) ressalta que:

[...] observa-se, na década de 1990, um número crescente de estudos que investigam as práticas pedagógicas (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006). A partir daí, parece existir certo consenso sobre a valorização da prática cotidiana como lugar de construção de saberes (LELIS, 2001). Os saberes escolares e os saberes docentes passaram, então, a se constituir em relevante objeto de pesquisa no Brasil.

A epistemologia da prática (SCHON, 1997), enquanto abordagem investigativa para o professor em sala de aula, procura instituir novas posturas indagativas, do tipo ‘como nos tornamos educadores (as)?’, ao invés de propor ‘como formar o professor?’, como ressaltado por Diniz-Pereira (2013). Isso traz reflexos e impactos na pesquisa acadêmica ao utilizar o referencial da epistemologia da prática como norte para as pesquisas com professores.

Levando em conta as características do nosso objeto de estudo (professores iniciantes que ensinam Matemática), empreendeu-se o levantamento de professores em início de carreira e que

pudessem participar da pesquisa respondendo a questionários e dialogando em entrevistas episódicas (FLICK, 2003).

A entrevista episódica possui conceitos subjacentes à psicologia narrativa, que discute a estrutura narrativa do conhecimento e da experiência. Ao mesmo tempo em que narra episódios da vida, é possível, nesta abordagem, o uso de perguntas mais específicas “[...] que busquem respostas mais amplas (tais como definições, argumentação e assim por diante)” (FLICK, 2003, p. 117).

Tal estratégia desempenhou grande importância na identificação de saberes matemáticos, antes e após a formação inicial, assim como na compreensão da importância das situações de prática de ensino para aprendizagem da docência.

Participaram da pesquisa 15 professoras em início de carreira (com até 03 anos de atuação). Dentre elas, 13 foram formadas em instituições públicas (cursos presenciais) e apenas 02 em instituições privadas (cursos à distância).

RESULTADOS: Os estágios e práticas de ensino no centro do processo formativo

O modelo de formação do curso de Pedagogia pôde ser parcialmente evidenciado em algumas questões do questionário, as quais indicam a modalidade dos cursos realizados (presencial ou à distância) e quanto as atividades extracurriculares ofertadas (Programa de Iniciação Científica - PIBIC, grupo de estudos e pesquisas, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, estágio remunerado, projetos de extensão e outros). Ainda foi possível caracterizar as atividades consideradas mais significativas para aprendizagem da docência, tendo em vista o ingresso na profissão.

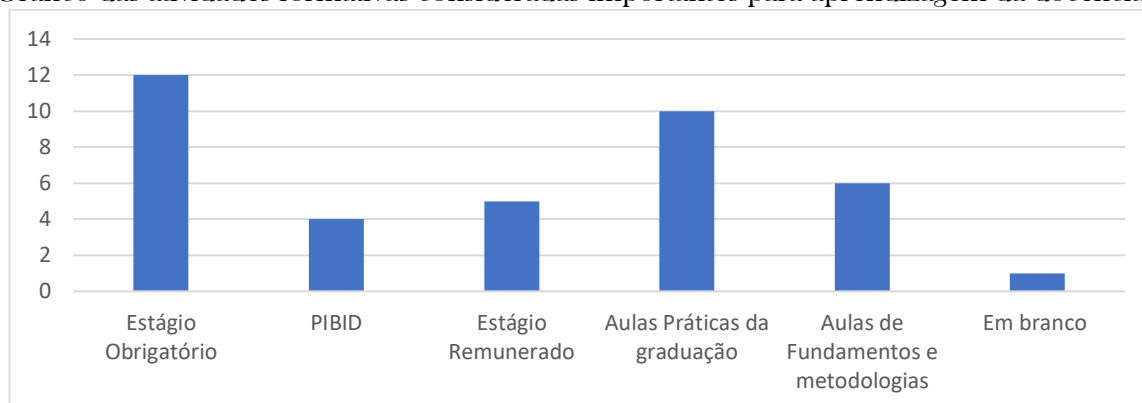
Notabiliza-se a importância de a licenciatura oportunizar algumas experiências fora do contexto das disciplinas obrigatórias, visto que dentre as 15 professoras que responderam aos questionários apenas 02 não realizaram nenhuma atividade de enriquecimento curricular. Entre tais atividades estão: Programa de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Cursos de Extensão, Grupos de Estudos e Pesquisas, estágio remunerado ou ainda participação como bolsistas em projetos diversos.

No que diz respeito às atividades mais citadas que contribuem a aprendizagem da docência, estão algumas atividades obrigatórias do curso como o estágio obrigatório (12), as disciplinas com componente de prática (10) e aulas de fundamentos e metodologias (06). Por outro lado, o estágio remunerado (05) e o PIBID (04) também foram citados, mesmo situando-se como atividades extracurriculares.

No geral, confirma-se a valorização por parte das egressas quanto as situações que antecipam o contato com a realidade profissional ou possibilitam espaços para experimentar e validar os conhecimentos da formação inicial, pois praticamente todas as atividades mencionadas relacionam-se diretamente a preparação para docência, conforme figura a seguir.

Figura 1

Gráfico das atividades formativas consideradas importantes para aprendizagem da docência



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Considerando que as atividades de estágio remunerado e PIBID são atividades complementares dos cursos, ou seja, nem todos os acadêmicos têm acesso, vale mencionar que dentre as 07 pessoas que exerceram estágio remunerado, 05 citaram a experiência como significativa e, das 05 pessoas que participaram do PIBID, 04 citaram como importante contribuição à formação inicial.

Pelas informações levantadas em nosso questionário urge refletir sobre o que ocorre para que as experiências vividas em grupos de estudos/pesquisas (07) e na iniciação científica (02), por exemplo, não sejam mencionadas pelas iniciantes como atividades importantes na formação para docência. Afinal há muito se defende a visão de unidade de teoria e prática.

Nesse ponto, retomaremos a discussão levantada por Ferry (2008) ao reconhecer a necessidade de investir na melhoria dos cursos através de um conceito cunhado por ele como Pedagogia da Alternância. Nessa abordagem o que se visa é articular o currículo prescrito da formação inicial com as aprendizagens não-sistematizadas, subjetivas e informais de tal forma que seja possível teorizar a prática e praticar a teoria.

Das nove pessoas que realizaram simultaneamente estágio obrigatório, estágio remunerado e/ou PIBID, houve unanimidade em confirmar que cada uma destas atividades tem lógica de funcionamento e produzem aprendizagens diferentes, embora o contexto de atuação seja o mesmo, a escola e com supervisão de outros profissionais mais experientes.

Durante o PIBID procuramos executar um plano e seguir uma metodologia conforme o planejado, durante o estágio remunerado isso não pode ser feito devido as regras da instituição que muitas vezes nos impede de executar o trabalho conforme somos preparados (PROFESSORA 8).

O suporte do PIBD baseado nas pesquisas dá uma base maior (PROFESSORA 6).

O que pude perceber nos estágios obrigatórios é o incômodo dos docentes quanto a nossa presença em sala. Já nas demais modalidades já somos vistos como parceiros. Meus estágios obrigatórios não me acrescentaram muitas experiências positivas (PROFESSORA 11).

Nos depoimentos das professoras iniciantes 6, 8 e 11 fica claro uma ruptura quanto aos vínculos da Universidade com a escola. A imersão do acadêmico em ambiente escolar deve ser acordado, monitorado e orientado tanto pelo professor da escola como pelo professor supervisor da universidade. Prevendo ainda o estudo do contexto de atuação, planejamento das ações de intervenção e acompanhamento e avaliação posteriores, favorecendo uma percepção e valorização desta como atividade verdadeiramente formativa, tal como ocorre no PIBID, segundo a percepção das participantes.

No depoimento seguinte, tal como ressoa nos anteriores, o que se revela é o desejo por parte do futuro professor de conduzir uma prática laboral na qual o planejamento e conhecimento profissional estejam como guias da atuação.

Acredito que o estágio obrigatório seja muito importante, todavia as aulas de fundamentos e metodologias são primordiais. Sem a base teórica tudo o que acontece na prática torna-se uma incógnita, mal sabe-se como agir, de que forma apresentar determinado conteúdo, o porquê das situações que acontecem em sala de aula e no ambiente escolar, enfim, a teoria refere-se diretamente à prática e, a meu ver, não podem ser substituídas pelas práticas de estágio obrigatório e remunerado, entre outros (PROFESSORA 10).

Uma das iniciantes chamou atenção em seu depoimento por ter participado, ao longo do curso, de quatro experiências significativas à formação, sendo PIBID, estágio obrigatório, estágio remunerado e PIBIC, ao que ela relata o seguinte:

Cada experiência vivida possibilitou conhecimentos diferentes e práticas. PIBID: como participei no 1º ano da graduação, foi de grande importância adquirir os conhecimentos práticos relacionando com os teóricos. O estágio obrigatório aprendi lidar muito com questões burocráticas e diversidade cultural na escola pública em todos os aspectos, tanto de conhecimentos, relações sociais, etc. No PIBIC obtive grande experiência intelectual. Acredito que muito do que realizo hoje na minha prática docente, foi possibilitado pelo crescimento que obtive durante a pesquisa (último ano de graduação) (PROFESSORA 14).

Neste trecho foi evidente que ao refletir para escrever sobre seus percursos formativos, esta professora, recém-formada, rememorou a importância da pesquisa e investigação científica para o trabalho que desenvolve na escola enquanto professora iniciante.

A respeito do lugar da Matemática nas atividades de imersão na escola, identificou-se que as aulas de Matemática, acompanhadas nas observações de estágio, ainda apresentam-se no modelo clássico de ensino, distante das orientações das pesquisas em Educação Matemática, como no depoimento a seguir “[...] No início que eu via nos estágios, [...] nas salas de aulas que eu observava também e infelizmente a matemática é assim, [...] quarto e quinto ano o que eu via era uma representação nas escolas públicas, nos meus estágios parece aquilo que eu aprendi, sabe?” (PROFESSORA 14).

Muitas professoras iniciantes, em suas entrevistas episódicas, afirmam que constituíram suas práticas a partir das orientações recebidas na formação inicial, distanciando-se das práticas vividas enquanto estudantes e até mesmo daquelas práticas mais conservadoras observadas nos estágios. Tal como se apresenta a seguir.

[...] **Professora 2:** Olha eu acho que o estágio ele é muito pouco ainda pra aplicar na Matemática. [...] E teria que ter um pouquinho mais do aluno, e vamos dizer assim, o aluno de Pedagogia protagonizando, dando a aula. Sendo regente mesmo.

Professora 7: [...] Prática de fato, sala de aula, PIBID, estágio, nossa contribuiu muito muito, muito. E além disso, todos os meus projetos, todos os meus projetos de estágio são voltados pra matemática.

[...] No quarto, quinto ano ia ser só a matemática, a (nome da professora da disciplina de estágio) que não deixou [...] Ela falou que tinha que ser interdisciplinar, é claro.

[...] Eu acho que os estágios foram os que mais contribuíram ...

Professora 4: Então, eu não vejo que a graduação deixou nada a desejar. Pelo contrário, ela desmistificou muita coisa, ela abriu a minha cabeça pra muita coisa. Eu aprendi coisas que até hoje eu aplico eu tenho ideias a partir de coisas que eu aprendi lá [...] A graduação, [...] foi um divisor de águas assim, ó, odeio matemática, ó, gosto de matemática. Dá pra, né, ensinar com sentido para as crianças.

A Matemática esteve quase ausente nas atividades de estágio e de imersão na escola, com exceção do depoimento da professora 7, cuja trajetória pessoal mostrou-se singular. Assim, existem desafios quanto a organização desse tipo de atividade, levando em conta que seu papel é garantir a unidade teoria e prática nos diversos componentes disciplinares.

O lugar da Matemática esteve localizado mais na disciplina que aborda tal área do conhecimento, no caso destas participantes. A professora 14 trouxe à tona a seguinte reflexão: “[...] as demais disciplinas também traziam muito conceito, né? Por isso que às vezes a gente ficava assim, ó, como que eu vou ensinar agora, né? Na matemática, não. Já teve bastante relação com a prática”. Destaca-se novamente a importância de fundamentar as ações do curso em uma abordagem mais coerente e significativa da formação científica e pedagógica, sobretudo diante de mudanças que podem fragilizar a formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância formativa das experiências de imersão na escola ou na investigação de práticas pedagógicas, pode ser dimensionada pelos depoimentos das professoras que participaram de atividades extracurriculares, pois em suas condutas demonstraram a aproximação aos princípios da pesquisa e investigação sobre a prática, como no caso da professora 14 que cursou PIBID, PIBIC e estágio remunerado. Outras professoras argumentam que tais atividades permitiram antecipar alguns desafios próprios do início da carreira como mencionado pelas professoras 4 e 7 que vivenciaram no estágio o choque de realidade (VEENMAN, 1984).

Isso reforça nossa suposição de que a formação inicial organizada a partir dos pressupostos da alternância pedagógica torna o futuro professor protagonista na construção e investigação dos saberes profissionais.

Ainda foi possível observar, tanto pelo questionário quanto pelas entrevistas episódicas, que os momentos de formação com textos científicos e as atividades de cunho prático são percebidas como dimensões separadas, justamente contrariando a lógica de que o espaço do

estágio e as atividades de prática de ensino seriam, em tese, situações privilegiadas para constituição da práxis. Este também é um ponto a ser observado na formação que ocorre nos cursos de licenciatura em geral.

Na perspectiva de Schon (1997), também apresentada anteriormente, os cursos de licenciatura tendem a encarar a preparação profissional de acordo com a abordagem da racionalidade técnica. Dessa forma, embora a discussão seja antiga, ainda permanece latente a dissociação entre teoria e prática, ao menos na percepção destas participantes, ao negarem as atividades de investigação científica o status de produtoras de saberes da atuação profissional, com raras exceções.

Ainda que as professoras tenham explicitado críticas sobre a necessidade de melhorar a articulação entre teoria e prática nos cursos e sobre o contato com as escolas e seus professores supervisores, é notável entre todas acadêmicas a tentativa de explicitar que os contextos formativos, seja na escola ou universidade, seja nos estágios, atividades práticas, ou outros, devem articular teoria e prática, favorecendo uma atuação enquanto 'práxis' na qual a teoria seja praticada e a prática seja teorizada. Contudo, ficou evidente a ausência de atividades como o PIBID, PIBIC, por exemplo, no currículo daquelas acadêmicas formadas em cursos a distância.

O momento de transição das políticas públicas direcionadas à licenciatura faz presente a preocupação para que não se perca ainda mais as dimensões científico-pedagógicas na formação docente. Parece urgente a necessidade de que atividades como grupos de pesquisa e iniciação científica sejam vistas como atividades preparatórias do professor, e não apenas como atividades para preparo de pesquisadores. A perspectiva da alternância (FERRY, 2008) apresenta-se como caminho promissor aos aprendizes da docência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **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. Resolução CNE/CP n. 02/2015, 02 de julho de 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 01/2015**, de 9 de junho de 2015. Brasília, 2015b.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02/2019. 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). Aprovada em 20 de dezembro de 2019b. Brasília: MEC, 2019.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, USA, n. 24, p. 249- 305, 1999.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre a formação de professores. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez., 2013.

FERRY, Gilles. Acerca del concepto de formación e Los modelos de la formación. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educatias y Material Didáctico, 2008.
FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORCENA, Andressa. **Desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: implicações da formação inicial e do início da carreira**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/234638>. Acesso em: 23 Jul. 2022.

GOMES, Fernanda Oliveira Costa. **As dificuldades da profissão docente no início da carreira: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações**. 2014. **Dissertação** (Mestrado em Educação) PUC-SP, São Paulo, 2014.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

LEITE, Yoshi Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2011.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

SANTOS, Cícero Augusto dos; CIRÍACO, Klinger Teodoro. O que dizem as ementas das disciplinas relacionadas à Matemática em cursos de Pedagogia de instituições públicas do estado de São Paulo. **Revista de Educação em Ciências e Tecnologia – ALEXANDRIA**, v. 14, n. 1, p. 349-365, 2021.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1997. p. 73-90.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VASCONCELOS, Mônica. **Formação docente e entrada na carreira: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. 2009. 206f. Tese (Doutorado em Educação), UFMS, Campo Grande.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, Catholic University of Nijmegen, 1984, Vol. 54, nº 2, pp. 154-155.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, vol. 34, núm. 1, jan.-abr., p. 109-126, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez., 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 Abr. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOURA, Tais Aparecida de. **Práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciante e experiente no 1º ano do ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (ARARAQUARA), 2016.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar – as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Revista Práxis Educacional**, v.17, n. 46, p. 53-71, Jul./Set., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em: 25 Jun. 2022.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciência**, v. 21, p. 1-39, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 25 Jun. 2022.

GIARETA, Paulo Fioravante; LIMA, Cesar Bueno de; PEREIRA, Tarcísio Luiz. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 734-750, mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16326>. Acesso em: 25 Jun. 2022.

Submetido em: julho de 2022

Aprovado em: outubro de 2022