

## As influências e tendências sobre/para a formação inicial de professores no Brasil

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.2.9200>

Caroline Vissotto<sup>1</sup>, Larissa Cerignoni Benites<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo de abordagem qualitativa apresenta os resultados de uma revisão bibliográfica que teve como objetivo investigar as concepções e tendências que têm orientado as políticas de formação docente no Brasil e seus impactos, principalmente no que diz respeito à formação inicial. Foram analisados 17 artigos selecionados a partir da plataforma Portal CAPES e Scielo, considerando o período de 2001 a 2021. Os principais achados destacam: (1) que as concepções para a formação de professores se atrelam a uma concepção de mundo e sociedade; (2) as tendências para a formação têm matrizes variadas e muitas vezes reaparecem no decurso histórico, agregando ou alterando características decorrentes de reestruturações sociais e do mundo do trabalho; (3) a maioria das tendências presentes no Brasil advém de referenciais internacionais e se constituíram num contexto marcado pela mundialização econômica; (4) a constituição histórica do campo teórico-epistemológico da formação docente brasileira expressa disputas e evidencia também a presença de perspectivas progressistas, preocupadas em apreender diferentes determinações que perpassam o processo educativo. Como considerações, infere-se que esses achados ampliam as possibilidades de compreensão do contexto e da própria formação docente para além de sua aparência imediata.

**Palavras-chaves:** formação de professores, política educacional, concepções e tendências.

### Influences on trends regarding teacher education in Brazil

**Abstract:** This qualitative study presents the results of a literature review that investigated the conceptions and trends guiding teacher education policies in Brazil and their impacts, especially regarding initial training. Seventeen articles selected from the CAPES Portal and Scielo platform, covering the period from 2001 to 2021, were analyzed. The main findings highlight: (1) that conceptions for teacher education are linked to a worldview and society conception; (2) trends for education have varied matrices and often reappear in historical course, adding or altering characteristics resulting from social structurings and the world of work; (3) most trends in Brazil stem from international references and were constituted in a context marked by economic globalization; (4) the historical constitution of the theoretical-epistemological field of Brazilian teacher education expresses disputes and also evidences the presence of progressive perspectives, concerned with grasping different determinations that permeate the educational process. As considerations, it is inferred that these findings broaden the understanding of the context and teacher education itself beyond its immediate appearance.

**Keywords:** teacher education, educational policy, conceptions and trends.

### Introdução

O construto da formação de professores no Brasil é delineado em meio a conjunturas complexas, permeadas por uma rede de agentes diversos, e caracterizado por

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação (PPGE - FAED/UEDESC). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3799-897X>

<sup>2</sup> Profa. Dra. da Universidade do Estado de Santa Catarina no Programa de Pós-Graduação em Educação (FAED/UEDESC) e no Centro de Ciências da saúde e do esporte (CEFID/UEDESC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6144-5298>

contradições e conflitos que exercem impacto direto na compreensão e concepções acerca da formação e seus objetivos.

No âmbito desse contexto, distintos referenciais emergem e se disseminam, muitas vezes manifestando-se por meio de orientações e diretrizes que condicionam o processo de formação docente. Nesse sentido, a compreensão do campo formativo docente revela-se intrinsecamente vinculada à esfera das políticas públicas educacionais, sendo essas uma forma de política pública encaminhada pelo Estado (como sociedade política) no intuito de organizar e expressar sua ação e/ou intervenção sobre a sociedade civil.

A compreensão histórica do campo da formação de professores em associação às políticas públicas educacionais é fundamental, tendo em vista que as políticas desempenham um papel preponderante na configuração do panorama educacional. Elas não apenas influenciam as estratégias adotadas nos programas de formação, mas também moldam as expectativas, representações e responsabilidades atribuídas aos professores, sobre sua formação, seu trabalho e, em suma, sobre seu papel social.

Nessa acepção, esta pesquisa teve como objetivo identificar as concepções e tendências que têm servido de base para essas proposições políticas que orientam a formação docente ao longo dos últimos 20 anos no Brasil e suas reverberações, em especial para a formação inicial.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, cujo *corpus* foi delineado a partir de pesquisa bibliográfica (Fonseca, 2002), valendo-se de uma revisão realizada nos portais de periódicos CAPES e Scielo, e abrangeu o período de 2001 a 2021.

## Resultados

Como já mencionado, optou-se por uma busca em dois portais, considerando um período pré-estabelecido, e foram utilizadas equações de busca formadas por descritores e operador booleano *AND*, que combinaram termos tais como: ‘formação de professores’ *AND* ‘tendências’; ‘formação de professores’ *AND* ‘concepções’.

Durante o processo de recolha, considerou-se apenas artigos, em idioma português e com pertinência ao objetivo do estudo. Após a triagem, a revisão bibliográfica<sup>3</sup> resultou em 17 artigos que foram analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo

---

<sup>3</sup> Este estudo fez parte de uma pesquisa de mestrado. Os dados completos do levantamento com mais detalhes, bem como a discussão mais ampliada sobre os resultados e a análise estão disponíveis em: <[https://www.udesc.br/arquivos/faed/id\\_cpmenu/7004/Caroline\\_Vissotto\\_16841766202789\\_7004.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/7004/Caroline_Vissotto_16841766202789_7004.pdf)>.

considerando o tema como unidade de registro (Franco, 2005), e amparando-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético (Marx, 2015).

Este processo de análise dos dados permitiu aglutinar os resultados, em um primeiro momento, em três blocos, representados pelo quadro 1, que destaca a ênfase dada em um deles.

**Quadro 1- Aglutinação dos dados**

<b>Dados</b>	<b>Bloco 1</b>	<b>Bloco 2</b>	<b>Bloco 3</b>
<b>Artigos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matos e Reis (2019)</li> <li>• Scheibe e Bazzo (2016)</li> <li>• Fernandes e Cunha (2013)</li> <li>• Moraes e Soares (2005)</li> <li>• Castro (2005)</li> <li>• Sudbrak (2004)</li> <li>• Freitas (2002)</li> <li>• Lelis (2001)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cunha (2013)</li> <li>• Silva (2011)</li> <li>• Alves (2007)</li> <li>• Duarte (2003)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dias (2021)</li> <li>• Milani, Gomes e Souza (2021)</li> <li>• Dal’Igna, Scherer e Silva (2020)</li> <li>• Rodrigues, Pereira e Mohr (2020)</li> <li>• Nörnberg (2020)</li> </ul>
<b>Ênfase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco na análise de políticas para formação de professores pós LDB e nos movimentos dos educadores e entidade representativas.</li> <li>• Destaques para as disputas e contradições presentes nos documentos, com relação ao locus da formação, teoria e prática, certificação, profissionalização e orientação epistemológica.</li> <li>• Salientam as reformas educacionais, assim como problematizam a pós-modernidade, a perda de referenciais e a necessidade de constante atualização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco na discussão de concepções e encaminhamentos epistemológicos no campo formativo.</li> <li>• Destaques para os referencias estrangeiros, especialmente dos EUA, que trouxeram enfoques técnicos, pragmáticos, práticos, comportamentais e conceitos como professor reflexivo e saberes docentes.</li> <li>• Pondera-se sobre um novo paradigma do conhecimento e a relação teoria e prática nos cursos que impactaram o campo formativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concentram-se nas políticas educacionais mais recentes e suas implicações para a formação de professores e o trabalho docente.</li> <li>• Salientam a lógica econômica que rege os encaminhamentos para a formação de professores na relação com o mercado de trabalho e o neoliberalismo.</li> <li>• Destacam a presença e atuação do setor privado e os organismos multilaterais, o reflexo nas políticas de centralização, homogeneização e alinhamento curricular.</li> <li>• Ênfase na responsabilização, avaliação e controle dos docentes com abordagens formativas centradas em competências.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelas autoras (2024).

Todavia, cabe mencionar que a divisão por blocos foi meramente ilustrativa e, portanto, os resultados não são estáticos e tampouco facilmente delimitados. Assim, em muitos momentos, tem-se a interseção de ideias. Tanto que na sequência, optou-se por um único bloco textual, visando à organização em uma estrutura e percurso lógico (à medida do possível), promovendo o diálogo e articulação dos dados e ideias presentes nos diferentes blocos.

### **Discussão: Perspectivas, tendências e seus impactos na formação docente brasileira**

Adota-se, neste trabalho, a perspectiva de compreensão da formação de professores como um processo intencional, permeado por forças e tensões originárias de diferentes movimentos que abrangem agentes, conflitos e tendências no campo educacional.

Nesse contexto, é importante ressaltar que, no esforço de mapear as influências e tendências que moldaram e continuam a influenciar a organização do campo da formação de professores no Brasil, com destaque para a formação inicial, depara-se com o desafio da complexidade dessa tarefa. Observa-se que essas perspectivas têm origens diversas e não seguem uma ordem cronológica claramente demarcada, sendo desafiador precisar com exatidão suas origens, ramificações e referenciais.

Num percurso temporal, pode-se salientar que na década de 1980, que aspirava aos ares da redemocratização brasileira, houve a introdução de abordagens significativas para compreender a escola, a formação e o trabalho docente. A ênfase na compreensão e olhar sob uma perspectiva cultural, moldada por determinantes sociais, políticos e econômicos, oferecia um novo ponto de vista, em contraposição ao período anterior, caracterizado pelo tecnicismo e autoritarismo.

Nesse período, diversas correntes surgiram, desempenhando papéis essenciais ao questionar e estabelecer contrapontos sobre a estruturação da educação e sua relação com a sociedade (Freitas, 2002). Essas perspectivas passaram a ser ensejadas e debatidas com maior fôlego por instâncias e entidades que se movimentavam no cenário brasileiro em prol de uma educação de qualidade social.

No meio formativo docente, buscava-se galgar espaços para a constituição de orientações e diretrizes para a formação sob esses novos parâmetros, tanto que ganharam destaque as teorias que traziam os aspectos da valorização da experiência e reflexão sobre a prática docente, muito impulsionadas pela introdução de conceitos como epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva e saberes docentes (Cunha, 2013).

Essas expressões, originadas de teorias estrangeiras e enriquecidas por contribuições de diversas áreas do conhecimento, tornaram-se mais frequentes no vocabulário educacional brasileiro a partir da década de 1990 (Cunha, 2013; Alves, 2007).

Lelis (2001) e Fernandes e Cunha (2013) percebem que o surgimento de novas tendências na formação, com um foco mais voltado para a prática docente, propiciou a superação de uma pedagogia conteudista de abordagem fortemente teórica, à qual a formação docente estava submetida. As epistemologias da prática seriam oportunidades de construção de um currículo sólido por meio da reflexão teórica, alinhando-se a uma

inserção profissional direcionada e proporcionando espaços significativos para a efetiva prática como componente curricular.

Consonante a essas ideias, durante as décadas de 1980 e 1990, a formação inicial e continuada passou a incorporar estratégias de narrativas culturais e a compreensão do desenvolvimento profissional, com ênfase nos estudos que abordavam os saberes dos professores (Alves, 2007).

Contudo, embora amplamente aceitas no Brasil, essas perspectivas foram questionadas por estudiosos e pesquisadores, alertando para o risco de direcionar a formação a partir de uma visão pragmática e de ajustá-la ao ideário neoliberal (Duarte, 2003).

Ao examinar a história da formação de professores no país, desde o período anterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (1996), nota-se que muitas das concepções e tendências que permearam esse cenário derivam de influências e referenciais teórico-epistemológicos internacionais<sup>4</sup>. A interconexão entre a formação docente brasileira e correntes internacionais revela a dinâmica e a abertura desse campo para perspectivas globais e a eminência da atuação e influência exercida por novos atores no cenário da formação docente no país, condição que se acentua nas décadas seguintes.

Corroborando com esta perspectiva, a segunda metade dos anos 1990 reconfigurou significativamente a educação, com o objetivo de atender às demandas do mercado produtivo. Assim, especialmente as tendências que emergiram desde essa década estiveram em sintonia com as demandas da sociedade globalizada e suas reverberações no modo de produção.

As medidas de ajuste estrutural implementadas pelo Estado, conduzindo à desregulamentação e abrindo caminho para diversas formas de privatização, resultaram na participação de diferentes atores na esfera pública. Isso se traduziu em tensões e disputas na organização da formação, impulsionadas por referenciais externos introduzidos no país através da globalização econômica. A influência de organismos internacionais e do setor privado na esfera educacional tornou-se evidente,

---

<sup>4</sup> A exemplo, cita-se o impacto das conferências e outros eventos mundiais de educação e de documentos de organismos multilaterais no impulsionamento de conceitos e ideias para orientar a formação docente (Visotto, 2022). Destaca-se, também, perspectivas como a dos saberes docentes, do professor reflexivo, abordagens baseadas em estudos da psicologia cognitiva e comportamental e da psicobiologia, advindas sobretudo, dos Estados Unidos e da Europa, e as influências do pensamento de autores como Donald Shön, Perrenoud, Schulman, Dewey, Tardif, Lessard e Lahaye (Alves, 2007).

principalmente por meio de políticas educacionais, sobretudo durante processos de reformas e definições de políticas curriculares (Cunha, 2013; Freitas, 2002).

Nesse contexto, a formação de professores passou a adotar características voltadas para princípios como eficácia, performatividade e controle de resultados. Buscava-se reduzir custos e tempo da formação docente, o que lhe conferiu um caráter mais pragmático, em detrimento da sua qualidade teórica e epistemológica, priorizando uma formação técnica. Essa abordagem que tornava a apreensão do conhecimento meramente reprodutiva e fragmentada contribuiu para a fragilização da formação dos professores (Freitas, 2002; Moraes e Soares, 2005).

Neste período, teve especial destaque a pedagogia das competências. Isso levou ao retorno do tecnicismo, que fora muito presente na década de 1970, sob a justificativa de inserir o país no mercado competitivo, destacando a importância de recursos humanos qualificados (Cunha, 2013). As competências tornaram-se parte da pedagogia oficial das reformas desde a década de 1990, tanto na formação inicial quanto na continuada, envolvendo a participação do setor privado e incentivando a formação a distância (Freitas, 2002).

O conceito de competências no Brasil, vinculado à reestruturação produtiva, esteve associado a processos como a divisão do trabalho, a separação entre concepção e execução, a rotinização de atividades qualificadas e o controle crescente sobre o processo de trabalho. Esse contexto contribuiu para a constante ameaça de desqualificação dos professores e a burocratização de suas práticas pedagógicas (Moraes e Soares, 2005), inserindo-os em um paradigma que os considera profissionais eternamente obsoletos.

Tal perspectiva impõe premissas de constante (re)qualificação em um ambiente competitivo e meritocrático, o que impactou significativamente as políticas de formação inicial e a estruturação dessa área, indicando forte correlação com a precarização e desintelectualização do trabalho docente.

Segundo Saviani (2009), as repercussões desse modelo e reforma conferiram um caráter neoliberal à LDB, documento que se tornou um marco importante para a formação de professores, orientando as diretrizes curriculares, pareceres e normas relacionadas à profissionalização docente desde o final da década de 1990.

Assim, apesar dos esforços de coletivos educacionais na época de sua elaboração, a LDB abriu espaço para a flexibilização que possibilitou a formação docente em ambientes não universitários (Castro, 2005; Scheibe e Bazzo, 2016).

Desta maneira, nesse período, também houve uma intensificação na criação de instituições formadoras, visando à redução de custos, ampliação da oferta de vagas e acesso ao ensino superior e tecnológico (Saviani, 2009), o que promoveu aligeiramento e baixa qualidade nos cursos de formação inicial oferecidos por diversas instituições.

Ideais reformistas impactaram as regulamentações, normativas, ações e legislações ligadas à LDB. Estas regulamentações enfatizaram a estrutura curricular baseada em competências; estabeleceram parâmetros curriculares nacionais; introduziram processos de avaliação para medir o desempenho dos alunos e responsabilizar os docentes; promoveram políticas de mérito e gratificações por produtividade, além de destacarem conceitos empresariais como eficiência e eficácia, influenciando as políticas de financiamento e gestão educacional e a interdependência e adequação das diretrizes da formação docente às da educação básica (Matos e Reis, 2019; Freitas, 2002; Scheibe e Bazzo, 2016; Sudbrak, 2004).

Esses aspectos trouxeram implicações ao perfil profissional desejado, destacando-se a polivalência e a flexibilidade, o que também impactou nos processos de trabalho (Freitas, 2002; Matos e Reis, 2019; Castro, 2005). A abordagem formativa encaminhada buscava a instrumentalização técnica, o saber fazer, a formação para o subemprego, o empreendedorismo e, segundo Freitas (2002), todo esse movimento resultou em uma análise reducionista do trabalho concreto dos docentes, enfatizando a individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e aprimoramento profissional.

Sob esta perspectiva, a ideia de profissionalização, que teve destaque nas políticas curriculares na década de 1990, influenciada por organismos internacionais, aproximou-se da temática da avaliação, regulando a formação e o controle do trabalho docente. Assim, acabou por adquirir um caráter tecnocrático, valorizando excessivamente dimensões cognitivas e impondo normas de eficácia ao trabalho pedagógico (Moraes e Soares, 2005; Freitas, 2002).

Neste percurso, observa-se nas diretrizes curriculares para a formação inicial de 2002, uma marcante influência desses delineamentos. A referida diretriz, apesar de representar um avanço<sup>5</sup> significativo no cenário da formação, uma vez que se tornou uma diretriz específica para a formação docente, de acordo com as análises de Moraes e Soares (2005) e Fernandes e Cunha (2013), acabou por contribuir para a despolitização dos

---

<sup>5</sup> A diretriz de 2002 representa um avanço em contraste com o antigo modelo denominado 3+1, no qual os três primeiros anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas e conteúdos cognitivos, reservando-se apenas o último ano para a formação didática (Saviani, 2009).

docentes, o empobrecimento da pesquisa e da própria formação, além de aumentar o risco de desprofissionalização, questões que não apenas afetam os professores, mas também têm implicações diretas na qualidade da escola pública.

Ainda, Silva (2011) destaca que esse processo reflete a compreensão da reestruturação produtiva, do debate sobre um novo paradigma do conhecimento e da relação teoria e prática nos cursos de formação.

Diante desse cenário, salienta-se que as concepções presentes na formação docente indicam e moldam a constituição de uma identidade profissional, com processos que influenciam os sentidos e a importância atribuída aos professores na sociedade e as expectativas e interesses em torno de seu trabalho e de sua formação. Freitas (2002) assevera que tal interesse se manifesta na compreensão de que os professores são os sujeitos responsáveis pela formação dos estudantes da escola básica. Assim, educação básica, formação inicial e práticas pedagógicas necessitam estar em sintonia para, de acordo com as exigências sociais e econômicas, conformarem, por meio dos processos educativos, as subjetividades para que se adéquem a tais pressupostos.

Neste sentido, o que se evidencia é que, ao longo dos anos, esse campo vem sendo tensionado, disputado e, na maioria das vezes, tem encaminhamentos políticos e ideológicos de acordo com ditames hegemônicos, os quais buscam a consolidação de um *modus operandi*, haja vista que as concepções de formação de professores se atrelam às concepções de educação, de ser humano e de mundo.

No entanto, nesse decurso, as correlações de forças presentes na sociedade, que revelam suas contradições e o caráter dialético dos processos históricos, também evidenciam a emergência de perspectivas progressistas. Essas perspectivas se colocam em uma posição contra-hegemônica, confrontando as determinações que perpassam o processo educativo e a relação da educação com a sociedade.

Neste prisma, salienta-se que estudos vinculados a diferentes áreas progressistas, com abordagens críticas, corroboraram ao proporcionar bases para repensar a formação docente, buscando distanciá-la da predominância de competências técnicas, da racionalidade instrumental e da mera instrução pragmática e reprodução. No entanto, isso não significa que no campo de estudos que se caracteriza por suas abordagens críticas e progressistas houve consensos e/ou qualquer encaminhamento puramente harmonioso; pelo contrário, os estudos produzidos nessa área também se confrontaram, sofreram alterações, passaram por processos de negociação e resistências em torno da dinamicidade



do constructo e das elaborações teóricas, evidenciando a complexidade do debate educacional.

Como exemplo desses estudos que corroboraram com um olhar mais crítico e profundo sobre a realidade, a educação, o conhecimento e a formação docente, pode-se destacar a pedagogia histórico-crítica, concebida no início da década de 1980 (Saviani, 2021). Esta abordagem não apenas se consolidou ao longo dos anos, mas também tem sido objeto de estudo, debate e aprofundamento contínuos.

Igualmente, destacam-se na correlação de forças e nessas disputas em torno da formação, movimentos de resistência promovidos por coletivos educacionais e outros grupos sociais. Esses atores engajaram-se na busca por uma educação e formação docente que primasse pela qualidade social e valorização da classe docente. Um exemplo emblemático desse engajamento é a atuação da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação- ANFOPE.

Contudo, é crucial mencionar que, na prática e nas disputas, os processos que surgiram a partir da década de 1990 fazem parte de um projeto que se materializou e intensificou nos anos 2000. Mesmo com direcionamentos ocasionalmente mais progressistas, caracterizados por diferentes governos, observa-se uma notável intensificação dos processos de expansão da educação a distância (Seki, 2019) e um marcante movimento de reforma empresarial na educação, caracterizado por políticas de homogeneização, padronização, testes e responsabilização.

Durante os anos 2000, presenciamos o aumento e a tensão da presença de agentes privados, organizações da sociedade civil e reformadores empresariais no cenário educacional. Esse fenômeno é acompanhado pelo aumento da influência e adesão aos parâmetros definidos por organismos internacionais.

É fundamental destacar que, apesar do direcionamento político-educacional de o Estado brasileiro consolidar, principalmente desde a década de 1990, um projeto neoliberal de educação, persiste uma dinâmica de resistência e contraposição por parte de setores comprometidos com uma perspectiva mais crítica e socialmente responsável na formação docente<sup>6</sup>. Neste contexto, a ANFOPE desempenhou um papel crucial,

---

<sup>6</sup> Importante mencionar que essa dinâmica expressa a correlação de forças presente na sociedade, que ora pode se mostrar mais fortalecida e ter maiores conquistas e avanços no campo social, ora pode sofrer mais com opressões e silenciamentos por parte dos encaminhamentos e tensões políticas. A efetivação dessas dinâmicas está intrinsecamente ligada às políticas adotadas por cada governo, determinando o grau de fortalecimento ou repressão dessas forças sociais.

liderando, entre outras iniciativas, o movimento para a construção coletiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores- DCN de 2015 (ANFOPE, 2016).

A DCN de 2015 foi importante no cenário da formação docente por representar uma resposta e uma alternativa construída coletivamente diante da insatisfação de diversos setores da educação com as orientações anteriores. Ela trouxe uma abordagem mais alinhada às demandas e anseios de educadores e movimentos sociais, buscando superar limitações percebidas em diretrizes anteriores.

Essa DCN de 2015 buscou contemplar uma formação docente mais crítica, contextualizada e comprometida com a realidade social, contrastando com abordagens mais tecnicistas e voltadas apenas para a eficiência. Sua importância reside na tentativa de promover uma formação que valorize não apenas aspectos técnicos, mas também dimensões éticas, políticas e sociais. Desta maneira, a DCN de 2015 compreendeu a formação e o desenvolvimento profissional relacionados à valorização dos profissionais da educação e assentou-se numa concepção sócio-histórica e emancipadora, portanto, numa tendência progressista e crítica.

No entanto, apesar de ter representado um momento importante de contraponto e esforço coletivo, é crucial ressaltar que a reforma empresarial, que vinha sendo empreendida, continuou a se ampliar, resultando em novas políticas educacionais calcadas em valores neoliberais e com significativos impactos para a formação e para a docência (Nörnberg, 2020).

Sua intensificação, sobretudo desde 2016, culminou na aprovação, em 2019, das novas diretrizes para a formação de professores e instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, conhecida como BNC-Formação (2019), evidenciando a consolidação das tendências reformistas presentes nesse movimento na esfera educacional (Evangelista; Fiera; Titton, 2019; Rodrigues; Pereira e Mohr, 2020).

A BNC-Formação, que revisita, sob novos termos, vários aspectos presentes nas diretrizes de 2002, adota características neoprodutivistas e tecnicistas, reintroduzindo a noção de competências. O foco principal é a eficiência e o alinhamento entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, tanto nos currículos da educação básica (com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, 2017), quanto na formação docente. Essas mudanças modulam objetivos, fundamentos, formato e conteúdo da educação, resultando na implementação de diversas políticas educacionais correlatas (Dias, 2021; Milani; Gomes; Souza, 2021; Dal'igna; Scherer; Silva, 2020).

Nörnberg (2020) alerta para o risco de as políticas formuladas nesse contexto contribuírem para a desintelectualização da docência, ademais, a autora pontua que enfrentar os desafios impostos por tais políticas e assegurar a qualidade e integridade do ensino como um bem público são imperativos para manter a relevância da formação de professores.

É importante ponderar que a concepção da BNC-Formação, que se alinha à BNCC (que a antecedeu) origina-se de políticas orientadas para a 'solução de problemas', empregando um ideário homogeneizante e padronizador, como se fossem prescrições diretas e justificadas pela má qualidade do ensino e, concomitantemente, da formação docente. Esta abordagem é objeto de alerta por Matos e Reis (2019), que apontam que essa ênfase na visão pragmatista da vida social e no ceticismo epistemológico na formação docente revela uma concepção na qual o problema da educação tem sua raiz na formação dos professores.

Com isso, também se percebe o peso atribuído aos professores e a responsabilização como componente central nesse cenário. Tal dinâmica, centrada na culpabilização docente, coloca os professores no epicentro das reformas, destacando sua importância como peças-chave na revisão curricular e nas políticas de formação.

Por fim, é fundamental reconhecer que a formação de professores constitui um campo de disputas, suscetível a frequentes transformações provenientes de mudanças econômicas, políticas, sociais e educacionais e que, em suma, vem sendo permeado por influências das forças hegemônicas. Torna-se evidente que os diferentes modelos e encaminhamentos dados à formação configuram o trabalho docente e suscitam expectativas e representações sobre os professores, além de refletir no perfil profissional desejado para uma sociedade específica.

Reconhecer essa realidade implica compreender que a concepção de formação de professores que ancora as abordagens, paradigmas e políticas educacionais está profundamente entrelaçada com a visão de mundo, sociedade e de formação humana, revelando que a formação de professores é parte integrante e resultado de uma tessitura social complexa e multifacetada.

### **Considerações finais**

Este estudo revelou que existe interligação das tendências e concepções na formação docente com os conflitos subjacentes à esfera educacional, destacando a complexidade das relações nesse campo, moldadas pelas demandas sociais, expectativas

e agentes ao longo do tempo. Na maioria das vezes, as significativas tensões e influências de forças hegemônicas que se alinham a determinado ideário pedagógico, refletem as demandas da sociedade capitalista e sua reprodução.

Nesse cenário complexo, a formação é tensionada de modo a responder à compreensão da educação como produto social, e sua estruturação reflete o tipo de sujeito que se pretende formar para determinada sociedade.

Por sua vez, a formação tem definido a função que o professor desempenha na sociedade, tensionada pelas expectativas que se têm acerca de sua atuação, havendo destaque para perspectivas que pregam uma constante readequação, requalificação, reformas de cursos e currículos para a formação.

Foi identificado que há uma diversidade de influências e origens nas abordagens e paradigmas para a formação docente. Muitas dessas tendências são estrangeiras e se encaixam no ideário de transformações sociais e produtivas e foram introduzidas no Brasil em um contexto de globalização econômica, com o impulso de organismos multilaterais e do setor privado, sendo materializadas, sobretudo, por meio de políticas e reformas educacionais, especialmente de 1990 em diante.

Notou-se que determinadas ideias e tendências persistem no âmbito da formação no decorrer dos anos e são materializadas em diferentes políticas, podendo passar por reconfigurações e ressurgir em distintos momentos, como o foco em competências, a primazia da prática, da produtividade, eficiência, meritocracia, responsabilização e a centralidade dos professores quando se trata de reformas e da qualidade dos sistemas de ensino, refletindo uma continuidade essencial, alinhada a um projeto educativo ligado à dinâmica socioeconômica.

A dinâmica do processo histórico, além de tornar complexa a tarefa de demarcar as tendências formativas e situá-las cronologicamente, também possibilita identificar disputas e mudanças da correlação de forças da sociedade.

Assim, o estudo evidenciou que, a despeito de haver forças hegemônicas que tensionam a formação, há, em contrapartida, a emergência de perspectivas que se empenham em contrapor-se aos encaminhamentos hegemônicos, o que possibilita evidenciar movimentos contraditórios e dialéticos que caracterizam o devir da sociedade, permeados por embates, ideais e diferentes atores.

Assim, pondera-se que o entendimento e a análise das determinações essenciais que perfazem o campo formativo docente e o tendenciam, ampliam as possibilidades de compreensão da formação para além de sua aparência imediata, reconhecendo-a como

uma totalidade concreta e complexa, constituída por determinações múltiplas (Marx, 2015), de modo a proporcionar uma visão mais abrangente e profunda desse processo como fundamental no e para o desenvolvimento da sociedade.

## Referências

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/vmVw9dNw3dyZdTb36WMCJVG/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 25 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos** [documento final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE], 2016. Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6\\_3\\_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf). Acesso em: 07 set. 2022.

CASTRO, A. M. D. A. Mudanças Tecnológicas e suas Implicações na Política de Formação do Professor. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 469-486, out./dez. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/pjBkph4qqQt94xKjprR6TfN/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 25 jul. 2021.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 25 jul. 2021.

DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P.; SILVA, M. Z. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015336, p. 1-21, 2020. Disponível em:

<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15336>. Acesso em 25 jul. 2021.

DIAS, R. E. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em:

<https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/57075>. Acesso em: 25 jul. 2021.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 25 jul. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. **Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. mais mercado.** Universidade à Esquerda. 2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 14 nov. 2019.

FERNANDES, C. M. B.; CUNHA, M. I. da. (2013). Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 51-65, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/25127>. Acesso em: 25 jul. 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2021.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abr/2001, p. 43 – 58. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KMQMXFvx6JDY6wBbRS9fpwd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2021.

MATOS, C. C.; REIS, M. E. dos. As reformas curriculares e a formação de professores: implicações para a docência. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019059, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654652>. Acesso em 25 jul. 2021.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015.

MILANI, M. F.; GOMES, G. V.; SOUZA, M. S. O atual cenário da formação docente no Brasil: os desdobramentos da BNCC nos cursos de licenciatura. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 01-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/79829>. Acesso em 25 jul. 2021.

MORAES, M. C. M. de.; SOARES, K. C. D. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. **Educação**, Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2, p. 265 – 281, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/417>. Acesso em 25 jul. 2021.

NÖRNBERG, M. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015360, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15360>. Acesso em: 25 jul. 2021.

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**, 20(u), p. 1–39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em 25 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 12.ed.Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr., p. 143 – 155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2020.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 241–256, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SEKI, Allan Kenji. Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018). *Geminal*: **Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.48-71, abr., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43866/24602>. Acesso em 08 set. 2022.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SUDBRAK, E. M. Mapas da formação docente pós-LDB: regulação ou emancipação. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 175 – 190, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/3849>. Acesso em: 25 jul. 2021.

VISSOTTO, Caroline. **Base nacional comum para a formação inicial de professores: concepções e perspectivas**. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/faed/id\\_cpmenu/7004/Caroline\\_Vissotto\\_16841766202789\\_7004.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/7004/Caroline_Vissotto_16841766202789_7004.pdf). Acesso em: 11 jul. 2024.

Submissão: 14/05/2024. Aprovação: 11/07/2024. Publicação: 20/08/2024.