



O papel do estágio na formação de professores da educação básica: análise comparativa entre a BNC-Formação e o modelo francês

El papel de las prácticas en la formación del profesorado de educación básica: análisis comparativo entre la BNC-Formação y el modelo francés

Eliana Mariano Carvalheira*;
Almir Martins Vieira**;
Jose Alberto Carvalho dos Santos Claro***

DOI: 10.5944/reec.44.2024.38160

Recibido: 4 de septiembre de 2023
Aceptado: 3 de noviembre de 2023

*ELIANA MARIANO CARVALHEIRA: Professora da Universidade Paulista (UNIP), Brasil Doutora em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. **Datos de contacto:** e-mail: marianorrosa@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/610015768732652>

ALMIR MARTINS VIEIRA: Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). **Datos de contacto: e-mail: almir.vieira@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/429864211341453>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0523-3976>

***JOSE ALBERTO CARVALHO DOS SANTOS CLARO: Professor Adjunto Classe C Nível IV de Administração, com Dedicção Exclusiva, na UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo, Campus Baixada Santista, IMar - Instituto do Mar. Orientador PIBIC-CNPq e Monitoria. Pesquisador do Laboratório de Pesquisas em Cidades Inteligentes (UNIFESP). Professor credenciado no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar (Mestrado) em Ciência e Tecnologia do Mar do Campus Baixada Santista). Atualmente em estágio de pós-doutoramento na ECA-USP, sobre Cidades Hospitalares. Possui graduação em Administração de Empresas pela Universidade Católica de Santos (1992), mestrado em Administração pela Universidade Metodista de São Paulo (1998) e doutorado em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (2002). Tenho experiência na área de Administração, com ênfase em Marketing, atuando principalmente nos seguintes temas: administração, posicionamento digital, criatividade e inovação, organizações, marketing, consumidor, educação continuada, consumo, sustentabilidade, sociedade e o mar, e comunicação científica. Experiência docente desde 1996 em cursos de graduação, especialização e mestrado. Experiência como consultor e gestor. Foi coordenador geral de pós-graduação (equivalente pró-reitora), de programa de mestrado em Administração e editor de revistas científicas. A partir de 2007 exerce o cargo de Diretor de Relações Institucionais do IMPACTO - Instituto Metropolitano de Pesquisas Acadêmicas e Consultoria Técnico-Operacional. Avaliador ad-hoc do INEP-MEC desde 2002, CEE-SP (Conselho Estadual de Educação de São Paulo) desde 2013 e do SINAES (Costa Rica) desde 2018. Parecerista de Agências de Fomento: MEC e CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq (Organizações, Administração e o Mar: Desafios Estratégicos, Sustentabilidade e Inovação). Pesquisador Visitante da PUC-SP e ISVOUGA (Portugal) e membro do Grupo de Pesquisa Estudos em Competitividade e Estratégia Internacional, na linha de pesquisa Estratégia e Competitividade. Líder do Grupo de pesquisa (CNPq) Organizações, Administração e o Mar: Desafios Estratégicos, Sustentabilidade e Inovação. Exerceu o papel de Editor da Revista Organizações em Contexto - ROC (QUALIS CAPES B2 - 2011 a 2014). Orientador Bolsista de Agentes Locais de Inovação (ALI) pelo CNPq e SEBRAE (Santos e São Paulo-Centro) modalidade Bolsista de Extensão no País do CNPq - Nível A (01/10/2012 a 30/09/2014). Perito ad hoc do Tribunal Regional do Trabalho Segunda Região São Paulo. Voluntário em várias organizações do terceiro setor, atualmente Diretor de Comunicação da Casa da Esperança de Santos. Ex-Presidente do Rotary Club de Santos e da Fundação de Rotarianos de Santos.. **Datos de contacto:** E-mail: albertoclaro@albertoclaro.pro.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0523-3976>

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar o papel das atividades de estágio na formação de professores da educação básica, tomando por base as propostas vigentes nas políticas educacionais do Brasil e da França. O desafio assumido parte da análise da Resolução CNE/CP N°2/2019 (Brasil, 2019), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), elaborando comparação analítica ao modelo francês de formação de professores. Na França, a formação de professores, desde 2019, é realizada no INSPÉ, em nível de mestrado, segundo o que propugna a Lei n° 2019-791 (“escola de confiança”). Adotou-se a abordagem qualitativa, com os procedimentos da pesquisa documental. Para a análise dos dados obtidos e sua interpretação, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo. Com base nos resultados obtidos, pode-se perceber que Brasil e França sofrem influência dos modelos neoliberais nas políticas de formação de professores, com destaque para a relação entre a teoria e prática no estágio e na formação em universidades. Destaca-se também a escola como local privilegiado de formação; o papel do professor-formador na escola. Em decorrência de tais achados é possível inferir que a reflexão sobre o modelo francês de formação de professores amplia teoricamente o conhecimento sobre as questões de estrutura e de organização da formação docente.

Palavras-chave: formação de professores; estágio; BNC-Formação; profissionalização docente

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar el papel de las actividades de pasantía en la formación de profesores de educación básica, a partir de las propuestas actuales en las políticas educativas de Brasil y Francia. El desafío asumido forma parte del análisis de la Resolución CNE/CP N°2/2019, que definió las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial del Profesorado para la Educación Básica y estableció la Base Nacional Común para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Básica (BNC-Formação), elaborando una comparación analítica con el modelo francés de formación docente. En Francia, la formación del profesorado, desde 2019, se lleva a cabo en INSPÉ, a nivel de maestría, de acuerdo con lo que defiende la Ley No. 2019-791 ("escuela confiable"). Se adoptó el enfoque cualitativo, con los procedimientos de la investigación documental. Para el análisis de los datos obtenidos y su interpretación, se utilizó la técnica de análisis de contenido. Con base en los resultados obtenidos, se puede ver que Brasil y Francia están influenciados por modelos neoliberales en las políticas de formación docente, con énfasis en la relación entre teoría y práctica en la pasantía y en la formación en las universidades. La escuela también se destaca como un lugar privilegiado de formación; El papel del profesorado-formador en la escuela. Como resultado de estos hallazgos, es posible inferir que la reflexión sobre el modelo francés de formación docente teóricamente amplía el conocimiento sobre los problemas de estructura y organización de la formación docente.

Palabras clave: formación del profesorado; pasantía; BNC-Formação; Profesionalización docente

1. Introdução

A qualidade da formação de professores é fundamental para a qualidade da educação, uma vez que os professores são a chave para melhorar os resultados educacionais (Tsakalerou, 2015, Brasil, 2019b). A formação docente é influenciada pelas políticas educacionais e legislação, sendo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabeleceu que a formação de professores para a educação básica deve ocorrer em cursos superiores de Pedagogia. A Base Nacional Comum para a Formação inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) alinha a formação docente com as dez competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Sanchez & Vieira, 2020), visando qualificar os professores a implementar essas competências em sala de aula.

As escolas têm enfrentado diversas dificuldades para cumprir seu objetivo de preparar os indivíduos para a sociedade devido às mudanças no cenário atual, panorama que afeta diretamente a formação de professores (Alves, 2018; Charlot, 2005). A formação de professores é reconhecida como essencial para a qualidade da educação pelas políticas públicas educacionais nacionais e internacionais, como a Agenda 2030 da ONU (Maués & Costa, 2020). A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO), apontou a educação como elemento crucial para o crescimento econômico dos países, propondo a formação do cidadão global. Por sua vez, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem realizado pesquisas para verificar a atuação dos professores, de modo a torná-los mais eficazes, em trabalho conjugado com o Banco Mundial (BM). No entanto, a formação de professores no Brasil, sob a influência de organismos internacionais, resultou em um empobrecimento da formação, com destaque para a prática em detrimento da teoria e a mobilização de saberes exigidos pela lógica do capital (Maués & Costa, 2020).

Sanchez e Vieira (2020) apontam que a formação de professores no Brasil enfrenta problemas relacionados à adequação e qualidade da formação superior. Gatti (2019) destaca a insatisfação com as políticas e práticas formativas atuais, incluindo desprofissionalização, precarização e falta de articulação entre formação inicial e continuada, inserção profissional e condições de trabalho. As críticas também se direcionam à frágil articulação entre conhecimento específico e pedagógico e entre universidades e escolas. Embora tenham sido implementadas medidas e programas, o retorno ainda não foi suficiente para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos.

A ONU apresenta a educação como um fator importante para o crescimento econômico dos países e promoveu os Objetivos do Milênio em 2000 e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável em 2015. Diante desse cenário, surgem questionamentos sobre a formação de professores no Brasil, como a concepção de formação expressa na BNC-Formação, os saberes que o docente deve dominar e os fatores que influenciam as políticas de formação docente. Assim, problematizar a formação docente é essencial para compreender e agir conscientemente e contribuir para uma visão mais clara sobre os processos envolvidos na educação (Gatti, 2019).

Campos (1999) destaca três características das reformas na formação de professores em países como Portugal, Espanha, Islândia, Finlândia, Suécia, Estados Unidos e Reino Unido: a reflexão das transformações sociais, econômicas e políticas; a racionalização na operação dos sistemas educacionais e a importância de órgãos de cooperação internacional. A autora apontou que esses aspectos também foram comuns às mudanças

nas políticas educacionais no Brasil, onde as transformações econômicas criaram novas demandas para o sistema educacional e houve esforços para introduzir maior racionalidade e produtividade.

Diante do panorama apresentado, este estudo apresenta a formação de professores na França como um exemplo para a reflexão sobre a formação de professores no Brasil. Um grupo de professores da Universidade Estadual Paulista (UNESP) dos campi de Assis e Marília realizou um estudo na École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ), na Universidade de Cergy-Pontoise na França, em 2019, realçando a importância de conhecer a experiência francesa na formação de professores para repensar a formação de professores na UNESP. O estudo destacou a articulação entre teoria e prática, a organização dos estágios, o papel da universidade e da instituição concedente do estágio, as atividades dos estagiários e o uso de novas tecnologias de ensino na formação de professores na França (Carvalho, Brocanelli, & Silva, 2019).

O estágio profissionalizante na ÉSPÉ foi destacado como fundamental na formação de professores, devido ao acompanhamento dos estagiários e sua responsabilidade plena na turma. Isso permitiu a integração consistente entre ensino e pesquisa, aprendizado em sala de aula, estudos e espaço escolar, favorecendo a análise profissional (Carvalho, Brocanelli, & Silva, 2019).

A França busca uma revolução no ensino escolar desde a criação da ÉSPÉ, com o objetivo de refundar a escola para torná-la justa e exigente para todos. Além de um projeto educativo, a refundação da escola prevê um projeto de sociedade que responda aos grandes desafios enfrentados pelo país, incluindo melhorar a formação da população, combater o desemprego juvenil e reduzir as desigualdades sociais (EDUPROS; FRANÇA, 2019). Esse esforço financeiro e humano sustenta-se em uma concepção de cidadania e República, na qual os alunos recebem um ensino laico e emancipatório que melhora o potencial de crescimento do país (Carvalho, Brocanelli & Silva, 2019).

Em 2019, a ÉSPÉ passou a se chamar INSPÉ após a aprovação da lei n.º 2019-791 de 26 de julho de 2019 “por uma escola de confiança” na França. Com a mudança, o Ministério da Educação adquiriu a organização da formação de professores e incluiu o termo “Nacional” no nome (EDUPROS; FRANÇA, 2019). A análise do modelo francês de formação de professores pode contribuir para a reflexão sobre os modelos de formação de professores no Brasil, que também buscam aliar teoria e prática em estágios de observação e prática orientada, visando a entrada progressiva dos alunos na docência (Carvalho; Brocanelli; & Silva, 2019).

A trajetória da formação de professores no Brasil no século XX foi influenciada por contribuições da perspectiva do movimento pela profissionalização do ensino, tendo como base a influência francesa e canadense, especialmente em relação à epistemologia da prática, de acordo com Souza Neto, Cyrino e Borges (2019).

Portanto, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: que elementos presentes na formação de professores para a educação básica na França podem contribuir para reflexão sobre os processos formativos brasileiros, levando em conta o papel das atividades de estágio?

Em um contexto de busca de elementos para se repensar a formação de professores para a educação básica no Brasil, esta pesquisa tem por objetivo identificar os fundamentos que podem contribuir para avanços nos processos de formação de professores para a educação básica, buscando provocar eventual ressignificação dos modelos formativos brasileiros.

Na década de 1990, a pesquisa comparada em Educação cresceu na América Latina, impulsionada pelos organismos internacionais – tal como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM) - que promoveram reformas educacionais na região e produziram conhecimento para regular e governar. A educação comparada utilizou quadros comparativos de políticas de diferentes países da região e evidências favoráveis para aumentar a legitimidade das propostas. As comparações regionais e internacionais despertaram o interesse dos governos pelas políticas de sucesso em outros países (Krawczyk, 2013). A OCDE é uma das principais defensoras da educação baseada em competências, cujo modelo foi adotado no Brasil pela BNCC e pela BNC-Formação. Esse modelo é criticado por ser objetivista, no qual alunos e professores são considerados meros receptores de modelos educacionais criados por especialistas. Além disso, o currículo é voltado para atender às necessidades do mercado e é produzido por grandes organizações (Reis e Gonçalves, 2020).

2. Percurso Metodológico

A postura metodológica adotada para este estudo assume um panorama qualitativo, com perspectiva comparativa. Assim, adotou-se a proposta de pesquisa comparada proposta por Adamson e Morris (2014), levando em conta dado cenário educacional a partir de seu contexto em âmbito social, como também político e econômico. Ainda como argumento para desenvolver um estudo comparativo, vale mencionar a posição de Ducoing-Watty e Rojas-Moreno (2017), ao defenderem que, ao se elaborar uma pesquisa comparativa no campo educacional, deve-se levar em conta atores como governo e organismos supranacionais, além de políticas e modelos concernentes à educação em realidades locais distintas. No caso deste estudo, conforme mencionado anteriormente, foram considerados os contextos do Brasil e da França.

Considerando o material utilizado como fonte de investigação, pode-se considerar que o presente trabalho se trata de uma pesquisa documental. A pesquisa documental compreende um intenso exame de diversos materiais que ainda não sofreram algum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações, chamados de documentos. Ela se propõe a produzir novos conhecimentos, construir novas formas de compreensão dos fenômenos e ainda conhecer as formas como esses fenômenos têm se desenvolvido (Kripka, Scheller e Bonotto, 2015).

Na pesquisa documental, os documentos devem ser considerados como dispositivos comunicativos que possuem uma intencionalidade, construídos para atender a determinadas finalidades. O contexto em que os documentos foram produzidos deve ser examinado, levando em consideração a conjuntura política, econômica, social e cultural (Kripka, Scheller e Bonotto, 2015; Cellard, 2008; Silva *et al.*, 2011).

Silva *et al.* (2011) destacam que a pesquisa documental não carrega apenas uma concepção filosófica de pesquisa, podendo ser utilizada em abordagens tanto positivistas quanto compreensivas. A abordagem qualitativa enfatiza o valor das informações geradas a partir de um olhar crítico das fontes e a análise qualitativa dos dados é preferida, pois permite a compreensão dos objetos e acontecimentos em seu contexto (Bodgan e Biklen, 2013).

Para Bardin (2021), a análise documental pode ser definida como um conjunto de operações que objetivam representar o conteúdo de um documento de uma maneira diferente da versão original, visando facilitar, em um estado posterior, sua consulta e referência.

Este trabalho tomou por base documentos que orientam a formação de professores na educação básica, incluindo a Resolução CNE/CP N° 2/ 2019 que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), o Decreto francês de 01 de julho de 2013 sobre competências profissionais para o ensino, o Decreto francês de 28 de maio de 2019 que estabelece o enquadramento nacional da formação de mestrado em ensino e educação, e a Lei francesa n° 2019-791 de 26 de julho de 2019 para uma escola de confiança. Estes documentos apresentam diretrizes para a formação de professores na educação básica em cada país.

Nesta pesquisa, a inferência foi utilizada para analisar e interpretar os dados obtidos, sendo considerada como um procedimento intermediário entre a descrição e a interpretação dos textos (Bardin, 2021). Por meio da inferência, foram captados os conteúdos manifestos e latentes contidos no material analisado, visando obter uma relevância teórica para o procedimento de análise de conteúdo (Silva & Fossá, 2015; Franco, 2018). A inferência proporcionou a comparação entre os documentos explicitados, permitindo uma análise mais precisa e coerente.

3. Formação de Professores: Desafios Contemporâneos

3.1. Diretrizes Curriculares Nacionais 2015

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica foi estabelecida pelo Parecer CNE/CP N°2/2015, publicado pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Pleno em 2015. Segundo o documento, esforços foram empreendidos no Brasil para garantir maior organicidade entre as políticas, programas e ações direcionados à formação de professores nas últimas décadas. O Parecer destaca a necessidade de consolidar políticas e normas nacionais fundamentais para garantir a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, ocorrendo em colaboração entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino. Além disso, o documento estabelece que a formação de professores deve ter qualidade, articulando teoria e prática, com base em conhecimentos científicos e didáticos e reconhecendo a importância das instituições de educação básica na formação dos profissionais do magistério (Brasil, 2015).

A presença da pesquisa na formação de professores foi defendida por André (2001), ao propor o uso da metodologia investigativa nos currículos de formação de professores, que, segundo a autora, viabilizaria a participação dos alunos-professores em seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, a pesquisa teria fins didáticos, desempenhando um papel mediador no preparo de professores para sua atuação em sala de aula. Ela propiciaria ao futuro professor, o acesso aos conhecimentos científicos do campo específico de conhecimentos, e poderia levar o aluno a incorporar uma postura investigativa contínua em sua prática profissional (André, 2001). De acordo com Gatti (2019), a Resolução CNE/CP N°2/2015 (Brasil, 2015) busca uma concepção de docência como base para a construção de projetos de formação de professores, considerando-a como uma ação educativa intencional e metódica que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, além de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos, sempre em diálogo com diferentes visões de mundo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 destacaram a importância das instituições de educação básica como espaços para formação de professores (Souza Neto, Sarti, & Benites, 2016). O estágio foi apontado como um elemento crucial para essa formação, permitindo a integração entre teoria e prática (Souza Neto *et al.*, 2016). Além disso, os cursos formadores de docentes devem considerar as diferentes dimensões envolvidas na ação pedagógica e contribuir para o desenvolvimento profissional do magistério (Souza Neto *et al.*, 2016).

Gatti (2019) destacou que a duração dos cursos de licenciatura em quatro anos, divididos em oito semestres, é um ponto inovador na Resolução. Essa extensão de tempo permitiria que os estudantes de licenciatura amadurecessem suas aprendizagens e aprofundassem seu conhecimento em metodologias de ensino, fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos e culturais, o que não seria possível em um tempo mais curto. O tempo de formação mais longo também ajudaria os estudantes a desenvolverem autonomia profissional, superando abordagens prescritivas. A abordagem interdisciplinar, através de metodologias ativas como projetos e oficinas, poderia contribuir para a qualidade dessa formação prolongada. A Resolução CNE/CP N° 2 de vinte de dezembro de 2019 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

3.2. BNC-Formação

Autores afirmam que a BNCC representa um consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas na Educação Básica. Para que essas aprendizagens se tornem efetivas, os professores devem desenvolver as competências profissionais previstas na BNCC. A necessidade da base nacional comum foi justificada por estudos que apontam o desempenho ruim dos alunos brasileiros em avaliações internacionais. No entanto, referenciar a BNCC na formação de professores pode reduzir a formação a um “como fazer” distante de uma perspectiva emancipadora (ANPED, 2018, p. 3; Pires & Cardoso, 2020).

A Resolução No 2 de 2015 visava solucionar problemas presentes desde 2002, tendo sido seguida por uma alteração da estrutura do curso de Pedagogia em 2006. As instituições de ensino ofereciam a Pedagogia de acordo com suas próprias definições, em vez de seguir as regras. No entanto, em 2019, o CNE aprovou novas diretrizes que alinham a formação docente aos currículos dos estudantes, com base na BNCC, estabelecendo competências gerais e específicas e formação continuada para o cotidiano escolar (Sanches e Vieira, 2020).

O cenário inaugural no texto das Diretrizes se referiu ao fato de que pela primeira vez ocorreu no Brasil o consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais, no qual o alinhamento da formação de professores com a BNCC promoveria a efetividade da aprendizagem e asseguraria a educação para todos. Oliveira e Jesus (2020) afirmaram que o exaltado caráter inovador deste texto político se desfez, quando defendeu práticas apoiadas em evidências (científicas) e recorreu a um discurso já amplamente conhecido e reconhecido: o das competências profissionais.

Os cursos de licenciatura para a formação inicial de professores na educação básica devem ter sua estrutura composta por três grupos, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, com carga horária mínima de 3.200 horas e foco no desenvolvimento de competências profissionais previstas na BNC-Formação: conhecimento, prática e

engajamento profissionais. O primeiro grupo abrange legislação, didática, processos avaliativos, Educação Especial, metodologias, entre outros temas. O segundo grupo enfatiza os conhecimentos específicos, priorizando Língua Portuguesa e Matemática de acordo com a BNCC, com formações para Educação Infantil e anos iniciais da Educação Básica. Já o terceiro grupo abrange práticas pedagógicas, como 400 horas de estágio supervisionado e 400 horas de práticas dos componentes curriculares dos grupos anteriores. (Brasil, 2015; (Sanches e Vieira, 2020). Para eles, essa nova proposta do MEC que foi acolhida pelo CNE, com novas estruturas curriculares para a Educação Básica e para a formação de professores, pretendeu superar os problemas de aprendizagem dos estudantes, que foram consideradas como consequência da baixa qualidade da educação. Porém, no documento não foram consideradas questões como infraestrutura, nível socioeconômico dos estudantes, condições de trabalho dos professores, entre outras.

Gatti (2019) reconheceu que houve esforços políticos em gestões educacionais com o objetivo de atualizar a formação de professores e inserir inovações em práticas educacionais especialmente nas duas últimas décadas. No entanto, observou a autora, que entre propor políticas de formação de professores e realizá-las, existiram descompassos, hiatos, reformulações excessivas, que não conduziram aos efeitos qualitativos almejados, tal qual estavam expressos nos documentos que sustentavam as propostas construídas.

Azevedo (2012) criticou os conceitos de competências postos no documento, pois tais competências que deveriam ser construídas por professores e alunos indicados nas novas Diretrizes seriam aquelas que levariam à vinculação da escola e da sua qualidade aos anseios do mercado. Segundo Albino e Silva (2019), a formação por competências visou a preparação das pessoas para atender às condições atuais de produção de bens e serviços em seus novos modelos de organização do trabalho, insistindo na lógica de produção de saberes objetivistas.

A importância da formação de professores no cenário das políticas educacionais recomenda muita atenção e análise de suas propostas como também dos fundamentos que as sustentam (Rodrigues, Pereira, & Mohr, 2020). Para Freire (2002), formar é muito mais do que treinar o estudante para desempenhar determinadas práticas. Disso decorre a crítica aos modelos neoliberais que não permitem que o professor se torne produtor de saber e não reforçam a capacidade crítica do educando. Em modelos e projetos neoliberais, a educação tem “papel essencial” no sentido de assegurar que a escola prepare melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional (Silva, 2015). Assim, tal qual alerta Maués (2003), a abertura dos mercados internacionais propicia a possibilidade de intervenção dos organismos internacionais nos Estados-Nação, sendo que, na área da educação, tem-se o objetivo de alinhá-la à ordem econômica, social e política. Nesse panorama, é quase impossível formar um professor crítico se sua formação for memorizadora, repetidora, pois a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Embora cada país possua suas particularidades, existe uma tendência mundial de reformas neoliberais na educação impelidas por grandes organizações internacionais (Goulart, 2023). Nesse contexto, as reformas educacionais se inserem em um amplo processo internacional, e sendo assim, os projetos nacionais de educação não podem ser compreendidos alheios a essa dinâmica internacional (Silva, 2015).

As novas Diretrizes para a formação de professores apresentaram argumentos que buscaram oferecer garantias para as necessidades da educação, como eficiência/eficácia do ensino, educação de qualidade para todos e avaliação discente e docente, mas que

pouco favorecem a compreensão e o redimensionamento dos desafios enfrentados na formação docente no cenário brasileiro. O documento tentou apontar soluções para o desafio de oferecer educação de qualidade para todos, mas contraditoriamente afirmou a falta de resultados na formação de professores, já consensuada nas políticas educacionais (Oliveira e Jesus 2020).

Reis e Gonçalves (2020) apontam que a questão das competências foi um dos pontos de convergência entre a BNC-Formação e a BNCC. O modelo de formação por competências adotado seguiu uma lógica objetivista, na qual alunos e professores foram considerados receptores de modelos educacionais idealizados por especialistas. A aprendizagem por competências foi justificada pelas exigências da OCDE e avaliações internacionais, o que transformou o currículo em um modelo voltado para atender as perspectivas do mercado.

3.3. Profissionalização na formação de professores

Desde a década de 1980, organismos internacionais têm considerado a educação como um fator crucial para o crescimento econômico de países desenvolvidos e em desenvolvimento (Maués & Costa, 2020). Isso tem levado a implementação de ações com o objetivo de universalizar a educação básica e expandir o ensino superior na intenção de formar o cidadão global. Diversas pesquisas, como a realizada pela OCDE em 2005 (OCDE, 2005), têm sido conduzidas para melhorar a eficácia e qualidade dos professores, uma vez que sua formação é condição indispensável para o sucesso do sistema educacional (Tsakalerou, 2015, Brasil, 2019). O Banco Mundial, em 2014, propôs medidas como o recrutamento de jovens talentosos, a eficácia dos professores e incentivos para melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe (Banco Mundial, 2014). Com base nesses estudos, Maués e Costa (2020) sugerem medidas para garantir a qualidade do recrutamento, formação e permanência dos professores em busca de uma educação de qualidade.

A formação de professores no Brasil foi vinculada às competências gerais da BNCC pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, seguindo as perspectivas internacionais de influência da formação do professor na qualidade da educação. Essa medida busca formar professores capazes de garantir que os alunos se tornem competitivos no mercado global. Para alcançar esse objetivo, é necessária uma intervenção cada vez mais rigorosa na formação desses professores (Baldan & Cunha, 2020).

De acordo com Jardimino, Sampaio e Oliveri (2021), a pressão da sociedade brasileira por uma educação básica de qualidade decorre do baixo desempenho dos alunos em avaliações de larga escala, acompanhado de estudos comparativos internacionais que indicam políticas para promover o sucesso escolar. Essas pressões levaram à formulação de políticas que definem as características do bom professor e monitoram sua atuação na escola, resultando em avaliações.

De acordo com a terceira versão do texto de referência para a elaboração do parecer que resultou na Resolução CNE/CP Nº2/2019, a necessidade de se repensar a formação de professores no Brasil surgiu a partir dos resultados das avaliações em larga escala, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016 e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2007 a 2017. Esses resultados demonstraram que o país não havia conseguido cumprir as metas projetadas no Plano Nacional de Educação (PNE).

Maués e Bastos (2016) destacaram que políticas educacionais brasileiras foram influenciadas pelos indicadores internacionais da OCDE, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA (*Programme for International Student Assessment*),

aplicado a alunos de 15 anos, e seus elementos foram utilizados como subsídios para o estabelecimento de políticas em diferentes níveis. Gatti (2019) argumenta que o conceito da profissionalidade dos docentes se apresentou como importante na discussão da construção da própria profissionalização do trabalho docente. A profissionalidade seria um conjunto de características inter-relacionadas e integradas que se mostraram relevantes para o exercício qualificado de uma profissão.

Tardif (2013) argumenta que o movimento de profissionalização buscou transformar o ensino em uma profissão por meio de uma formação universitária de alto nível, baseada em conhecimentos científicos, para que os professores fossem capazes de desenvolver competências profissionais inovadoras a serviço dos alunos. Esse processo envolveu a construção de uma base de conhecimento científico para o ensino, com ênfase na definição dos conhecimentos úteis e eficazes para a prática docente, tornando a docência uma atividade profissional.

Assim, os saberes específicos desenvolvidos pelos professores são fundamentais para a profissionalização docente (Alves, 2018), sendo que a preocupação com a produtividade do sistema educativo e dos professores pode levar à busca da excelência baseada em resultados de avaliações, desempenho e performance técnica. Ou seja, a qualidade da educação não pode ser definida somente por estatísticas (Baldan & Cunha, 2020).

Para Tardif (2013), a profissionalização do ensino significa elevar seu estatuto de ofício para o de uma profissão de nível equivalente ao de outras profissões estabelecidas, como medicina, direito e engenharia.

As mudanças na formação de professores exigiram modificações nas organizações escolares e universitárias. Na OCDE, a redução da burocracia e a autonomia das escolas e professores foram buscadas para incentivar a gestão escolar participativa. Aproximar universidades e escolas também foi uma medida adotada. Além disso, novos modelos de carreira com recompensas e promoções foram criados para valorizar e prestigiar a profissão e recrutar melhores professores para a renovação do ensino (Tardif, 2013).

Na intenção de propor políticas de formação de professores, organismos internacionais como a OCDE, desenvolveram uma pesquisa, a partir de 2008, denominada *Teaching and Learning International Survey* (TALIS). Essa pesquisa foi considerada a primeira enquete internacional sobre o ensino e aprendizagem nos estabelecimentos escolares. Maués e Costa (2020), apontam que, na perspectiva da OCDE, essa enquete poderia trazer importantes informações sobre a condição de trabalho dos professores, do ensino e das práticas de ensino nos estabelecimentos escolares, que poderiam ajudar os países a melhorarem suas políticas de maneira a dar à profissão docente um sentimento de pertencimento a uma determinada categoria profissional.

Conforme relatam Alonso-Sainz e Thoillies (2019), a TALIS de 2018 enfatizou a formação inicial de professores e o profissionalismo docente, considerando o professor como o centro do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a OCDE definiu que um bom professor seria aquele capaz de transmitir conhecimentos, atitudes e competências necessárias aos estudantes. No Brasil, como consequência, as políticas de educação criaram uma formação docente baseada em uma base comum, alinhada às aprendizagens essenciais contidas na BNCC, resultando em um empobrecimento da formação de professores baseando-a em conhecimentos tácitos (Maués & Costa, 2020).

As competências são destaque na inovação educativa desde a década de 1990, especialmente na formação de professores (Baldan & Cunha, 2020). O currículo por competências na formação docente é uma recontextualização de princípios de programas

norte-americanos e brasileiros das décadas de 1960 e 1970 (Lopes, 2004). O sistema de avaliação vinculado a esse currículo criou uma cultura de comparação de desempenhos. A pandemia de Covid-19 evidenciou sua adaptação ao mercado educacional virtual. A crescente interação entre setor público e privado alinhou a educação a demandas econômicas, com controle através de avaliações padronizadas e prescrição curricular (Baldan & Cunha, 2020).

Na primeira parte do relatório da TALIS 2018, o profissionalismo docente foi indicado como forma de alcançar um professor eficaz e um ensino de qualidade, sendo que os conhecimentos e as competências deveriam tomar a posição central nesse processo, com as “boas práticas” norteando o processo de ensino, conduzido pela OCDE (Alonso-Sainz & Thoilliez, 2019; Maués & Costa, 2020).

A formação de professores no Brasil tem seguido orientações de organismos internacionais, introduzindo currículos padronizados, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e uma formação que privilegia a prática em detrimento das bases teóricas. Essa concepção tem acarretado um esvaziamento do lugar do professor e de seu saber construído ao longo de sua experiência cotidiana. Alves (2018) alerta que a compreensão do professor como mero executor de tarefas técnicas não contempla as exigências implícitas dessa atividade, uma vez que não considera a complexidade e as particularidades existentes no cotidiano escolar.

4. Formação de Professores na França

4.1. Criação da ÉSPÉ

Em 2013, a Lei nº 2013-595 criou as Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ), visando agregar dimensão pedagógica à formação de professores para a refundação da Escola da República. A reforma do sistema educacional francês almejava combater a estagnação e a alta taxa de alunos com dificuldades, buscando reduzir desigualdades e melhorar o desempenho acadêmico (EDUPROS; FRANÇA, 2019; Sánchez Lissen & Sianes Bautista, 2019).

A reforma da formação inicial de professores teve como base o ingresso gradual na profissão, organizada em diferentes fases: formação inicial, com pré-profissionalização, indo desde a licença até o mestrado profissional, e formação continuada, que permite aos docentes terem contato com a investigação, avanços em sua área e desenvolvimentos sociais (EDUPROS; FRANÇA, 2019). O Ministério da Educação publicou dois documentos para implementar essa mudança: um quadro de referência de competências profissionais para a profissão docente, com objetivos e cultura comuns para adquirir durante a formação e ao longo da vida, contendo 14 competências, e um quadro nacional para o currículo do mestrado, a ser seguido por universidades e ÉSPÉ para obter acreditação nacional para o grau de mestre (Cornu, 2015; Alonso-Sainz & Thoilliez, 2019).

Tal como relatam Sánchez Lissen e Sianes Bautista (2019), as ÉSPÉs foram criadas como escolas dentro de universidades para formar professores em todos os níveis. A reforma visava a abrir as ÉSPÉs para os componentes universitários, desenvolvendo uma abordagem de parceria interuniversitária e trazendo a pesquisa para o centro do ensino, enquanto também se abria para o ambiente escolar (EDUPROS; FRANÇA, 2019).

O objetivo da reforma era oferecer uma formação profissionalizante em dois anos, culminando com o mestrado nacional em Profissões da docência, educação e treinamento (MEEF), seguindo o conceito de ‘formação sanduíche’ que combina cursos acadêmicos

e estágios em escolas (Cornu, 2015; Alonso-Sainz & Thoilliez, 2019; Sánchez Lissen & Sianes Bautista, 2019).

A formação por competências, que visa preparar futuros docentes para as habilidades profissionais, foi uma inovação em relação aos currículos anteriores baseados no conhecimento a adquirir. Segundo Lapostolle e Chevaillier (2009), as ÉSPÉs tiveram certa autonomia na concepção dos conteúdos da formação, seguindo a definição do Parlamento Europeu que define competência como “conjunto de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto”. Para os professores, as competências incluem dominar o conhecimento disciplinar e sua didática, a língua francesa, construir e implementar situações de ensino e aprendizagem, trabalhar em grupo e avaliar o progresso dos alunos (EDUPROS; FRANÇA, 2019)

A matriz curricular do mestrado nas ÉSPÉ incluiu um tronco comum sobre o funcionamento do sistema educacional, processos específicos de aprendizagem e peculiaridades da comunidade educativa, além de especialização progressiva em áreas específicas, transmissão de conhecimentos em prática didática, iniciação à pesquisa e métodos pedagógicos inovadores, estágios de observação e prática, e apoio pedagógico por meio de orientação acadêmica e universitária (Alonso-Sainz & Thoilliez, 2019; Carvalho, Brocanelli, & Silva, 2019).

4.2 Estágio e a relação teoria e prática na ÉSPÉ

A formação de professores na França enfatiza a ligação entre teoria e prática, presente nas metodologias de ensino e estágios de observação. O objetivo é transmitir conhecimentos de forma interativa e utilizar situações-problema. O estágio profissionalizante é fundamental para a formação de professores. Ele integra observação e prática assistida, permitindo a diversificação de práticas nas escolas. A avaliação é baseada na opinião dos tutores e do professor da ÉSPÉ. O estágio de plena responsabilidade possibilita a elaboração de estratégias de intervenção (Alonso-Sainz & Thoilliez, 2019; Carvalho, Brocanelli, & Silva, 2019; Sánchez Lissen & Sianes Bautista, 2019).

Durante os estágios, os estagiários passam por três fases principais, incluindo uma preparação, uma exploração e uma análise reflexiva de sua prática. Um formador, geralmente um professor da escola, acompanha todo o processo de formação do estagiário. Segundo Rechia e Cubas (2019), os dispositivos reflexivos, como uma estratégia para a profissionalização de professores, são utilizados pelos professores formadores para intervir e analisar situações e abordagens de ensino para ajudar os estagiários na reflexão sobre sua prática. A missão dos professores formadores é promover uma análise prática, considerando o ensino-aprendizagem como um processo complexo e incerto. (Maleyrot, 2015; Souza Neto, Cyrino, & Borges, 2019; Thoilliez, 2019).

De acordo com a Lei 2013-595 de Orientação e programação para a refundação da Escola da República, a pesquisa deve estar no centro do ensino da formação dos professores (Carvalho, Brocanelli, & Silva, 2019). Ela assume importância estratégica, favorecendo a contextualização dos problemas educacionais nos momentos em que eles ocorrem, possibilitando o alcance de uma prática reflexiva (Sánchez Lissen & Sianes Bautista, 2019). A pesquisa se encontra presente também na dissertação que os alunos devem escrever no segundo ano na ÉSPÉ, como componente central de sua formação acadêmica (Cornu, 2015; Alonso-Sainz & Thoilliez, 2019).

A aprovação da lei “por uma escola de confiança”, em fevereiro de 2019, resultou na mudança do nome da ÉSPÉ para INSPÉ (Institutos Nacionais Superiores de Ensino e

Educação). Essa mudança reflete o desejo de uniformização da formação de professores pelo Ministério da Educação (EDUPROS; FRANÇA, 2019).

Tem-se resgate histórico-conceitual das iniciativas voltadas à formação de professores nos contextos do Brasil e França. A retomada histórica da formação de professores no Brasil desde as primeiras iniciativas (sem sistematização), até as atuais orientações na BNC-Formação, pode ser referência para compreensão de situações atuais e dos desafios contemporâneos da docência, pois traços históricos e culturais permeiam as práticas educacionais na tensão entre a conservação e a mudança. Portanto, parece ser razoável e necessário apresentar a temática da formação de professores na atualidade, considerando que é um tema recorrente e instigador, que provocou e provoca diferentes abordagens de estudo. O conhecimento do outro, para um olhar sobre si mesmo, pode ser um elemento para transformação.

5. Análise dos Dados e Discussão

4.1. A relação teoria e prática e o estágio supervisionado na Formação de professores no Brasil

A questão da relação entre a teoria e a prática, assim como o estágio curricular têm sido considerados aspectos centrais na formação de professores (Souza Neto, Cyrino, & Borges, 2019; Maués, 2003) embora esta relação tenha sido alvo de críticas, por ser considerada frágil no âmbito das práticas formativas, conforme Gatti (2019) destaca ao analisar esta questão na formação de professores no Brasil. Na Resolução CNE/CP N°2/2019, a relação entre a teoria e a prática se apresenta como um dos fundamentos na formação de professores, no entanto, parece estar relacionada somente às questões do cotidiano do professor e aos conhecimentos pedagógicos específicos (Brasil, 2019a, pp.4).

Gatti (2019) critica a formação de professores no Brasil, denominada de “modelo hegemônico de formação”, que mistura tendências de racionalismo técnico e formação acadêmica tradicional, resultando em uma perspectiva educacional técnica e descontextualizada. Nesse modelo, a prática docente é reduzida a momentos de execução e avaliação do processo pedagógico, desconsiderando o contexto político, econômico e social da prática educativa. Segundo Gatti (2019), há uma defesa de uma educação neutra e desinteressada que se preocupa apenas com questões científicas.

Com base na Resolução CNE/CP N°2/2019, pode-se perceber que as práticas ainda não avançaram em relação aos modelos de formação analisados por Gatti (2019), que já criticava a falta de consideração do contexto social e histórico da prática docente. Na resolução, as práticas são voltadas para os conhecimentos didáticos, pedagógicos e específicos da área de atuação, sem levar em conta as condições reais de trabalho dos professores (Gatti, 2019; CNE/CP, 2019).

Nessa perspectiva, a formação dos professores não deve seguir um currículo normativo, que separa teoria e prática, mas sim integrar esses aspectos de forma a preparar o profissional para lidar com situações imprevistas que ultrapassam o conhecimento científico e técnico.

A concepção do professor como intelectual crítico, no qual a reflexão é coletiva e incorpora a análise dos contextos escolares em um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais, é apontada como a superação da limitação do professor prático-reflexivo. A Resolução CNE/CP N°2/2019 mantém a prática distante

do contexto em que ocorre e limitada aos conhecimentos específicos das disciplinas, não avançando para o modelo do professor como intelectual crítico. (Campos, 2021; Pimenta, 2002; Vlieghe & Zamojski, 2019; Thoilliez, 2019).

Pimenta (2002), Maués (2003) e Rechia e Cubas (2019) concordam que o saber docente é formado não apenas pela prática, mas também pelas teorias da educação, permitindo a compreensão dos contextos em que a educação está inserida. A prática isolada da teoria, como previsto na Resolução CNE/CP N°2/2019, não forma um profissional crítico e analítico capaz de fazer as relações entre a sociedade e a sala de aula. A resolução enfatiza a centralidade da prática por meio de estágios em escolas parceiras e o engajamento da equipe docente na formação dos professores (Brasil, 2019a).

Segundo as reflexões de Souza Neto, Cyrino e Borges (2018) e de Rechia e Cubas (2019), a valorização da escola como ambiente de formação é resultado do processo de profissionalização do professor que busca uma prática reflexiva, contemplada no estágio curricular supervisionado. Esse processo de formação é visto como uma integração entre a teoria e a prática, visando a organização dos saberes para o ensino, no qual a escola é considerada central. Além disso, espera-se que os professores experientes assumam o papel de formadores de seus colegas (Sarti, 2013; Thoilliez, 2019). Essa concepção de prática de ensino prevê uma formação docente que vincule os conhecimentos da universidade e da escola, demandando a participação de outros atores sociais como o professor da escola que acolhe o estagiário (Souza Neto, Cyrino & Borges, 2018).

Para valorizar a cultura e os saberes dos professores da escola como fonte de conteúdo para a formação inicial, é necessário desconstruir as representações negativas que alguns estagiários possuem sobre as escolas de educação básica e seus professores. Pesquisa de Souza Neto, Sarti e Benites (2016) mostrou que estagiários tendem a considerar as escolas como de má qualidade e seus professores com formação precária. Isso dificulta a parceria na formação, pois o estagiário deseja se diferenciar do professor da escola.

Os professores da escola muitas vezes têm um papel indefinido na formação de novos professores durante o estágio, o que pode levar a uma rivalidade entre estagiários e professores experientes. De acordo com Souza Neto, Sarti e Benites (2016), essa situação é agravada pelo fato de que os estagiários percebem os saberes relacionados à docência como produzidos fora da escola, o que limita a capacidade dos professores de serem vistos como produtores de saberes na formação dos novos docentes.

Outro aspecto identificado na pesquisa é o não reconhecimento da escola como local de formação profissional pelos estagiários (Souza Neto, Sarti, & Benites, 2016). Isso afeta a identificação dos estagiários com os professores e a percepção de si mesmos como alunos em exercício.

É importante que os futuros professores tenham tempo na escola para se familiarizar com o ambiente de trabalho e suas práticas pedagógicas. No entanto, apenas observar as práticas não é suficiente. A reflexão sobre essas práticas, apoiada em teorias educacionais progressistas, é essencial para uma formação de qualidade (Souza Neto, Sarti, & Benites, 2016).

A adoção da escola como local de formação dos futuros professores requer uma articulação entre universidade, escola e professor-colaborador (Cyrino & Souza Neto, 2014). No entanto, a Resolução CNE/CPE N° 2/2019 não aborda adequadamente a parceria com a equipe gestora e o professor experiente na escola durante o estágio (Souza Neto, Sarti, & Benites, 2016).

É desafiador mudar a percepção negativa da escola e dos professores para considerá-los como locais de aprendizagem (Souza Neto, Sarti, & Benites, 2016; Nóvoa, 2017). A Resolução CNE/CP N°2/2019 estabelece que as práticas de estágio devem ser distribuídas ao longo do curso e incluir a aplicação do conhecimento adquirido, resolvendo problemas vivenciados anteriormente (Brasil, 2019a, p. 9).

A Resolução CNE/CP N°2/2019 enfatiza competências práticas sem referência ao conhecimento teórico. Uma experiência na UNESP de Rio Claro destaca a importância de relatórios reflexivos construídos em parceria entre estagiários e professores (Cyrino & Souza Neto, 2014, p. 94). Essa abordagem colaborativa pode ser uma maneira adequada de registrar as práticas de estágio.

5.1.1 Relação teoria e prática no estágio supervisionado no INSPÉ na França

Historicamente, na França, os professores da escola básica desempenharam um papel fundamental na formação de novos professores (Sarti, 2013; Alonso-Sainz & Thoilliez, 2019; Sánchez Lissen & Sianes Bautista, 2019). No entanto, ao longo do tempo, houve mudanças nesse papel. Em 1962, foi introduzido um exame para selecionar os professores de aplicação, enfatizando mais a excelência docente do que suas qualidades como formadores (Sarti, 2013). Desde 2010, a França tem seguido as diretrizes do Processo de Bolonha, que enfatiza a integração dos novos professores e incentiva a criação de redes de apoio e programas de tutoria, nos quais os professores experientes desempenham um papel importante (Bruxelas, 2007; Cyrino & Souza Neto, 2016; Sánchez Lissen & Sianes Bautista, 2019).

A formação de professores na França ocorre em nível de mestrado, após três anos de licenciatura em qualquer área, seguidos de dois anos no Mestrado em Ensino (MEEF). Nesse programa, os professores formadores buscam articular a teoria com a prática, aproximando a pesquisa em educação das experiências no campo da escola (Alonso-Sainz & Thoilliez, 2019; Carvalho, Brocanelli & Silva, 2019; Sánchez Lissen & Sianes Bautista, 2019). A Lei de Refundação da Escola (Carvalho, Brocanelli, & Silva, 2019) estabelece que a formação de professores é um processo contínuo, que ocorre em várias fases, desde a pré-profissionalização até a obtenção do mestrado profissional. A pesquisa desempenha um papel central nessa formação (Carvalho, Brocanelli, & Silva, 2019).

Durante a formação, os alunos são acompanhados por tutores de campo na escola e tutores universitários no INSPÉ. O estágio em responsabilidade permite que os estudantes assumam aulas e avaliem os alunos de forma independente, com o apoio do tutor de campo (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021; Carvalho, Brocanelli, & Silva, 2019). O objetivo é desenvolver professores reflexivos, capazes de analisar e aprimorar sua prática profissional continuamente (Carvalho, Brocanelli, & Silva, 2019).

A participação dos professores mais experientes na formação de novos docentes é fundamental. Esses professores formadores têm o papel de ajudar os estudantes a construir sua identidade profissional, fornecendo orientações e aconselhamentos reflexivos (Sarti, 2013; Rebolledo Gámez, 2015). A articulação entre teoria e prática é promovida por meio de abordagens pedagógicas que analisam as práticas, abordam questões didáticas e utilizam estudos de caso (Butlen, 2014; Alonso-Sainz & Thoilliez, 2019).

Em suma, a formação de professores na França ocorre em nível de mestrado e enfatiza a integração entre teoria e prática. Os professores formadores desempenham um papel essencial nesse processo, orientando e aconselhando os futuros docentes. A pesquisa é

valorizada e a formação é vista como um processo contínuo de desenvolvimento profissional. A parceria entre instituições de ensino superior e escolas é crucial para garantir a qualidade da formação (Alonso-Sainz & Thoilliez, 2019; Carvalho, Brocanelli & Silva, 2019; Sánchez Lissen & Sianes Bautista, 2019).

5.1.2 Entre Brasil e França: a teoria e a prática

A relação entre teoria e prática na formação de professores é fundamental para moldar o perfil do futuro docente. Isso pode resultar em uma prática imitativa ou “espontaneísta”, ou em uma prática crítica, reflexiva e transformadora. Na França, essa relação é construída durante o estágio, enquanto no Brasil ela é pouco enfatizada nos documentos de formação. A Resolução CNE/CP N°2/2019 menciona pouco a relação entre teoria e prática, focando mais em conhecimentos específicos da área de atuação, pedagógicos e didáticos. Na França, essa relação permeia toda a formação, incluindo a dissertação de mestrado baseada nos conteúdos disciplinares e nas práticas de estágio.

Tanto no Brasil como na França, a escola é considerada o centro da formação de professores, com a presença de professores formadores como orientadores. No entanto, a diferença está na estrutura: na França, o papel do professor formador é definido desde o final do século XIX, enquanto no Brasil ainda não há uma definição clara. Na França, destaca-se a formação em alternância, na qual o estudante é remunerado durante sua formação a partir do segundo ano do MEEF. No Brasil, existem programas como o PIBID e a Residência Pedagógica, que oferecem bolsas para que os estudantes atuem nas escolas, mas atendem apenas a um número limitado de alunos e não são mencionados nas orientações atuais para a formação de professores. Uma das críticas apresentadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) à proposta da Residência Pedagógica diz respeito à dissociação entre o aprendizado da prática profissional e sua análise em si, de tal forma que essa prática se torne reflexiva e crítica. Esses programas foram ainda considerados transitórios e dependentes de recursos, incapazes de atender a todos os professores e estudantes de licenciatura no Brasil (ANPED, 2018). A figura 1 apresenta elementos para comparação entre os dois países.

Figura 1.
Teoria e Prática nos estágios no Brasil e na França

	BRASIL	FRANÇA
Relação entre teoria e prática na formação	Relacionada aos conhecimentos pedagógicos e didáticos nas áreas específicas a serem ministradas.	Teoria como suporte para análise das práticas. Aulas teóricas e práticas.
Prática na formação	Solução técnica de problemas direcionada aos conhecimentos didáticos e pedagógicos específicos. Foco no planejamento, regência e avaliação.	Prática apoiada em suporte científico com análise das situações práticas para identificação de obstáculos e problemas na busca de soluções para eles.
Pesquisa na formação	Pouco presente. Vinculada aos objetivos da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Pesquisa com centralidade no processo de ensino.	Centralidade da pesquisa na formação com a elaboração de uma dissertação de mestrado.
Estágio	Escola como local privilegiado para formação docente.	Escola como local privilegiado para formação docente. Escola como organização de aprendizagem.
Relação entre a teoria e a prática no estágio	Desconsideração da teoria como suporte para a prática.	Análise das práticas com o apoio do professor formador e elaboração de dissertação com reflexão sobre essas práticas apoiada nas teorias.
Validação das práticas desenvolvidas no estágio	Parceria com as escolas para avaliação conjunta das atividades práticas desenvolvidas. Registro em portfólio das evidências das aprendizagens.	Avaliação das competências desenvolvidas durante o processo de estágio com base no Quadro Referência para as competências a serem desenvolvidas no MEEF em níveis que vão de 0 a 4.
Acompanhamento nos estágios	A prática pedagógica deve ser obrigatoriamente acompanhada por um docente da instituição formadora e por um professor experiente da escola	Acompanhamento das práticas nos estágios, aconselhamento, orientação na análise das práticas e na elaboração da dissertação de mestrado.
Situação do estudante	Aluno do curso. Estágio sem remuneração.	Formação em alternância (trabalho-estudo). Alunos são funcionários estagiários remunerados no segundo ano de formação.

Fonte: Elaborado pelos autores

A análise dos documentos de formação de professores no Brasil e na França revela semelhanças e diferenças, visando repensar a formação no Brasil. Na França, a política educacional atual é representada pela lei “por uma escola de confiança” evitando classificações simplistas; influenciado pelo modelo anglo-saxão, o país enfatiza resultados e responsabilização na formação de professores (Malet, 2010).

No Brasil, as políticas de formação de professores carecem de definições claras e minimizam a participação acadêmica (ANPED, 2018; Pires & Cardoso, 2020). Seguem uma lógica neoliberal, resultando em um currículo orientado por competências. A falta de integração entre teoria e prática impede uma formação crítica (Campos, 2021; Pires & Cardoso, 2020).

Apesar das influências neoliberais, a formação de professores na França pode contribuir para o contexto brasileiro, posto que as reformas educacionais envolvem mudanças curriculares (Lopes, 2004). No mundo globalizado, o currículo ocupa um lugar central nas políticas educacionais, mas há espaço para reinterpretção (Lopes, 2004). Na França, elementos como a relação teoria-prática, a pesquisa, a importância da escola e do professor-formador são relevantes para a formação de professores (ANPED, 2018; Pires & Cardoso, 2020). Ademais, é válido resgatar que, na concepção neoliberal, os documentos formulados pelos órgãos internacionais expressam a necessidade de reformas nos sistemas educacionais como imprescindíveis, priorizando o mercado e mostrando o capital como fator importante e determinante. Tal panorama resulta no fato de que a educação pública acaba sendo concebida e planejada para a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, e o sucesso ou o fracasso profissional é atribuído a cada pessoa da sociedade (Silva & Soares, 2018). E, como realça Maués (2003), é mister levar em conta que existe uma estreita relação entre a lógica neoliberal e as reformas educacionais, como a exigência de maior qualificação do trabalhador e a comparação de qualidade dos sistemas educacionais.

6. Considerações Finais

A escolha do modelo francês como referência para comparação com o modelo brasileiro se deu pelo sistema público de educação francês passar por reformas recentes e pela relevância de estudos sobre a formação de professores na França.

Durante a análise, a competência foi destacada nos documentos de ambos os países, refletindo a influência das orientações internacionais na formação de professores. Embora não seja uma abordagem nova, o modelo de competências parece adequado às demandas do mercado de trabalho, visando a formação de profissionais flexíveis e habilidosos. No entanto, esse modelo pode levar a uma redução do conhecimento e da formação crítica dos professores.

O conceito de competência nos documentos do Brasil e da França está relacionado à aplicação prática de conhecimentos para resolver problemas concretos. Embora também estejam presentes termos como “valores”, “cidadania” e “pensamento crítico”, a abordagem geral das competências é objetiva, técnica e pragmática. Essa visão desconsidera as singularidades dos professores e alunos, tratando-os como recursos humanos para atender às demandas do mercado de trabalho.

Na comparação dos documentos, percebe-se que, na França, as competências são divididas em gerais, para todos os profissionais da educação, e específicas para os professores, promovendo uma visão coletiva e uma comunidade de aprendizagem. Já no Brasil, os documentos enfatizam uma abordagem individualizada. Essa diferença indica uma possível fragmentação na formação de professores no país, desconsiderando o esforço dos educadores em construir uma perspectiva integrada de formação.

Um aspecto contemplado nos documentos é a presença das tecnologias na formação de professores. Tanto na formação docente quanto na educação básica, os documentos franceses enfatizam o uso prático e consciente das tecnologias, incentivando sua presença na escola e fornecendo recursos para disponibilização de equipamentos aos alunos e professores. Essa ênfase reflete a importância da tecnologia na sociedade atual.

No documento brasileiro, a presença das tecnologias na formação de professores é limitada, não sendo destacada como conhecimento essencial para o trabalho com os

alunos. Por outro lado, a Resolução permite a formação de professores à distância, que utiliza recursos tecnológicos, ao contrário da França. Essas orientações apresentam contradições, pois ignoram a importância das tecnologias, mas permitem seu uso na formação de professores.

Outro ponto a ser considerado é a pouca ênfase dada à pesquisa na formação de professores no Brasil. Na França, a pesquisa está relacionada à elaboração de uma dissertação de mestrado, com orientação tanto do professor do INSPÉ quanto do professor da escola de estágio. Essa prática é valorizada e premiada em concursos regionais e nacionais, estimulando a produção de trabalhos de qualidade.

Ao comparar a formação de professores no Brasil e na França, destaca-se a maior divergência na relação entre teoria, prática e estágio supervisionado. Na França, a escola é considerada o local privilegiado para a formação inicial dos professores, com a presença essencial do professor-formador. Os professores da escola desempenham o papel de formadores e participam ativamente dos estágios dos estudantes, oferecendo referência, aconselhamento e análise reflexiva das práticas.

A reflexão sobre a prática também é valorizada na formação de professores na França, ocorrendo sob a orientação do professor-formador e sendo abordada teoricamente na dissertação de mestrado. No Brasil, a teoria do professor reflexivo foi incorporada nos currículos de formação de professores na década de 1990, reconhecendo a importância da reflexão sobre a prática. No entanto, essa abordagem foi criticada por reduzir a reflexão à prática individual, negligenciando o papel da teoria como suporte.

Na França, a condição de trabalho-estudo ou formação em alternância permite que os futuros professores se integrem gradualmente às escolas onde atuarão, realizando estágios em seus locais de trabalho futuros. Essa abordagem reconhece a escola como um espaço de aprendizagem e formação, promovendo o contato com o ambiente e os colegas de trabalho, o que contribui para que os estudantes se sintam parte da comunidade escolar e construam sua identidade docente dentro desse contexto.

A Resolução CNE/CP N°2/2019 reconheceu a escola, especialmente a pública, como um local privilegiado para a formação inicial de professores, introduzindo a figura do professor-formador, o que se assemelha ao modelo francês. No entanto, a Resolução não oferece diretrizes claras sobre como implementar essa prática, o que dificulta sua realização devido à falta de uma cultura estabelecida no Brasil.

Ao reconhecer a escola pública como um espaço de aprendizagem para futuros professores, valoriza-se esse ambiente e o papel do professor que atua nele, reconhecendo-o como um produtor de conhecimento e alguém que tem algo a ensinar aos futuros docentes. Isso implica também valorizar o professor como formador de professores, promovendo uma parceria entre a escola e a universidade na formação docente.

A formação continuada é essencial para se tornar um professor, complementando a formação inicial. Na França, após a formação de MEEF, os professores têm três anos de formação adicional, mesmo assumindo o cargo. No entanto, a Resolução CNE/CP N°2/2019 não menciona a formação continuada, indicando que um novo documento será elaborado para tratar disso.

A influência dos organismos internacionais está presente nos documentos que orientam a formação de professores, tanto no Brasil quanto na França, indicando o que Maués (2003) apresentou como a educação com o papel de instrumento de sustentação de políticas neoliberais, nas quais as relações sociais devem estar voltadas à lógica do mercado. Na Lei de Refundação da Escola na França, a OCDE consta no documento

como referência de classificação para os níveis de testes internacionais de aprendizagem dos alunos. A Lei também objetiva tornar a escola um lugar de sucesso para formação dos jovens, viabilizando inserção na sociedade e no mercado de trabalho. No Brasil, o referencial a partir de experiências internacionais - com fundamentos em evidências científicas de como os alunos aprendem - foram importantes elementos para a elaboração da BNC-Formação, tendo como fonte primordial a OCDE.

Este estudo busca aprender com a formação de professores na França, adaptando e incorporando elementos relevantes à realidade brasileira, para melhorar a qualidade da formação inicial de professores. Desafios como a separação entre conhecimentos acadêmicos e práticos, cursos apressados, fragmentação da formação e falta de investimento financeiro comprometem a formação de novos professores no Brasil.

Este trabalho tem limitações metodológicas, sendo baseado apenas na análise de documentos. A comparação entre apenas dois países também é restrita, e seria benéfico considerar outras realidades. Além disso, a Resolução CNE/CP N°2/2019 ainda não foi totalmente implementada nas instituições formadoras de professores no Brasil, e sua análise é teórica. Novos estudos sobre a formação de professores podem fornecer mais elementos, incluindo os efeitos da pandemia e o uso de recursos tecnológicos na formação.

7. Referências

- Adamson, B., & Morris, P. (2014). Comparing curricula. In M. Bray, B. Adamson and M. Mason (Eds.), *Comparative education research. Approaches and Methods* (pp. 309-332). Springer.
- Albino, A. C. A., & Silva, A. F. (2019). BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, 13(25), 137-153.
- Alonso-Sainz, T., & Thoilliez, B. (2019). Acceso a la profesión docente en Francia: una historia de 'Résistance' nacional contra algunas tendencias supranacionales. *Revista Española De Educación Comparada*, (35), 173-196.
- Alves, C. L. R. (2018). *A formação docente na contemporaneidade: do sintoma à possibilidade* [Dissertação de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo].
- André, M. (2001). Autores ou atores? O papel do sujeito na pesquisa. In C. Linhares, I. Fazenda, & V. Trindade (Eds.). *Os lugares dos sujeitos nas pesquisas educacionais*. Editora UFMS, 19-30.
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. (2018). *A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos Editais Capes de Residência Pedagógica e Pibid e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015*. Anped.
- Azevedo, J. M. L. (2012). Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(3), 567-581.

- Baldan, M., & Da Cunha, E. V. R. (2020). Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. *Série-Estudos*, 25(55), 51-71.
- Banco Mundial. (2014). *Professores Excelentes. Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Recuperado de <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>
- Bardin, L. (2021). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bodgan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Brasil. (2019). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2015). Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192
- Bruxelas. (2007). Comissão das Comunidades Europeias. *Melhorar a qualidade da formação acadêmica e profissional dos docentes*. Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu.
- Butlen, M. (2014). Tensions entre universitarisation et professionnalisation dans la formation des enseignants. *Revue de l'Association française des acteurs de l'éducation*. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-administration-eteducation-2014-4-page-79.htm?ref=doi>
- Carvalho, A. B., Brocanelli, C. R., & Silva, V. P. (2019). Formação de professores na França e no Brasil: Comparativos e possibilidades de atuação. *Colloquium Humanarum*, 16(1), 123–133.
- Campos, E. F. E. (2021). Diretrizes curriculares para a formação de professores: A práxis freiriana em perspectiva. *Olhar de Professor*, 24, 1-19.
- Campos, M. M. (1999). A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. *Educ. Soc.*, 20(68), 1-15.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart *et al.* (Eds.). *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.

- Cornu, B. (2015). Formação de professores na França: Universização e profissionalização - de IUFMs a ÉSPÉs. *Education Inquiry*, 6(3), 289-307.
- Cunha, M. I. (2013). O tema da formação de professores: Trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, 39(3), 609-625.
- Cyrino, M., & Souza Neto, S. (2014). O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional. *Revista Educação em Questão*, 48(34), 86-115.
- Ducoing-Watty, P., & Rojas-Moreno, I. (2017). Notas para una construcción metodológica en educación comparada. *Revista Española De Educación Comparada*, (30), 27-43.
- EduPros FRANÇA. (2019) Former de l'enseignant et du personnel d'éducation au 21^{siècle}. Cadre General Annexe_refeereentiel_formation_Juillet 2019. Disponível em: file:///C:/Users/maria/Downloads/CADRE_GENERAL-Annexe_refeereentiel_formation_-_MEEF_post_CT_du_28032019_1152387.pdf
- Franco, M. L. P. B. (2018). *Análise de Conteúdo*. Editora Autores Associados.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S., André, M. E. D. A., & Almeida, P. C. A. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.
- Goulart, D. (2023). Neoliberalismo em análise: entrevista com Christian Laval. *Revista Eletrônica de Educação*, (17), e6113044.
- Institute National Supérieur Du Professorat Et De L'éducation. (2021). *Académie de Grenoble. Master MEEF Reglement des Etudes Annee Universitaire: 2021-2022*. 2021. Disponível em: <https://inspe.univ-grenoble-alpes.fr/formations/choisir-sa-formation/master-meef-pe/m1-et-m2/> Acesso 08 nov. 2022.
- Jardilino, J. R. L., Sampaio, A. M. M., & Oliveri, A. M. R. (2021). Avaliação de desempenho docente: culpar, punir ou desenvolver profissionalmente? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29 (111), 318-337.
- Krawczyk, N. (2013). Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectiva. *Educação Unisinos*, 17(3), 199-204.
- Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D. L. (2015). Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *Atas - Investigação Qualitativa na Educação*, 2, 243-247.
- Lapostolle, G., & Chevaillier, T. (2009). Formación inicial de los docentes de colegios en Francia. *Revista de Educación*, 350, 145-172.
- Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-15.
- Malet, R. (2010). Présentation. Former sous influence internationale: circulation, emprunts et transferts dans l'espace francophone. *Recherche et formation*, 65, 9-15.

- Maleyrot, É. (2015). La visée réflexive des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré: étude diachronique par les missions des maîtres formateurs. *Questions Vives*, 24, 1-17.
- Maués, O. C.; Costa, M. C. S. (2020). A OCDE e a formação docente: a TALIS em questão. *Práxis Educacional*, 16(41), 99-124.
- Maués, O. C.; Bastos, R.S. (2016). As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 32(3), 699-717.
- Maués, O. C. (2003). Reformas Internacionais da educação e formação de professores. In: Souza, D. T. R. & Sarti, F. M. *Mercado de Formação Docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 37-70.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- OCDE. (2005). Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Le rôle crucial des enseignants. Politiques d'éducation et de formation Atirrer, Former et retenir des enseignants de qualité*. Disponível em: <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/34990974.pdf> Acesso 05 jun. 2022.
- Oliveira, V. Jesus, A. P. (2020). Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. *Revista Série-Estudos*, 25 (55), 1-19.
- Pimenta, S. G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pires, M. A., & Cardoso, L. R. (2020). BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. *Série Estudos*, 25(55), 73-93.
- Rebolledo Gámez, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. *Revista Española De Educación Comparada*, (25), 129-148.
- Rechia, K., & Cubas, C. (2019). Una skholé para profesores: el estudio como dimensión constitutiva del oficio de profesor. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 109-130.
- Reis, G. R. F. S., & Gonçalves, R. M. (2020). Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista. *Revista Série-Estudos*, 25 (55), 1-14.
- Rodrigues, L. Z., Pereira, B., & Mohr, A. (2020). 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 e Ciências*, 20, 1-39.
- Sanches, C. E., & Vieira, A. M. D. P. (2020). A formação de professores e o PNE: Contradições e desafios da Educação a Distância e valorização do magistério. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(139), 1-22.

- Sánchez Lissen, E., & Sianes Bautista, A. (2019). Igualdad, calidad y confianza entre los desafíos de la reforma educativa francesa: la Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. *Revista Española De Educación Comparada*, (35), 213–222.
- Sarti, F. M. (2013). Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. *Educação em Revista*, 29(4), 215-244.
- Silva, A. H.; Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s*, 16(1), 1-23.
- Silva, L. R. C., Damasceno, A. D., Martins, M. C. R., Sobral, K. M., & Farias, I. M. S. (2011). Pesquisa documental: caracterização e interface na produção acadêmica em Educação. In: Farias, I. M. S. (Org.). *Pesquisa científica para iniciantes - caminhando no labirinto*. Fortaleza: EdUECE, III, 53-66.
- Silva, T. T. (2015). A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: Gentili, P. A. A., & Silva, T. T. (2015). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 15° ed. Petrópolis: Vozes.
- Silva, J. F., & Soares, G. L. (2018). A influência do neoliberalismo na educação: reflexo na formação docente. *Professare*, (7)1, 26–40.
- Souza Neto, S., & Cyrino, M. B. (2019). O estágio curricular supervisionado como lócus central da profissionalização do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 52-72.
- Souza Neto, S., Sarti, F. M., & Benites, L. C. (2016). Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: Os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. *Movimento*, 22(1), 311-324.
- Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade*, 34(123), 551-571.
- Thoilliez, B. (2019). The Craft, Practice, and Possibility of Teaching. *Studies in Philosophy and Education*, 38(5), 555-562.
- Tsakalerou, M. (2015). GE/McKinsey matrices revisited: a mixed mode tool for multi-criteria decision analysis. *European Journal of Contemporary Economics and Management*, 2(1), 92-98.
- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. New York: Springer.