

■ ESTUDOS

A Base Nacional de Formação Docente e o curso de Pedagogia: cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil

Maria Cristina Mesquita da Silva^{I,II}

Alexandre Anselmo Guilherme^{III,IV}

Renato de Oliveira Brito^{V,VI}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5273>

Resumo

Este trabalho propõe reflexões acerca da atual legislação instituinte da Base Nacional de Formação Docente – BNC-Formação e suas implicações para a Pedagogia no Brasil. Verificam-se dispositivos que convergem para novos modelos organizativos desse que é o mais numeroso curso voltado à formação docente no País, tanto em termos de ofertas quanto de matrículas. Delineia-se um breve histórico sobre a oferta da Pedagogia no Brasil até a evolução para o modelo vigente e atual cenário. São analisados trabalhos de autores que debatem sobre a relevância da formação em Pedagogia e suas contribuições para a melhoria do cenário da educação nacional, com a intenção de, com base em ponderações, destacar teorias críticas e percepções quanto ao papel do pedagogo. Por fim, o texto encaminha-se para alternativas, dentro do contexto normativo, para que a Pedagogia se firme como uma formação relevante e indispensável para a educação nacional.

Palavras-chave: formação docente; BNC-Formação; Pedagogia.

^I Universidade Católica de Brasília (UCB). Brasília, Distrito Federal, Brasil. *E-mail*: <crisrina.mesquitas@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-2158-0924>>.

^{II} Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Brasília, Distrito Federal, Brasil.

^{III} Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <alexandre.guilherme@pucls.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-4578-1894>>.

^{IV} Doutor em Filosofia pela Durham University. Durham, Inglaterra, Reino Unido.

^V Universidade Católica de Brasília (UCB). Brasília, Distrito Federal, Brasil. *E-mail*: <renatoorios@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-9345-2529>>.

^{VI} Doutor em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Abstract

The National Teacher Training Base and the Pedagogy course: scenarios and perspectives of the initial training of pedagogues in Brazil

This work proposes reflections about the current legislation that instituted the National Teacher Qualification Basis and its implications for Pedagogy in Brazil. There are devices that converge to new organizational models of this course, which is the most numerous aimed at teacher training in the country, both in terms of offers and enrollments. A brief history of the offer of Pedagogy in Brazil is outlined, until the evolution to the current model and current scenario. Works by authors who discuss the relevance of training in Pedagogy and its contributions to the improvement of the national educational scenario, with the intention of, based on considerations, highlighting critical theories and their relationship regarding the role of the pedagogue. Finally, the text sets out to alternatives, within the normative context, for the Pedagogy to be established as a relevant and indispensable training for national education.

Keywords: teacher training; BNC-Training; Pedagogy.

Resumen

La Base Nacional de Formación Docente y el curso de Pedagogía: escenarios y perspectivas de la formación inicial de pedagogos en Brasil

Esta investigación propone reflexiones sobre la legislación vigente que instituye la Base Nacional de Formación Docente – BNC-Formación y sus implicaciones para la Pedagogía en Brasil. Hay dispositivos que convergen a nuevos modelos organizativos de este, que es el curso dirigido a la formación docente más numeroso del país, tanto en oferta como en matrícula. Se esboza una breve historia de la oferta de Pedagogía en Brasil, hasta la evolución al modelo actual y escenario actual. Se discuten autores que debaten sobre la relevancia de la educación en la Pedagogía y sus aportes al mejoramiento del escenario educativo nacional, con la intención de, a partir de las consideraciones, resaltar las teorías críticas y su relación sobre el rol del pedagogo en la sociedad. Por fin, el texto sigue en dirección a alternativas para que la Pedagogía se firme, en el escenario normativo, y se establezca como una formación relevante e indispensable para la educación nacional.

Palabras clave: formación de profesores; BNC-Formación; Pedagogía.

Considerações iniciais

As recentes regulamentações da educação básica no Brasil decorrem de um cenário mundial de aceleradas transformações sociais, econômicas e tecnológicas em que a melhoria dos índices de qualidade da educação é considerada uma das condições necessárias ao desenvolvimento dos países.

Ante tal compreensão, a melhoria da qualidade educacional passa necessariamente pelo aumento da qualificação dos docentes, o que requer estratégias para a formação inicial e continuada. A esse respeito, a Unesco, na Meta 2, *Improved teacher quality*, do seu Plano Estratégico 2018-2021 para a Formação de Docentes, em consonância com a Agenda 2030¹, assevera

¹ International Task Force on Teachers for Education 2030: strategic plan 2018-2021.

Melhorar a qualidade da educação e os resultados da aprendizagem exigirá mais do que colocar os professores na sala de aula. *Esses professores precisam ser qualificados de acordo com padrões profissionais de alto nível, receber formação continuada e serem apoiados ao longo de sua carreira.* Embora seja difícil estimar a proporção de professores qualificados no mundo, dada a diversidade de padrões nacionais e programas de formação, o UNESCO Institute for Statistics (UIS) considera que “em 31 dos 96 países com dados após 2012, menos de 80% dos professores do ensino primário foram formados de acordo aos padrões nacionais em 2014”. Preencher a lacuna de professores qualificados também será um desafio quando a necessidade de novos professores não estiver sendo atendida por profissionais com as qualificações acadêmicas necessárias. A continuidade do processo de formação-recrutamento deve fornecer bons professores, mas deve ser estendida para que os professores recebam formação continuada e apoio pedagógico em suas escolas. A construção de estruturas adequadas de desenvolvimento e apoio profissional é de particular importância quando os países têm um alto número de professores sem formação. A formação em serviço é essencial para equipar os professores com novas competências quando enfrentam novas e difíceis condições de trabalho e ambientes de aprendizagem.² (Unesco, 2018, p. 8, grifo nosso, tradução nossa).

Assim, as formações inicial e continuada de professores são reconhecidas como condições indispensáveis para o melhor desempenho da educação de um modo geral e precisam ser garantidas perenemente, com o fim de suprir as necessidades de qualificação não somente dos professores já integrados aos sistemas de ensino, mas também dos novos professores que venham a ser incorporados.

Na esteira dessa percepção, e diante da realidade de um país de proporções continentais e com inúmeras particularidades, correntes teóricas atualmente em evidência apontam para a necessidade do estabelecimento de conhecimentos mínimos e comuns a serem oportunizados tanto a partir das organizações dos sistemas de ensino de educação básica quanto nos cursos de formação de professores, para que se ofereçam ferramentas para a busca da equidade educacional em todas as localidades do País, independentemente de características geográficas, sociais ou econômicas.

Nesse sentido, a instituição de uma base de formação comum requer esforços para além do estabelecimento de normativos basilares da própria educação básica, uma vez que, “se o currículo se relaciona com o ensinar e a aprendizagem nas instituições educacionais, ele obrigatoriamente também se relaciona com a formação de professores” (Imbernón, 2013, p. 495). Assim, torna-se relevante que os cursos voltados para tal formação se integrem a um conjunto coerente de orientações, visando garantir que os atores mais destacados em atuação no cenário educacional, os professores, possam agir efetiva e intencionalmente para a garantia da qualidade da educação nacional.

Com efeito, professores bem formados são um fator determinante para a garantia de melhores índices educacionais e, com uma boa preparação, são capazes de propiciar as condições de aprendizagem aos estudantes, de modo a torná-los aptos a se apropriar da cultura e dos conhecimentos necessários a uma imersão crítica e criativa em sua própria realidade (André, 2016). Salientamos, a título de exemplo, que na Finlândia, país renomado nos *rankings* internacionais por seu desempenho, a maioria dos professores da educação básica tem mestrado, sendo esse um requisito para atuação profissional em todas as etapas do ensino fundamental e médio (Paronen; Lappi, 2018).

² Improving the quality of education and learning outcomes will require more than getting teachers into the classroom: those teachers need to be qualified according to high-level professional standards, and trained and supported throughout their career. Although estimating the proportion of qualified teachers in the world is difficult given the diversity of national standards and training programmes, the UIS considers that “in 31 of the 96 countries with data after 2012, less than 80% of primary school teachers were reportedly trained according to national standards in 2014”. Filling the teacher gap with qualified teachers will also be a challenge when the need for new teachers is not being matched by cohorts of students with the necessary academic qualifications. The continuum of the training-recruitment process has to deliver good teachers but should be extended so that teachers receive continuing education and pedagogical support in their schools. Building appropriate professional development and support structures is of particular importance when countries have a large cohort of untrained teachers. In-service training is essential to equip teachers with new skills when they face new and difficult working conditions and learning environments (Unesco, 2018, p. 8).

A despeito do indiscutível papel dos docentes para a qualidade da educação, pesquisas apontam para a ainda incipiente formação em nível superior no Brasil, com currículos mais centrados em orientações disciplinares específicas do que nos conhecimentos relacionados à docência. A fragmentação faz-se presente, inclusive, nas diretrizes curriculares das licenciaturas de cada especialidade, as quais pouco convergem entre si e quase nada se distanciam dos bacharelados (Gatti, 2016).

Propondo-se a romper com a tradição fragmentária das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura e aproximar a formação docente das orientações e dos princípios da educação básica, a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada se fundamentam nas premissas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Assim, as recentes resoluções direcionadoras dos novos paradigmas da formação docente no Brasil, Resolução CNE/CP nº 02/2019 e Resolução CNE/CP nº 01/2020, convocam os princípios da BNCC de modo a torná-los norteadores também da formação de professores. Tal direcionamento converge para o que aponta Libâneo (2013, p. 75), quando afirma que “na formação profissional inicial de professores, nenhuma didática se sustenta teoricamente se não tiver como referência os conteúdos a serem ensinados, a metodologia própria de cada ciência e as formas de aprendizagem das disciplinas”.

A complexa conformação histórica dos sistemas educacionais e dos cursos voltados à formação docente, especialmente a Pedagogia, requer reflexões apuradas sobre os pressupostos ali contidos, de modo a antever possíveis situações conflitantes e garantir ações intencionais e fundamentadas que permitam a sua aplicabilidade.

Especialmente, são necessárias tais reflexões quando, ao voltar o olhar para a história do curso de Pedagogia no Brasil, constata-se que esse seguiu uma trajetória própria, permeada por dualidades conceituais e estruturais, sendo hoje “fortemente marcado pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor.” (Saviani, 2009, p. 147).

Com o intuito de contribuir para o debate, neste trabalho, abordaremos as disposições da Resolução CNE/CP nº 02/2019 diante do complexo cenário de formação e atuação do pedagogo no Brasil. Metodologicamente, trata-se de um estudo documental qualitativo apoiado na análise histórica e conceitual de peças normativas, como diretrizes de formação e atuação docente, decretos, leis e resoluções federais, além de fontes bibliográficas relevantes à temática.

Para a realização deste trabalho, contamos com a fundamentação de Lüdke e André (2018) sobre a caracterização de um estudo documental, embasados na premissa de que os documentos se revelam como fontes para a coleta de evidências que corroborem com as hipóteses da pesquisa, sendo capazes de fornecer informações valiosas sobre o contexto em que se inserem. A pesquisa foi realizada entre os meses de fevereiro e abril de 2021 e considerou, para a análise dos dados, as definições e evoluções históricas relacionadas à formação docente e à Pedagogia, projetando um olhar crítico acerca de tal histórico e da reverberação dos mais recentes normativos e suas proposições.

O texto se propõe a uma breve análise sobre a conformação histórica da Pedagogia no cenário nacional e os dados oficiais relativos à oferta do curso e aos contextos de atuação do profissional, mediante abordagem dialógica com pressupostos teóricos de Imbernón (2013), Saviani (2009), Nóvoa (2013), Gatti (2016, 2020), Gatti *et al* (2019), entre outros. Conclui-se a análise com a discussão sobre novas estratégias para a formação em Pedagogia diante das demandas educacionais e da análise contextualizada do curso no País.

O curso de Pedagogia no Brasil: um breve histórico

A análise acerca da formação de profissionais da educação, entre eles o pedagogo, requer a compreensão dos momentos históricos vivenciados pela educação em geral no País e, por conseguinte,

das propostas de estruturação dos currículos voltados à formação profissional, assim como, de modo ainda mais abrangente, de aspectos culturais, como parte de uma historicidade nacional (Brzezinski, 2012).

A formação de professores se desenvolveu no Brasil, a exemplo de outros países, de acordo com três grandes momentos. O primeiro dos momentos, até meados do século 19, é marcado pela ausência de programas de formação e pelo aprendizado profissional baseado na prática e observação, seguindo a lógica “mestre e aprendiz”. Em seguida, entre os séculos 19 e 20, adota-se a lógica de preparação teórica, com a formação se realizando por meio das escolas normais. No terceiro momento, a formação de professores adquire progressivamente um estatuto universitário, tornando-se independente da profissão (Nóvoa, 2013).

Nesse sentido, acerca dos primeiros movimentos institucionalizados para a formalização da oferta de formação de professores, Brzezinski (2012, p. 18) relata:

[...] A institucionalização da formação de professores para o ensino médio e normal, pelo menos na letra da lei, resultou de acontecimentos educacionais impulsionados pela reconstrução social, via educação, adotada pelos Pioneiros da Escola Nova, cujos princípios estão consubstanciados na carta magna da educação de 1932, que se tornou pública em forma de Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

No bojo das reformas educacionais da década de 1930 e no contexto das reformas de Estado empreendidas pelo “Estado Novo”, ocorre a criação do curso superior de educação a partir da organização da Universidade do Brasil (1937), em que constaria a Faculdade Nacional de Educação. A referida faculdade, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939, previa a oferta do curso de bacharelado em Pedagogia (com a duração de três anos), o qual poderia ser acrescido de um curso de didática de um ano, para a obtenção do título de licenciatura (Brasil, 1939). Surgia, assim, o tradicional modelo 3+1, que, por muitas décadas, predominou entre os modelos de organização do curso de Pedagogia, “voltando a consagrar a separação entre área de conhecimentos específicos e área de conhecimentos para a docência” (Gatti *et al.*, 2019, p. 23).

Outro marco histórico merecedor de nota é o Parecer CFE nº 251/1962, por meio do qual se apontou para a necessidade de formação do professor primário em nível superior e foram fixados, para o curso, tempo mínimo de duração e currículo mínimo para a sua integralização. Brandt e Hobolt (2019) apontam que esse período traz como principais elementos inovadores a desobrigação de o estudante concluir os três anos do bacharelado para iniciar o período de licenciatura, ou seja, superação do modelo 3+1; a possibilidade de as instituições de ensino organizarem as disciplinas ao longo do curso; e o estabelecimento de disciplinas opcionais, para a composição do currículo de formação. Para Brzezinski (2007, p. 237),

O Parecer 251/1962 do Conselho Federal de Educação (CFE) prescreveu a eliminação do esquema 3+1 do curso de Pedagogia. Definiu seu currículo mínimo e procurou delinear outra identidade do curso e do pedagogo como professor das disciplinas pedagógicas da Escola Normal, embora permanecesse a formação do Técnico em Educação. O curso, então, deveria manter unidade entre o bacharelado e a licenciatura, com duração de quatro anos. Aventavam os legisladores ainda que o curso precisava formar na graduação o “professor primário” (atuação de 1ª a 4ª séries) e o “especialista” em nível de pós-graduação. As orientações do CFE de 1962 não foram cumpridas.

O Parecer CFE nº 252/1969 e, posteriormente, a Resolução CFE nº 02/1969 (Brasil. CFE, 1969a, 1969b) apresentaram mudanças profundas na constituição curricular do curso de Pedagogia, estabelecendo um currículo mínimo de 2.200 horas para a graduação e complementação de 1.100 horas para as habilitações, cuja carga horária poderia ser desenvolvida em tempos variáveis. As habilitações

de orientação, administração, supervisão e inspeção, além da formação de professores para atuação no ensino normal, foram determinadas pelo artigo 30 da Lei nº 5.540/1968 (Brasil, 1968).

Algumas das principais mudanças do período mencionado são: a fragmentação do currículo de formação do licenciado, composto por uma base comum, correspondente à formação pedagógica, desassociada da parte diversificada, cuja função era formar o egresso em algumas das habilitações disponíveis, havendo assim a formação de diferentes profissionais no mesmo curso; a mescla entre as tendências de formação generalista e tecnicista; a possibilidade de optar pela formação do especialista em orientação, supervisão, administração e inspeção escolar, para as quais se prescindia do estágio curricular na docência da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Brandt; Hobold, 2019).

A organização do curso de Pedagogia, alinhada às proposições do Parecer CFE nº 252/1969, pouco se alterou até o ano de 2006, com a instituição das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (DCN), por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2006 (Brasil. CNE. CP, 2006).

Para Brandt e Hobold (2019), as DCN de Pedagogia marcam o quarto período do currículo do curso, completando a sua periodização em quatro estágios, considerando os marcos legais da Pedagogia ao longo da história conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Marcos legais do curso de Pedagogia no Brasil

Currículo do curso de Pedagogia	Marco legal do curso
Primeiro currículo	<ul style="list-style-type: none">Decreto-Lei nº 1.190/1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Criação do curso de Pedagogia.
Segundo currículo	<ul style="list-style-type: none">Parecer nº 251/1962, do Conselho Federal de Educação (CFE).
Terceiro currículo	<ul style="list-style-type: none">Parecer nº 252/1969, do Conselho Federal de Educação (CFE); Resolução CFE nº 2/1969, que fixa os conteúdos mínimos a serem observados na organização do curso de Pedagogia.
Quarto currículo	<ul style="list-style-type: none">Parecer CNE/CP nº 5/2005 e Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Pedagogia.

Fonte: Elaboração própria com base em Brandt e Hobolt (2019).

O extenso período histórico entre o terceiro e quarto currículos, conforme definidos pelas autoras Brandt e Hobolt (2019), converge com aceleradas mudanças no contexto da educação nacional, em que foram promulgados marcos normativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), o primeiro Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2011 (Brasil, 2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “assim como diversas regulamentações que buscaram estabelecer padrões relacionados ao conteúdo e à carga horária dos programas e às competências necessárias aos egressos, enfatizando a importância da prática e dos estágios curriculares” (Instituto Península, 2019, p. 61).

Igualmente, a partir da implantação das DCN de Pedagogia, outros debates seguiram ocorrendo em âmbito federal, especialmente com a implantação do atual PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) e das discussões relacionadas à BNCC (Brasil. CNE. CP, 2018), as quais se iniciaram em 2015 e foram concretizadas entre 2017 e 2018.

No ano de 2019, mediante o Parecer CNE/CP nº 22/2019, foi homologada a Resolução CNE/CP nº 2/2019, a qual “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)” (Brasil. CNE. CP, 2020, p. 142).

Embora seu objeto de regulamentação sejam as licenciaturas de modo geral, artigos específicos da Resolução CNE/CP nº 2/2019 colidem com dispositivos das DCN de Pedagogia, ocasionando indagações quanto ao andamento futuro do curso, em especial o art. 11, inc. I, II e III, que trata das distribuições das cargas horárias dos cursos de Licenciatura, e o art. 13, inc. I, II e III, que trata da efetivação da carga horária de 1.600 horas, entre o 2º e o 4º ano, para o Grupo II.

A atual e uma possível nova configuração do curso de Pedagogia

O artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 01/2006 determina que o curso de Pedagogia habilita os profissionais nele formados para exercer “funções de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Brasil. CNE. CP, 2006, p. 11).

Sinteticamente, de acordo com o artigo 7º da referida resolução (Brasil. CNE. CP, 2006, p. 11), as habilitações do pedagogo podem ser obtidas por meio de uma carga horária de 3.200 horas de curso, divididas em:

- I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

É possível observar, no normativo em comento, que o tempo destinado ao estágio supervisionado e às atividades teórico-práticas no curso de Pedagogia é percentualmente pequeno quando comparado ao tempo total de integralização do curso (400 horas, ou seja, cerca de 12% da carga horária total). O tempo destinado à prática é um dos aspectos apontados entre os que carecem de maior atenção, considerando as experiências internacionais exitosas nesse sentido.

Segundo o Parecer CNE/CP nº 22/2019, “a maioria dos países estabelece um número mínimo de dias ou semanas de experiência prática, variando de 50 dias (Canadá) a 120 dias (Inglaterra) em cursos de período integral, o que equivale a 350 e 840 horas de estágio, respectivamente” (Brasil. CNE. CP, 2019, p. 11). Nessa linha, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 determina que passarão a ser dedicadas 800 horas aos componentes da prática pedagógica, desde o início do curso, conforme o art. 11, inc. III.

O protagonismo atribuído à prática na nova regulamentação se propõe a superar o aspecto meramente teórico e/ou enciclopédico nas licenciaturas. Gatti (2020, p. 17), contudo, alerta para a necessidade de se rever a concepção da prática como “mera aplicação direta de teorias aprendidas ou mediadas por técnicas, ou como mero uso mecânico de receituário de técnicas”. Para a autora, a prática na formação docente precisa ser discutida a partir de concepções amplas acerca da perspectiva relacional humana. Assim, o desafio da implementação de uma nova proposta consistirá, além da ampliação do tempo, na revisitação de concepções envolventes da prática.

Outra inovação diante da Resolução nº 01/2006 pode ser encontrada no artigo 13 da Resolução CNE/CP nº 02/2019, o qual dispõe:

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à:

I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil;

II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e

III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil. CNE. CP, 2020, p. 47).

A configuração, conforme determinada, remete a um processo de especialização da formação do pedagogo em habilitações distintas. Tem-se aqui uma subdivisão entre as habilitações do curso em dois itinerários possíveis, o que distingue e equipara, em termos de cargas horárias e diplomas, os professores da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Analisa-se esse como um movimento no sentido de ressignificar a formação, em especial, do profissional atuante na educação infantil, o qual, historicamente no Brasil, sempre foi visto como relacionado ao cuidado físico das crianças e não necessariamente à sua educação. Tanto é que, para esse profissional, tradicionalmente também sempre foi socialmente aceita e considerada suficiente a formação em nível médio.

Trata-se, ainda, de dar cumprimento à Meta 1, Estratégia 1.8, do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), qual seja, “promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (Brasil, 2014, p. 2). Na mesma direção, o artigo 22 da Resolução nº 02/2019 determina que

A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o *caput* e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - cursos de especialização *lato sensu* ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o *caput*, nos termos do art. 61 inc. II da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.

§ 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB (Brasil. CNE. CP, 2020, p. 48).

Acerca desses dispositivos em específico, é relevante destacar que a formação para as habilitações em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional, além de estender a carga horária dos cursos (400h para cada habilitação), não possibilita por si, ao formado, o direito de atuação imediata, posto o pré-requisito legal de experiência docente (Brasil. CNE. CP, 2020). Entende-se que, nesse aspecto, haveria maior coerência a viabilização de tais habilitações a partir de pós-graduações, momento em que o docente já tem a possibilidade de estar em atuação concomitante e, supõe-se, maior experiência e maturidade para o exercício das funções.

Nessa perspectiva, no momento da produção deste trabalho, encontrava-se em tramitação no CNE a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, documento que consolida as bases de formação e atuação dos dirigentes escolares do País (Brasil. CNE, [2021]). É nosso entendimento que

ambos os documentos, BNC-Formação Inicial e Matriz Nacional, debatidos e originados pelo CNE, deverão estabelecer coerência entre si, de modo a atribuir solidez institucional às atividades de gestão e administração escolar. Assim sendo, vale notar o caso do Reino Unido, em que todos os diretores de escolas têm que obter a qualificação nacional específica para esse cargo na forma de um curso de especialização, o *National Professional Qualification for Headship* (NPQH), sem o qual não podem assumir o cargo de diretor escolar.

No que tange à carga horária de 3.200 horas, em uma proposta de novas DCN convergente com os artigos 11, 13 e 22 da Resolução nº 02/2019, o pedagogo obterá uma das habilitações atualmente possíveis. Para a obtenção de outras, seria necessário um acréscimo de cargas horárias adicionais, quais sejam, outras 1.600 horas e/ou outras 400 horas para cada habilitação específica na área de gestão. O modelo de especialização proposto, muito embora implique uma redução dos campos de atuação dos licenciados, coaduna-se com aqueles já estabelecidos e considerados exitosos em experiências de outros países, tais como os Estados Unidos, em que

Muitas universidades promoveram transformações usando os referenciais para redesenhar seus programas, fortalecendo a prática, realizando mudanças em áreas críticas – por exemplo, a discussão sobre aprendizagem e desenvolvimento, a articulação dos conteúdos pedagógicos com os específicos das disciplinas e as estratégias para o ensino a alunos com diferentes necessidades –, criando escolas de desenvolvimento profissional e adotando métodos de estudos de caso e avaliações de desempenho, principalmente portfólios (Instituto Península, 2019, p. 58).

Ou, ainda, no Chile, país em que a *Comisión Nacional de Acreditación* (CNA) verifica e avalia a qualidade das instituições e dos programas de ensino superior e estabelece parâmetros de acreditação de programas de formação docente (Instituto Península, 2019). Nesse país,

[...] a CNA determina que as instituições formadoras estabeleçam perfis de saída em que se considerem quatro áreas de formação: geral, especializada, profissional e prática. No início, esses critérios de qualidade deveriam ser seguidos pelas instituições apenas se quisessem obter financiamento extra do Estado, o que gerava reconhecimento e prestígio no meio acadêmico. Com a aprovação da Lei do Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente em 2016, eles passaram a ser obrigatórios, assim como o processo de acreditação (Instituto Península, 2019, p. 59).

No Brasil, a adoção de práticas exitosas constatadas com base na análise de outros países requer o cuidadoso planejamento para a melhor adaptação às realidades e diversidades locais. Há de se atentar que, em curto e médio prazo, a ampliação do tempo de duração do curso de Pedagogia e a previsão de distintos itinerários em sua oferta vão requerer maior atuação governamental e das instituições de ensino superior públicas e privadas. Entre os caminhos possíveis, destaca-se a garantia, a partir de um determinado ponto, de estruturas duplicadas (a fim de possibilitar a escolha por parte dos licenciandos) ou mesmo a oferta pré-definida de cursos específicos.

Em médio e longo prazo, tornar-se-á possível que o caminhar rumo ao processo de maior especialização do professor pedagogo, assim como para a maior clareza de seus campos de atuação, contribua para a redução da evasão, a captação de estudantes com bom desempenho no ensino médio e o aumento da atratividade da carreira. Como se sabe, esses são ainda desafios crescentes da carreira docente no País e, por meio das novas normatizações, entende-se como responsabilidade social e governamental a sua superação. É o que aponta o Parecer CNE/CP nº 22/2019:

[...] Pensar na formação de professores da Educação Básica, de modo desarticulado de uma política mais ampla de valorização do magistério, não trará avanços concretos na velocidade desejável, muito menos atenderá à perspectiva de uma educação de qualidade para todos.

Associar a valorização à formação docente é também importante fator no processo de atratividade para a carreira do magistério, especialmente no Brasil, onde a maioria dos jovens não deseja se tornar professor, como revelam os estudos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ambos divulgados em 2018 (Brasil. CNE. CP, 2019, p. 8).

Ante o exposto, reflete-se que, embora as intervenções nas DCN de Pedagogia não sejam, por si, as únicas medidas requeridas para garantir a melhoria da qualidade dos cursos, em consonância com as boas práticas evidenciadas em diversos países pelo mundo, elas podem constituir-se como importantes passos nessa direção.

É importante considerar que a formação de professores no Brasil se sedimentou em meio a cenários dualistas, alternando-se entre generalista e especialista, ora acadêmico, ora profissional. Essas dualidades são refletidas nos currículos da formação, em sua fundamentação científica e nos conhecimentos demarcadores da atuação profissional (Borges, 2015). Assim, quaisquer atuações no sentido de mitigar as dualidades que marcam a história da formação docente no País precisam considerar e propor ações que venham a intervir nos campos da formação acadêmica e da atuação profissional dos professores, campos esses que, no Brasil, requerem um olhar apurado.

A expansão da oferta dos cursos de Pedagogia no Brasil

Atualmente, o curso de Pedagogia é o segundo maior do País em número de matrículas, conforme a Figura 1, possuindo menos matrículas, apenas, que o curso de Direito.

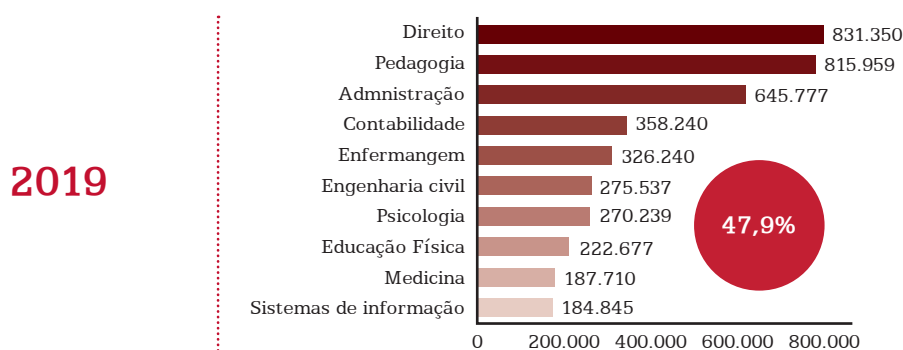


Figura 1 – Os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas

Fonte: Censo da Educação Superior 2019 (Brasil. Inep, 2020, p. 50).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, a ampliação da oferta do curso de Pedagogia está relacionada ao crescimento da modalidade educação a distância (EaD) na oferta de cursos de licenciatura no País (Brasil. Inep, 2021b). No ano de 2019, do total de 1.687.367 matrículas em licenciatura, o percentual de cursos ofertados por meio da EaD alcançou 53,3%. Essa tendência de crescimento da modalidade para a formação de professores vem ocorrendo desde o ano de 2014, especialmente pela expansão da rede privada de ensino superior (Brasil. Inep, 2021b), conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Alunos matriculados em licenciatura – Brasil – 2014-2019

Licenciaturas	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Graduação a distância - Privada	238.693	233.924	314.110	336.150	418.736	462.994
Graduação a distância - Pública	33.179	18.008	13.463	56.399	36.850	22.936
Graduação a distância - Total	271.872	251.932	327.573	392.549	455.586	485.930
Graduação presencial - Privada	165.584	143.754	137.523	126.374	113.615	109.132
Graduação presencial - Pública	130.991	132.821	130.799	130.214	137.847	136.620
Graduação presencial - Total	296.575	276.575	268.322	256.588	251.462	245.752

Fonte: Elaboração própria com base no Censo da Educação Superior 2020 (Brasil. Inep, 2021b).

Diante do exposto, considerando as conformações da oferta de licenciatura no País, cumpre ao poder público atuar, no âmbito de suas competências, no acompanhamento da qualidade dos cursos ofertados, de modo a garantir a melhor formação aos docentes de todo o País, inclusive aos docentes egressos da Pedagogia. Nesse sentido, acentua:

[...] A partir dos resultados da avaliação, articulados aos mecanismos regulatórios do Estado, decorreram medidas de natureza saneadora, bem como orientações qualificadas para os projetos pedagógicos dos cursos. Essa ação visa assegurar o desenvolvimento da educação superior em patamares compatíveis com os padrões de qualidade, nacionais e internacionais. Diante de tais possibilidades encontradas nesse estudo, têm-se cada vez mais clareza das razões para avaliar o desempenho da educação superior. Essas razões podem ter origens internas e externas aos sistemas de educação. Externamente, os governos necessitam direcionar a aplicação dos recursos; internamente, a gestão institucional precisa ter critérios para a concentração dos esforços, os estudantes precisam reconhecer o *status* de qualidade dos cursos ofertados [...] (Griboski, 2014, p. 177).

Assim, destaca-se a relevância de haver direcionamento público incontestemente, a fim de garantir que se sobreponha, ao processo de expansão do número de vagas, a preocupação com a busca pela qualidade do ensino ofertado.

Ações no sentido de maior especialização das formações oferecidas e, por conseguinte, dos campos de atuação dos profissionais; de melhor definição dos currículos embasados em um referencial comum nacionalmente referendado; e de ênfase em maior acompanhamento e regulação podem contribuir para o almejado alcance da qualidade dos cursos e para uma nova valoração da carreira do pedagogo, a qual, conforme trataremos adiante, ainda é um dos grandes desafios desses profissionais.

A carreira do pedagogo

O Brasil tem, atualmente, um elevado número de professores atuantes na educação básica, dos quais 599.473 são professores na educação infantil e 751.994 são professores nos anos iniciais da educação básica (Brasil. Inep, [s. d.]). Os professores da educação básica se destacam quantitativamente

em relação a outros profissionais no País. As condições de atuação dos professores não são, contudo, as mais apropriadas.

De acordo com Aranha e Souza (2013), enfrenta-se, atualmente, uma crise das licenciaturas, a qual tem como principal desencadeador o baixo valor do diploma de professor, tanto no que se refere ao salário como com relação ao prestígio da profissão. Gatti *et al.* (2019), por seu turno, apontam a baixa procura pelas licenciaturas, especialmente em cursos como Física, Química e Matemática, e ainda o interesse dos formados em buscarem outros setores para trabalhar, mais prestigiados e com melhores salários. Assim, entende-se contribuir para os aspectos causadores da crise das licenciaturas fatores como a baixa atratividade da carreira docente e o elevado índice de desistência da profissão (Aranha; Sousa, 2013; Gatti *et al.*, 2019).

Coopera para tais fatores a questão salarial, ainda aquém das médias salariais da maior parte de outros profissionais de nível superior. De acordo com levantamento realizado por Hirata, Oliveira e Mereb (2019, p. 189), "o salário-hora dos professores (redes públicas e privadas) é de R\$ 21,20, ficando acima apenas do salário-hora médio de escriturários, balconistas, vendedores e comerciantes". Segundo o Ministério da Educação (MEC), o piso salarial dos professores da educação básica da rede pública, em início de carreira, com carga de trabalho de 40 horas semanais, nos anos de 2020 e 2021, era de R\$ 2.886,24 (Brasil. MEC, 2020).³

No que tange às carreiras e aos processos de contratação de docentes, é importante atentar para o fato de que as carências em todas as etapas da educação básica deverão ser equalizadas, considerando o papel hoje desempenhado por um representativo percentual de pedagogos, os quais têm sido vistos pelos sistemas de ensino como profissionais alternativos para suprir as lacunas de docentes de outras habilitações. A título de exemplo, mais de 43% dos professores com formação inadequada⁴ que lecionam a disciplina de Matemática no Brasil são licenciados em Pedagogia. Esse percentual chega a 55% dos docentes com formação inadequada que lecionam Português e 23% daqueles que lecionam Biologia (Brasil. Inep, [s. d.]).

Alerta-se complementarmente que, do ponto de vista dos processos seletivos em âmbito estadual e municipal, uma nova configuração do curso de Pedagogia exigirá dos sistemas de ensino a remodelagem de suas seleções de docentes, de modo a contemplar e corretamente alocar os dois distintos profissionais a serem formados pelos novos cursos (professores da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental) para as respectivas etapas. Há de se garantir, assim, acompanhamento e articulação com os sistemas de ensino no que concerne à contratação e alocação dos profissionais nas escolas, a fim de corrigir problemas históricos, como o alto número de professores sem a formação adequada para os níveis em que atuam e a inadequada alocação de pedagogos em etapas da educação básica para as quais não são formados.

Fatores como os apontados requerem tempos diferenciados para a sua superação, a qual somente pode se dar mediante intervenção em aspectos como a gestão das redes, a valorização salarial e a melhoria das carreiras e das condições de atuação dos profissionais. Obviamente, ações de tal natureza vão além da revisão de DCN e de intervenções nas ofertas de formação inicial e continuada, mas não prescindem dessas ações, estando intrinsecamente a elas atreladas.

Possíveis respostas à complexidade dos cenários expostos, assim como para a superação das dicotomias que permeiam a história da formação de professores no País, dependem de ações igualmente complexas. Requer-se, atualmente e cada vez mais, ações articuladas, com a participação conjunta dos entes federados, no sentido da garantia da qualidade da educação nacional.

No que tange à formação do professor pedagogo, tais ações devem se dar no campo da ressignificação das carreiras de modo amplo, a partir de uma definição identitária da formação, do

³ No ano de 2022, o piso salarial dos professores da educação básica foi reajustado para R\$ 3.845,45.

⁴ O Indicador de Adequação da Formação Docente (AFD) e suas informações técnicas podem ser consultados em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf.

provisionamento da melhoria da remuneração, da garantia de contratação e de planos de carreira condizentes com a formação e a especialidade de cada professor, entre outras ações a serem implementadas com base em políticas públicas estruturadas e monitoradas efetivamente.

Considerações finais

Procuramos, neste trabalho, tecer considerações sobre a BNC-Formação (Brasil. CNE. CP, 2020) e suas implicações sobre o curso de Pedagogia no Brasil. Para o estudo, realizamos uma breve incursão sobre os contextos e o desenrolar do curso de Pedagogia no País. Observamos que a história da Pedagogia se desenvolve conforme a própria história da educação nacional, a partir de marcos normativos nem sempre coerentes entre si. Ademais, a história dessa formação é marcada por dualidades e frequentes antagonismos entre concepções generalistas e especializadas, e concepções ora voltadas a privilegiar a formação acadêmica, ora à formação profissional (Borges, 2015).

Consideramos que o marco da BNC-Formação poderá trazer reverberações para o curso de Pedagogia, introduzindo aspectos de especialização às formações e maior foco às atividades práticas necessárias na atuação docente. Tais efeitos podem representar um divisor de águas para o curso, posto que esse ainda parece manter estruturas baseadas em regulamentações e paradigmas já superados, o que reforça as limitações historicamente diagnosticadas, como a indefinição dos papéis profissionais e da própria natureza da formação, conforme analisa Libâneo (2013, p. 88), “[...] formação de professores, de gestores, de pesquisadores? Separação entre teoria e prática, entre conteúdo e método etc.”.

A respeito de possíveis efeitos promissores, faz-se necessária a atuação pública sistemática no que se refere ao cumprimento das novas regulamentações diante da realidade do curso e da carreira no Brasil. É preciso considerar que lidamos ainda com cenários socioeconômicos adversos e com muitas incoerências no que se refere à gestão da carreira de pedagogo nas redes de ensino pelo País. Lidamos, igualmente, com uma expansão histórica das ofertas privadas de cursos de Pedagogia no Brasil, as quais se dão majoritariamente por meio da modalidade EaD. Para tais ofertas, assim como para todas as outras, são requeridos o acompanhamento e a regulação, de modo a garantir a qualidade para a formação docente, em especial nas determinações referentes às atividades práticas e aos estágios, os quais, segundo a BNC-Formação, devem ocorrer de forma presencial.

Nos aspectos que tangem à carreira e à alocação dos profissionais de pedagogia no País, observamos que os pedagogos ainda desempenham seu papel de modo precarizado, sendo utilizados, por vezes, como recursos para o suprimento de carências de docentes de outras áreas, além de não contarem com as condições de contratação e atuação adequadas. Nesse sentido, frisa-se, uma vez mais, a necessidade de atuação que deverá ocorrer no sentido de mitigar os déficits de formação docente em nível local e nacional e disponibilizar estruturas físicas, materiais e contratuais adequadas aos docentes.

O movimento de redirecionamento dos cursos de Pedagogia pode representar um caminho para a busca de soluções aos problemas históricos enfrentados pelos profissionais. Tal solução terá efetividade diretamente proporcional ao grau de alinhamento dos novos cursos às sistemáticas atuações em outros fatores de relevância, como a gestão eficiente dos sistemas de ensino; a garantia de planos de carreira, de remuneração e de condições de trabalho nas escolas, entre outros.

Por fim, concorda-se que “a formação necessária é aquela que contribui para uma educação emancipadora, democrática e de qualidade que tem a docência e a escola como suas principais referências.” (Borges, 2015). Defende-se a coerência das iniciativas do poder público no sentido de buscar garantir sempre essa almejada educação, fazendo cumprir os normativos vigentes, mas sobretudo buscando garantir a coerência entre eles e o objetivo maior de melhoria da educação nacional.

Referências

- ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 17-34.
- ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. As licenciaturas na atualidade: nova crise?. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 69-87, out./dez. 2013.
- BORGES, L. F. F. Eixo estruturante e transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. In: CAVALCANTE, M. M. D. et al. (Org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. v. 4, p. 1181-1199.
- BRANDT, A. G.; HOBOLD, M. S. Mudanças e continuidades dos marcos legais do curso de Pedagogia no Brasil. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 5, e019027, 2019.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. In: BRASIL. *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1939: volume 4: abril a junho*. Rio de Janeiro: [Imprensa Nacional], 1939. p. 300-313.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Seção 1, p. 10369.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores: mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valmir Chagas. *Documenta*, Brasília, DF, n. 100, p. 101-117, 1969a.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). Resolução nº 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. *Documenta*, Brasília, DF, n. 100, p. 113-117, 1969b.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Matriz nacional comum de competências do diretor escolar*. Brasília, DF, [2021]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 mar. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da educação básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando

o conjunto constituído pela BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2018. Seção 1, p. 120.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). *Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2015*. Brasília, DF, [s. d.]. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>>. Acesso em: 4 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2019: divulgação dos resultados*. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico*. Brasília, DF, 2021a. Disponível em <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2020: principais resultados*. Brasília, DF, [2021b]. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *MEC divulga reajuste do piso salarial de professores da educação básica para 2020*. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/piso-salarial#:~:text=Piso%20salarial%20do%20magist%C3%A9rio%20ser%C3%A1,Valor%20ser%C3%A1%20de%20R%24%201.697>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago. 2007.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p. 35-48.

GATTI, B. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020.

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

GRIBOSKI, C. M. *Regular e/ou induzir qualidade?: os cursos de Pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes*. 2014. 482 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

HIRATA, G.; OLIVEIRA, J. B. A.; MEREB, T. M. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 179-203, jan./mar. 2019.

IMBERNÓN, F. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-507.

INSTITUTO PENÍNSULA (Org.). *O papel da prática na formação inicial de professores*. São Paulo: Moderna, 2019.

LIBÂNEO, J. C. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, B. A. et al. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 73-94.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2018.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. et al. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 199-210.

PARONEN, P.; LAPPI, O. *Finnish teachers and principals in figures*. Helsinki: Finnish National Agency for Education, 2018. Available in: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_teachers_and_principals_in_figures_0.pdf>. Access in: 5 Apr. 2021.

PEDAGOGIA é o curso com maior número de ingressantes. *Revista Educação*, [São Paulo], n. 254, nov. 2018. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2018/11/21/curso-pedagogia>>. Acesso em: 4 Mar. 2021.

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

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *International task force on teachers for education 2030: strategic plan 2018-2021*. [S. l.], 2018. Available in: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261708?posInSet=2&queryId=3e4eb21d-095b-458a-b286-6259af740a3d>>. Access in: 28 Mar. 2021.

Recebido em 28 de janeiro de 2022.

Aprovado em 7 de novembro de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).