

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

**INTERSECÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E
PROFISSÃO DOCENTE**

VOLUME 2



**RICARDO LUIZ DE BITTENCOURT
KATIANA POSSAMAI COSTA
ORGANIZADORES**



2026©Copyright UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
Av. Universitária, 1105 – Bairro Universitário – C.P. 3167 – 88806-000
– Criciúma – SC
Fone: +55 (48) 3431-2718

Vice-Reitora

Gisele Silveira Coelho Lopes

Conselho Editorial

Dimas de Oliveira Estevam (Presidente)

Adriano Michael Bernardin

Angela Cristina Di Palma Back

Cinara Ludvig Gonçalves

Marco Antonio da Silva

Marcos Aurélio Maeyama

Merisandra Côrtes de Mattos Garcia

Rafael Rodrigo Mueller

Reginaldo de Souza Vieira

Ricardo Luiz de Bittencourt

Richarles Souza de Carvalho

Vilson Menegon Bristot

**CURRÍCULO E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES:
INTERSECÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E
PROFISSÃO DOCENTE**

VOLUME 2



**RICARDO LUIZ DE BITTENCOURT
KATIANA POSSAMAI COSTA
ORGANIZADORES**

**Criciúma
UNESC
2026**

Editor-Chefe: Dimas de Oliveira Estevam

Revisão ortográfica e gramatical: Katiana Possamai Costa

Projeto gráfico, capa e diagramação: Luiz Augusto Pereira

Prefácio: Clarice Monteiro Escott



Políticas, Saberes e
Práticas de Formação
de Professores



EDITORA
ASSOCIADA
À ABEU
abeu.org.br

As ideias, imagens e demais informações apresentadas nesta obra são de inteira responsabilidade de seu autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C976 Currículo e formação de professores [recurso eletrônico] : intersecções entre formação e profissão docente : volume 2 / Ricardo Luiz de Bittencourt, Katiana Possamai Costa organizadores. - Criciúma, SC : Ediunesec, 2026.
351 p. : il.

Modo de acesso: <<https://www.unesc.net/Portal/capa/index/300/5886/>>
DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/1tt>
ISBN: 978-65-82826-17-7

1. Currículos - Planejamento. 2. Professores - Formação. 3. Professores - Formação - Currículos. 4. Diretrizes Curriculares Nacionais. 5. BNC-Formação. I. Título.

CDD - 22.ed. 372.19

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, arquivada ou transmitida, por qualquer meio ou forma, sem prévia permissão por escrito da Editora da Unesc.

CARTA PREFÁCIO

Bagé, 15 de abril de 2026

Prezados leitores!

Escrevo a todos do sul do sul do Brasil, da cidade de Bagé, na região da Campanha com forte compromisso de convite a leitura desta obra tão significativa. O convite através de uma Carta Prefácio, nasce inspirado nas idéias de Paulo Freire que tinha por hábito e postura político-pedagógica o diálogo com seus leitores por meio das Cartas Pedagógicas. Desta forma esta Carta Prefácio, além do convite à leitura é um convite ao diálogo sobre o desafio da formação de professores no contexto da contemporaneidade.

A obra *Currículo e Formação de Professores: Intersecções entre Formação e Profissão Docente – Volume 2* apresenta-se como uma contribuição densa, crítica e necessária ao campo educacional brasileiro contemporâneo. Ao reunir pesquisas ancoradas em diferentes perspectivas teóricas, os capítulos aqui organizados abordam o currículo não como um artefato neutro, mas como um espaço de disputa, produção de subjetividades e materialização de projetos societários. Trata-se, portanto, de um livro que ultrapassa a dimensão técnica da formação docente e se inscreve no horizonte político-pedagógico da educação, tensionando os sentidos da docência, da escola pública e do próprio papel social da educação.

Ao longo de seus onze capítulos, a proposta constrói uma tessitura analítica que articula três eixos fundamentais: os processos de subjetivação no currículo, a formação inicial e continuada de professores e as práticas curriculares na educação básica. Essa organização não apenas confere unidade ao livro, mas também permite aos leitores compreender a complexidade do campo educativo, marcado por tensões entre regulação e autonomia, controle e emancipação, padronização e diversidade.

O Capítulo I, ao discutir a educação empreendedora como mecanismo de subjetivação no currículo neoliberal, inaugura a obra com uma análise potente inspirada em referenciais foucaultianos. Ao destacar como o discurso do empreendedorismo desloca a responsabilidade das estruturas sociais para o indivíduo, os autores demonstram que o currículo atua como dispositivo de produção de sujeitos “empreendedores de si”, alinhados à lógica do mercado. Essa reflexão é fundamental para compreender como políticas curriculares contemporâneas operam na constituição de identidades docentes e discentes, reforçando valores como competitividade, desempenho e autogestão.

Na mesma direção crítica, o Capítulo II problematiza o Movimento pela Base e sua atuação na consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao analisar os discursos e os atores envolvidos nesse movimento, o texto aborda a presença significativa de agentes privados na formulação de políticas educacionais, apontando para um processo de empresarialização da educação. A análise elucida como a noção de “qualidade” é frequentemente capturada por interesses

econômicos, deslocando o debate educacional de sua dimensão pública e democrática.

O Capítulo III desloca o foco para a identidade docente em contextos de precarização, ressaltando o papel da luta sindical como espaço de resistência. Em um cenário marcado pela intensificação do trabalho docente e pela desvalorização profissional, o capítulo reafirma a importância da organização coletiva como estratégia de defesa da profissão e de construção de uma identidade docente crítica e comprometida com a transformação social.

Complementando esse eixo, o Capítulo IV aborda a formação dos professores iniciantes e os processos de subjetivação docente, destacando como o currículo e as condições institucionais influenciam a constituição da identidade profissional. Ao compreender o professor como sujeito histórico e social, o texto reforça a necessidade de políticas formativas que considerem as dimensões subjetivas, culturais e políticas da docência.

O segundo eixo da obra aprofunda as discussões sobre formação de professores. O Capítulo V analisa o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na constituição da identidade docente. Ao tratar das contribuições desse programa, o capítulo reafirma a importância de políticas públicas que aproximem teoria e prática e valorizem a experiência formativa desde a graduação.

O Capítulo VI problematiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, especialmente no que se refere à relação entre teoria e prática no estágio supervisionado. Ao

questionar a centralidade atribuída à formação docente como solução para os problemas educacionais, o texto aponta para a necessidade de compreender a educação em sua complexidade, articulando dimensões estruturais, políticas e institucionais.

Já o Capítulo VII analisa a formação continuada como política pública no contexto catarinense, problematizando os desafios e as contradições dessas políticas. Ao confrontar o discurso da valorização docente com as condições reais de implementação, o capítulo revela a distância entre as intenções normativas e as práticas efetivas, contribuindo para uma reflexão crítica sobre a formação ao longo da carreira.

O terceiro eixo da obra amplia o olhar para o currículo na educação básica. O Capítulo VIII discute os modelos de formação continuada, destacando as perspectivas clássica, prático-reflexiva e emancipatória. Ao defender esta última, o texto aponta para a necessidade de uma formação que ultrapasse a lógica instrumental e promova a autonomia crítica dos professores.

O Capítulo IX aborda a educação inclusiva, analisando documentos normativos que orientam o atendimento de crianças com deficiência. Ao reafirmar a educação como direito, o capítulo destaca o papel do currículo na promoção da equidade e da justiça social, evidenciando a importância de práticas pedagógicas inclusivas.

No Capítulo X, a análise do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) revela como políticas voltadas à infância também operam na produção de subjetividades. Ao problematizar as concepções de infância, docência e alfabetização presentes nos materiais

do projeto, o texto contribui para uma compreensão crítica das políticas educacionais voltadas às primeiras etapas da escolarização.

Por fim, o Capítulo XI propõe uma reflexão sensível e potente sobre a alfabetização, entendida como prática cultural e experiência formativa que envolve corpo, linguagem e mundo. Ao romper com visões reducionistas, o capítulo reafirma a alfabetização como processo complexo e profundamente humano, articulado à produção de sentidos e à constituição de sujeitos.

No conjunto, a obra oferece uma contribuição significativa para a formação de professores ao indicar que o currículo é um campo de disputas ideológicas e políticas. Dialogando com autores como Michael Apple, Henry Giroux, Tomaz Tadeu da Silva e António Nóvoa, os textos reforçam a ideia de que a formação docente deve ser crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social. Como aponta Giroux, a educação precisa ser compreendida como prática de liberdade, e não como mero instrumento de adaptação às exigências do mercado.

Nesse sentido, o livro se insere nas perspectivas emancipatórias de currículo, ao questionar a hegemonia de modelos tecnicistas e neoliberais e ao defender uma educação orientada pela justiça social, pela democracia e pela valorização da diversidade. A noção de currículo como prática cultural e política, presente ao longo da obra, dialoga com concepções críticas que entendem a escola como espaço de resistência e produção de novos sentidos.

Além disso, a obra contribui para o fortalecimento de uma concepção de formação de professores que reconhece o docente como

intelectual crítico, capaz de interpretar, problematizar e transformar a realidade. Essa perspectiva é fundamental no contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais e por constantes disputas em torno das políticas educacionais.

Em tempos de intensificação das políticas neoliberais na educação, este livro se apresenta como um convite à reflexão e à resistência. Ao problematizar discursos hegemônicos e ao valorizar experiências formativas comprometidas com a emancipação, a obra reafirma a importância de uma educação pública, democrática e socialmente referenciada.

Ler este livro é, portanto, mais do que acessar resultados de pesquisas: é participar de um debate urgente sobre os rumos da educação e sobre o papel dos professores na construção de uma sociedade mais justa. Trata-se de uma leitura indispensável para todos aqueles que acreditam na educação como prática de transformação e na formação docente como espaço de produção de sentidos, saberes e possibilidades.

Desejo que todos os leitores desta produção coletiva se sintam convidados e inspirados em manter a resistência e à luta cotidiana nas escolas e universidades como forma de esperar, como nos diz Freire, não aquela esperança da espera, mas aquele movimento que mantém nossa crença permanente na força transformadora da Educação.

Uma excelente leitura à todos!

Com um fraterno abraço carregado pela brisa que já sopra na fronteira, nesta manhã de outono.

Professora Ana Cristina da Silva Rodrigues-Unipampa

SUMÁRIO

Apresentação **13**

PARTE I **18**

CURRÍCULO E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Capítulo I **19**

A Educação Empreendedora como Mecanismo de Subjetivação no Currículo Neoliberal

Capítulo II **44**

Movimento pela Base (Comum Curricular Nacional) como Estratégia de Alinhamento entre Educação e Neoliberalismo

Capítulo III **66**

A Identidade Docente em Tempos de Precarização: o Papel da Luta Sindical na Defesa da Profissão

Capítulo IV **102**

Professores Iniciantes, o Currículo e os Processos de Subjetivação Docente

PARTE II **128**

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Capítulo V **129**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a Constituição da Identidade Docente na Perspectiva dos Estudos da UNIPLAC

Capítulo VI	168
<i>Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores: Concepção de Teoria e Prática em Destaque no Estágio Curricular Supervisionado</i>	
Capítulo VII	202
<i>Formação Continuada como Política Pública de Professores no Território Catarinense</i>	
PARTE III	229
<i>CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA</i>	
Capítulo VIII	230
<i>A Formação Continuada em Movimento: entre o Real e o Possível</i>	
Capítulo IX	257
<i>Orientação Curricular para o Atendimento de Crianças com Deficiência: uma Análise de Documentos Normativos na Perspectiva da Educação Inclusiva</i>	
Capítulo X	291
<i>Governo das Infâncias: uma Análise dos Cadernos do Projeto LEEI</i>	
Capítulo XI	319
<i>Alfabetizar com o Corpo Todo: entre Currículo, Linguagem e Experiência Formativa</i>	
AUTORES	344

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores, liderado pelos professores Ricardo Luiz de Bittencourt e Katiana Possamai Costa, reúne estudantes de graduação, pós-graduação e docentes de diferentes áreas do conhecimento. Tem como objeto de estudo a formação e a profissão docente. Ele foi criado em 2014 e neste ano, 2026, completa 12 anos, contribuindo para o desenvolvimento do campo de pesquisa sobre a formação de professores. Neste primeiro decênio, o grupo aprovou projetos em editais internos e externos de apoio à pesquisa. Publicou livros, capítulos e artigos em periódicos científicos. Atualmente, o grupo tem se dedicado a pesquisar o currículo como campo de disputa de diferentes projetos de educação, de sociedade e de formação humana.

O livro “Currículo e Formação de Professores: Interseções entre Formação e Profissão Docente Volume 2” reúne onze capítulos compostos por artigos dos pesquisadores integrantes do grupo de pesquisa. O objetivo deste livro é oportunizar aos leitores possibilidades de reflexões sobre o campo da formação de professores voltadas à complexidade do currículo, sobretudo, na constituição da profissão docente. Os capítulos articulam a temática central da obra e resultam de estudos e pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa nos dois últimos anos. Os capítulos foram organizados em três eixos temáticos.

O primeiro eixo, intitulado Currículo e os Processos de Subjetivação envolve os capítulos 1, 2, 3 e 4.

O capítulo 1 “Currículo e Processos de Subjetivação da Docência”, direciona o olhar para o indivíduo que se constitui como sujeito, tomando por base as teorizações de Foucault. O artigo discute o modo como o currículo produz as subjetividades dos professores, sob uma análise da DCN/BNC/2019 apresentando as suas nuances nas práticas docentes.

No capítulo 2 “Movimento pela Base (Comum Curricular Nacional) como Estratégia de Alinhamento entre Educação e Neoliberalismo”, os autores problematizam o discurso divulgado no site oficial do movimento, que se apresenta como espaço de parceria, união e garantia de educação de qualidade para todos. No entanto, questionam qual o projeto de educação é perceptível no projeto Movimento Pela Base, buscando responder a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental.

O capítulo 3 sobre “A Identidade Docente em Tempos de Precarização: o Papel da Luta Sindical na Defesa da Profissão” defende a organização sindical como espaço de resistência política e pedagógica, capaz de preservar e fortalecer a identidade profissional dos professores. O estudo tem como objetivo principal compreender como as políticas neoliberais impactam essa identidade, com base em referenciais teóricos e em pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

O capítulo 4, com o título “Professores Iniciantes, o Currículo e os Processos de Subjetivação Docente”, analisar como o currículo influencia a formação da identidade profissional de professores iniciantes, a partir de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e exploratório, fundamentada em autores como Michael Huberman, Tomaz Tadeu da Silva e Michel Foucault. A proposta é compreender o professor como sujeito histórico, cultural e político, constituído nas relações institucionais que atravessam seu cotidiano profissional.

O segundo eixo temático, Currículo e Formação de Professores, envolve os capítulos 5, 6 e 7.

O capítulo 5 aprofunda a temática referente à formação inicial de professores, com o título “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a Constituição da Identidade Docente na Perspectiva dos Estudantes da Uniplac”, de modo que se debruça sobre o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), política pública promovida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, assim, compreender como o PIBID contribui para a constituição da identidade docente de estudantes da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

O capítulo 6 “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores: Concepção de Teoria e Prática em Destaque no Estágio Curricular Supervisionado” discute a formação de professores como elemento central para a qualidade da escola pública, problematizando se apenas uma boa formação docente é suficiente para garantir uma educação de qualidade. Destaca a complexidade do campo

formativo, que envolve diferentes modelos, concepções e instituições. O objetivo é analisar como a DCN/2024 organiza a relação entre teoria e prática, especialmente no estágio supervisionado, situando a formação docente no contexto mais amplo da racionalidade neoliberal.

O capítulo 7, “Formação Continuada como Política Pública de Professores no Território Catarinense”, tem como objetivo analisar as políticas de formação continuada em Santa Catarina, com foco na Meta 16 do Plano Estadual de Educação (PEE/SC) e na Portaria nº 901/2024. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico-documental, busca discutir os impactos da formação continuada; apresentar as contribuições das políticas estaduais; e confrontá-las com o ideário de valorização docente.

O terceiro eixo temático, Currículo na Educação Básica, envolve os capítulos 8, 9, 10 e 11.

O capítulo 8 discute os movimentos históricos e conceituais da formação docente, com o título “A Formação Continuada em Movimento: entre o Real e o Possível”. Nesse sentido, aborda modelos de formação continuada (clássico, prático-reflexivo e emancipatório-político) e analisa como a formação continuada ofertada, atualmente, na rede estadual de Santa Catarina se configura, buscando compreender tanto os movimentos formativos reais quanto suas possibilidades de avanço.

O capítulo 9, intitulado “Orientação Curricular para o Atendimento de Crianças com Deficiência: uma Análise de Documentos Normativos na Perspectiva da Educação Inclusiva”, apresenta as discussões acerca da função social da escola como eixo central do debate edu-

cacional, destacando que, no Brasil, documentos como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 13.146/2015 asseguram a educação como direito de todos, atribuindo à escola o papel de promover inclusão, igualdade e formação cidadã.

O capítulo 10, “Governamneto da Infâncias: uma Análise dos Cadernos do Projeto LEEI”, destaca o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), implementado em 2024 no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, com foco na formação de professoras da Educação Infantil. O objetivo é compreender quais concepções de infância, docência, leitura e escrita emergem dos cadernos do projeto e como eles orientam práticas e identidades na Educação Infantil contemporânea.

O capítulo 11, “Alfabetizar com o Corpo Todo: entre Currículo, Linguagem e Experiência Formativa”, é um ensaio teórico-reflexivo que problematiza concepções restritas de alfabetização centradas apenas na decodificação da escrita. Defende que alfabetizar é uma prática cultural, política e simbólica, envolvendo produção de sentidos e constituição de sujeitos, em que corpo, linguagem e mundo se articulam.

O desejo do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores é que a leitura desta obra possa contribuir para o desenvolvimento de outras pesquisas no campo da formação de professores e inspirar outros pesquisadores que defendem a educação e seus profissionais, muitas vezes, tão pouco reconhecidos e valorizados pela sociedade.

PARTE I

CURRÍCULO E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA COMO MECANISMO DE SUBJETIVAÇÃO NO CURRÍCULO NEOLIBERAL

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ltt01>

Fabício Filisbino ¹

Ricardo Luiz de Bittencourt ²

Dieniffer da Costa Martins ³

¹ Graduado em Filosofia e Pedagogia. Doutorando em Educação pelo PPGE/UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Bolsista CAPES/UNESC. Professor da rede estadual de Santa Catarina. E-mail: fabriciofili@gmail.com

² Graduado em Filosofia e Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Professor da rede estadual de Santa Catarina e da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. E-mail: rlb@unesec.net

³ Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Bolsista PIBID/UNESC. E-mail: dieniffermartins123@gmail.com

INTRODUÇÃO

A crescente incorporação do empreendedorismo nos currículos escolares tem produzido novas formas de pensar a educação e o próprio papel do estudante. No contexto do Novo Ensino Médio brasileiro, observa-se a disseminação de um discurso que associa autonomia e sucesso à capacidade de empreender. Essa tendência, sustentada por políticas públicas e por organismos internacionais, tem promovido uma reconfiguração nas práticas pedagógicas e nos modos de subjetivação contemporâneos.

Este artigo parte da inquietação de um professor de Ciências Humanas da rede estadual de Santa Catarina diante dessa pressão crescente para formar estudantes empreendedores. Tal inquietação conduz à seguinte pergunta de pesquisa: como a educação empreendedora opera como mecanismo de subjetivação no currículo neoliberal?

A partir dessa problematização, o objetivo geral consiste em compreender a educação empreendedora como mecanismo de subjetivação no currículo neoliberal. Para tanto, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: analisar a subjetivação como pressuposto dos modelos socioeconômicos; explicitar as reconfigurações do currículo neoliberal; e discutir a educação empreendedora frente aos mecanismos de subjetivação.

O percurso teórico-metodológico fundamenta-se na abordagem de matriz foucaultiana, buscando compreender os modos de

constituição do sujeito a partir das práticas discursivas e dos dispositivos educacionais. Assim, o estudo constrói relações entre o pensamento de Michel Foucault, os aportes críticos de Dardot e Laval sobre a racionalidade neoliberal e as formulações contemporâneas sobre o currículo e a educação empreendedora. As análises são apoiadas em produções culturais, metáforas mitológicas e livros didáticos do Novo Ensino Médio, particularmente os de *Projeto de Vida e Ciências Humanas*, a fim de examinar como os discursos do empreendedorismo são veiculados e internalizados como práticas de si.

A estrutura do capítulo desenvolve-se nos seguintes movimentos: inicialmente, discute-se o conceito de subjetivação e sua relação com os modelos socioeconômicos; em seguida, analisam-se as reconfigurações do currículo na racionalidade neoliberal; posteriormente, examina-se a educação empreendedora como prática de subjetivação; e, por fim, apresentam-se reflexões críticas sobre os efeitos dessa racionalidade, ilustrados pelo mito de Ícaro, que simboliza os riscos de se tomar o empreendedorismo como solução universal para as contradições do capitalismo contemporâneo.

A SUBJETIVAÇÃO E OS MODELOS SOCIOECONÔMICOS

Conta-se que Licurgo, o grande legislador de Esparta, teria alimentado inicialmente dois cachorrinhos de uma ninhada com o mesmo leite, mas depois manteve um deles dentro da cozinha, e o animal foi engordado ao longo do tempo, ao

passo que deixou o outro habituar-se a viver nos campos, ouvindo o som da trompa e da corneta de caça. Mais tarde, para mostrar aos lacedemônios que os homens se comportam com o modo como são criados, Licurgo levou os dois cachorros à praça do mercado e pôs diante deles, a uma certa distância, um prato de sopa e uma lebre. Soltos, um dos cães foi em direção ao prato, e o outro correu atrás da lebre. E, no entanto, ambos pertencem à mesma ninhada, disse ele (La Boétie, 2016, p.39).

A narrativa presente no *Discurso da Servidão Voluntária*, de Étienne de La Boétie (1530-1563), pode ser compreendida como uma chave de leitura para refletir sobre o modo como as práticas educativas se articulam às práticas de governo e de subjetivação. É mais eficaz moldar os hábitos e as condutas de um sujeito desde a infância do que transformá-los na vida adulta. Assim, a educação opera como um mecanismo de constituição de sujeitos adaptados às normas e expectativas sociais, de modo que dificilmente conseguem imaginar outras formas possíveis de existência além daquelas que lhes foram apresentadas desde o início de sua formação.

Por isso, nos últimos séculos, e de modo mais intenso nas últimas décadas, observa-se um crescente interesse pelo processo educativo de crianças e jovens, tanto entre os filhos das elites quanto entre os das classes populares. Tal interesse não decorre apenas do desejo por uma sociedade letrada, civilizada ou emancipada, mas expressa, sobretudo, a necessidade de consolidar e perpetuar um sistema econômico que se

sustenta pela escola e pela educação como instrumentos de governança e manutenção da ordem social.

A proposta, no entanto, não consiste em emitir juízos de valor ou estabelecer um lado certo ou errado, mas em compreender os modos pelos quais determinadas práticas de governo se constituem e operam na produção de subjetividades. Inspirada no que Foucault (2013) descreve como uma genealogia cinza, trata-se de um caminho de investigação voltado à observação dos acontecimentos ordinários, das técnicas e dos discursos que sustentam formas específicas de governmentamento e de condução das condutas. O interesse não está nas respostas ou prescrições, mas nos processos que tornam possível a emergência dessa racionalidade educativa e nos efeitos que produz sobre os sujeitos.

O modelo disciplinar, tal como descrito por Foucault em *Vigiar e Punir* (2004) e *História da Sexualidade I* (2014), nos ensinou que é possível transformar uma massa amorfa de humanos⁴ em uma sociedade organizada e produtiva. Inegável é que a disciplina funcionou muito bem desde o período histórico no qual foi empregada, séculos XVII, XVIII e XIX. Como ocorre em diferentes momentos históricos, práticas antigas são reelaboradas sob novas formas, de maneira que o sistema disciplinar resulta de um conjunto de expertises oriundas do modelo monástico, posteriormente, aperfeiçoadas por outros setores da sociedade, como o da saúde.

⁴ Opta-se pelo termo *humanos* apenas por conveniência de leitura, ciente de que Foucault evita essa designação em razão de suas implicações com a tradição humanista. A escolha busca contornar o uso do termo *homem*, centrada na figura masculina como representação universal da humanidade, o que se mostra inadequado no contexto contemporâneo, sem recorrer a expressões que soariam artificiais ou metafóricas. Trata-se, portanto, de uma opção terminológica provisória, reconhecendo seus limites conceituais.

O cuidado meticuloso com o tempo, a divisão quadricular do espaço e a fragmentação minuciosa das atividades visavam não apenas extrair o máximo de utilidade do corpo, mas também produzir sua docilidade e evitar desperdícios de recursos e de tempo. Esses procedimentos, descritos por Foucault (2004), revelam a racionalidade disciplinar que organizou os espaços e os sujeitos nas instituições modernas, articulando o controle minucioso dos corpos às demandas emergentes da produção capitalista. Nesse contexto, a escola assumiu papel central na formação de uma força de trabalho ajustada às exigências da indústria, convertendo-se em um aparato estratégico para a normalização das condutas e para a reprodução das relações de poder que sustentaram o desenvolvimento do sistema capitalista.

Com o avanço das práticas disciplinares e a intensificação das tecnologias industriais, a indústria progrediu, chegando até sua versão 4.0, caracterizada pela integração das tecnologias digitais avançadas, como internet das coisas (IoT), inteligência artificial, *big data* e computação em nuvem, de forma a promover a transformação dos processos de fabricação, a automação inteligente, a comunicação entre máquinas e a tomada de decisões baseada em dados em tempo real (Filisbino *et al.*, 2025).

Diante disso, a economia política, impulsionada pela indústria, precisou se modificar, o que resultou no que chamamos de neoliberalismo. Foucault em *O Nascimento da Biopolítica* (2008), curso ministrado no Collège de France entre 1978-1979, analisa a emergência do neoliberalismo como uma racionalidade política e econômica baseada na noção

de governança, com ênfase no papel do mercado na regulação da sociedade e a importância do indivíduo como empreendedor de si mesmo.

A partir dos anos 1970, o neoliberalismo emergiu como um paradigma dentro do sistema capitalista, marcado pela aparente redução do papel do Estado, que, na prática, fortalece sua atuação em prol da defesa e expansão dos interesses do mercado. Esse projeto, permeado por discursos persuasivos, progressivamente impõe à opinião pública a crença na necessidade de reformas no mundo do trabalho para garantir a estabilidade econômica (Souza; Assunção, 2017).

Na América Latina, essa dinâmica se refletiu na iniciativa dos grupos econômicos dominantes em abrir os mercados à concorrência internacional, ao mesmo tempo em que se observava a redução das instituições de proteção social outrora sob sua responsabilidade (Souza; Assunção, 2017). Essa aparente dicotomia entre redução do Estado e seu papel ativo no fortalecimento do mercado revela uma intrincada dinâmica entre poder econômico e político, permeada por interesses de classe e ideologias dominantes. Em contraste com o liberalismo clássico, o neoliberalismo utiliza a máquina estatal como uma mola propulsora do mercado.

Com as reformulações políticas e as novas exigências do cenário de trabalho, o antigo modelo disciplinar já não dava conta de produzir o tipo específico de trabalhador para a sociedade desejada. Foi, então, que o neoliberalismo se entrelaçou à estrutura educacional, moldou suas funções em conformidade com as demandas da indústria e das necessidades profissionais. Nessa conjuntura, preconizou-se a forja

de “uma escola moderna, atualizada, comprometida com o mercado de trabalho, ou seja, orientada para sobreviver às novas demandas no mundo globalizado e competitivo” (Souza; Assunção, 2017, p. 54).

Em suma, o que está em pauta não é o desaparecimento das técnicas de poder disciplinar, mas a sua rearticulação. As práticas de vigilância e normalização que outrora operavam sobre os corpos deslocam-se para o campo da gestão de si, orientando o indivíduo a governar sua própria vida segundo parâmetros de eficiência e produtividade. Essa transformação marca o deslocamento do poder disciplinar, centrado na obediência, para um poder neoliberal, que opera pela indução à uma suposta autonomia e pela responsabilização individual.

AS RECONFIGURAÇÕES DO CURRÍCULO NEOLIBERAL

O contexto educacional brasileiro, a partir da década de 1990, passou a ser progressivamente permeado por reformas orientadas por redes de políticas neoliberais. Essas reformas foram impulsionadas pela atuação de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). Tais instituições difundiram a concepção de que o Estado é ineficiente e de que a iniciativa privada representa o modelo de eficácia e inovação a

ser seguido. Como resultado, consolidou-se a ideia de que a educação deveria se organizar segundo princípios empresariais, baseados em produtividade, desempenho e competitividade (Pavan; Backes, 2016).

Esse movimento não é exclusivo do Brasil. Conforme Ball (2010), a educação passou a integrar um circuito global de políticas que favorece a mercantilização e a privatização dos sistemas de ensino, ainda que em graus e formas distintas entre os países. Trata-se de um processo de alcance transnacional, que atravessa currículos, metodologias, avaliações e formas de gestão, configurando novas formas de governança educacional. A expansão dessas políticas combina pressões externas, vinculadas à atuação de organismos financeiros e corporações multinacionais; e dinâmicas internas, expressas na introdução de mecanismos de mercado na administração das escolas públicas.

Um dos exemplos mais expressivos desse processo é a formulação da BNCC. Embora apresentada como uma política pública voltada à melhoria da qualidade da educação, sua elaboração esteve fortemente associada a fundações empresariais, consultorias privadas e especialistas vinculados ao setor corporativo, em detrimento da ampla participação de professores, sindicatos e movimentos sociais (Souza; Martiniak; Valle, 2025). O resultado foi a produção de um currículo nacional alinhado às demandas do mercado de trabalho e aos discursos de empregabilidade, reforçando a lógica da educação voltada à formação de competências e à gestão eficiente de resultados.

O que está em pauta, portanto, é a necessidade de afirmação de habilidades e competências adequadas à indústria 4.0, não basta um

sujeito individualizado e ordeiro, é mais interessante o desenvolvimento de um olhar cooperativo e criativo. Por isso, o sujeito competente, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), deve ter: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; empatia e cooperação; autonomia e protagonismo; consciência ecológica. Mas, sobretudo, ele precisa ser um empreendedor de si mesmo.

Nesse cenário, não se observa uma privatização integral da educação pública, todavia sua reconfiguração curricular pela racionalidade empresarial. Como aponta Ball (2010), os serviços educacionais tornaram-se campos estratégicos de investimento e lucro, com o Estado assumindo o papel de financiador e regulador. A privatização, sendo assim, manifesta-se em múltiplas dimensões, da gestão escolar e da produção de materiais didáticos à oferta de plataformas digitais e programas de formação, o que instaura uma nova cultura de performatividade e *accountability*.

Nesse arranjo, ainda que formalmente pública, a escola passa a ser administrada segundo parâmetros de eficiência e competitividade próprios do setor privado. Como analisam Gandin e Lima (2015), o Estado deixa de assegurar a educação como direito social, assumindo o papel de regulador e fiscalizador da ação privada. A oferta pública é, assim, convertida em um serviço subordinado a critérios de produtividade, eficácia e rentabilidade.

Para que essa racionalidade se efetive, é necessário operar uma mudança nas subjetividades, nos modos de pensamento e nas formas

de organização dos indivíduos. Por essa razão, o neoliberalismo, a partir de múltiplas fontes e dispositivos, tem investido intensamente nessa construção discursiva, uma vez que os discursos não apenas descrevem o mundo, mas produzem realidades.

MUDANDO O MINDSET

De acordo com a Sociedade Brasileira de Coaching (SBC, 2025)⁵, para tornar os sujeitos empreendedores é preciso mudar o *Mindset*, ou seja, a forma como as pessoas pensam sobre as coisas, sobre si mesmas, sobre a vida. Aspecto muito similar àquilo que se encontra nos livros didáticos de Projeto de Vida do Novo Ensino Médio:

“Configurar” o cérebro significa mudar a forma de pensar de acordo com a situação, ou seja, mudar o modelo mental. Pessoas que cultivam um modelo mental positivo costumam colocar-se na posição de protagonistas da própria vida e escolhem, de modo autônomo, como podem melhorar a cada dia e a cada situação (Fraiman, 2020, p. 62).

A recomendação do livro didático do componente curricular Projeto de Vida é clara: identifique o objetivo que deseja alcançar. Mantenha sua mente otimista e positiva, com um modelo mental de

⁵ Veja o site da associação disponível em: <https://sbcie.com.br/>. Acesso em: 11 de out. 2025.

crescimento. Seja proativo, faça acontecer. Lute por seu objetivo com alegria. Reprograme seus comportamentos não tão positivos. Reconheça claramente onde está no momento (Fraiman, 2020, p. 65).

O livro propõe vencer as vulnerabilidades: “não é possível escolher as situações que se deseja viver, mas é possível escolher o modo como se deseja passar por elas” (Fraiman, 2020, p. 31). As dúvidas e as inseguranças são próprias dos seres humanos; porém, mais importante é saber, apesar disso, da possibilidade de prosseguir, sem certezas ou garantias, mas com determinação, para ter a chance de viver uma vida plena, aceitando quem se é e o que se sonha, com dignidade e valor próprio.

A relação entre Psicologia Positiva e modelos mentais é notável na medida em que ambos buscam influenciar a maneira como os indivíduos pensam e percebem o mundo ao seu redor. Teóricos como Carol Dweck (2017), conhecida por sua pesquisa sobre *mindset*, e Martin Seligman (2019), um dos pioneiros da Psicologia Positiva, destacam a importância de moldar/adestrar os padrões de pensamento para promover o bem-estar e o sucesso pessoal. Ao reconfigurar os modelos mentais, as pessoas podem adotar uma postura de crescimento, permitindo-lhes enfrentar desafios com resiliência e determinação, características ditas fundamentais para o florescimento humano.

A articulação entre os discursos de mudança de mentalidade e os processos de subjetivação evidencia um deslocamento das formas tradicionais de governo para mecanismos mais sutis de autogestão. Essa modalidade de subjetivação opera pela interiorização de práticas de autocuidado e aperfeiçoamento contínuo, nas quais o sujeito é chamado a

gerir a própria vida segundo ideais de desempenho e superação. Ainda que orientada por referências externas, essa dinâmica torna a ascensão pessoal uma tarefa moralizada e internalizada, inscrita na lógica da responsabilidade individual.

A subjetivação pelo cuidado de si mesmo (*epiméleia heautou*) é um conceito grego complexo e rico, enraizado na cultura grega e discutido na obra *História da sexualidade 3* (Foucault, 2009). Esse termo refere-se à prática de cuidar de si, preocupar-se com a própria formação, caráter e virtudes. Diferentemente do modelo disciplinar, com as imposições de vigilância e punição, essa forma de subjetivação é internalizada, tornando os valores parte integrante do sujeito. Enquanto na disciplina é possível identificar o detentor da ordem e criticá-lo, no processo de autossubjetivação, a autocrítica prevalece, pois parece que o indivíduo escolheu ser como é, embora nem sempre essa percepção corresponda à realidade.

A dominância dos discursos sociais, como exemplificado no livro didático, exerce um poder significativo ao estabelecer e legitimar determinados padrões de pensamento e comportamento, muitas vezes, relegando outras formas de ser e agir à margem. Nesse contexto, a ênfase na transformação do *mindset* pode, inadvertidamente, reforçar ideais de produtividade, competitividade e individualismo, negligenciando as questões socioeconômicas e impor limitações desproporcionais a certos grupos.

O EMPREENDEDOR DE SI

O livro didático da área de Ciências Humanas para o Novo Ensino Médio traz a definição de empreender como “colocar em prática, realizar uma tarefa de difícil execução. Um de seus derivados, o termo empreendedorismo, está em evidência atualmente, ligado a capacidade de criar negócios, fornecer produtos e serviços” (Boulos Junior *et al.*, 2020, p. 108). O sujeito empreendedor é descrito como aquele que identifica novos *problemas oportunidades* para desenvolver soluções inovadoras, criativas, ao mesmo tempo gerando renda ao empreendedor e impactos sociais positivos (Boulos Junior *et al.*, 2020).

Por outro lado, emerge a visão do empreendedorismo como uma resposta neoliberal ao desemprego, com muitos indivíduos que “não encontram recolocação no mercado de trabalho e lançam-se ao empreendedorismo” (Boulos Junior *et al.*, 2020, p. 110). Essa aparente solução torna-se ainda mais pronunciada em momentos de crise, como durante a pandemia de COVID-19, em maio de 2020, quando os índices de desemprego no Brasil atingiram 12,9 milhões de pessoas, o que impulsionou o empreendedorismo por necessidade (Boulos Junior *et al.*, 2020).

A abordagem do empreendedorismo como solução para o desemprego desvela uma perspectiva que, ao invés de tratar as raízes estruturais do problema, atribui a responsabilidade ao indivíduo pela sua falta de criatividade diante de circunstâncias adversas. O empreendedorismo passa a ser o “caminho central para construir mecanismos de geração e

distribuição de renda e disseminação de tecnologias e práticas inovadoras” (Boulos Junior *et al.*, 2020, p. 110).

Essa construção discursiva do livro didático (Boulos Junior *et al.*, 2020) projeta o Brasil como um espaço naturalmente vocacionado ao empreendedorismo, sustentando-se em representações culturais e econômicas que exaltam a iniciativa individual e a superação das adversidades. A ideia de uma “capacidade empreendedora genuína dos brasileiros” converte traços históricos de improvisação e resistência em competências valorizadas pelo mercado e desloca o foco das desigualdades estruturais para o mérito pessoal. Da mesma forma, o apelo à “força para superação de dificuldades e desafios” reforça a moral da resiliência individual, despolitizando as condições materiais que produzem tais desafios. A “abertura do mercado a novos negócios e tecnologias” e a implementação de “programas governamentais que promovem o empreendedorismo” expressam a incorporação da racionalidade neoliberal às políticas educacionais e econômicas, nas quais o investimento em si mesmo substitui o direito social e a ação coletiva como motores de transformação. Assim, o empreendedorismo é elevado à condição de valor social e moral, que produz sujeitos ajustados às demandas de autogestão, competitividade e permanente desempenho.

Essa perspectiva empreendedora como solução neoliberal ecoa nas ideias de Michel Foucault sobre a transformação do *homo oeconomicus* no empresário de si mesmo:

O *homo oeconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro da troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda (Foucault, 2008, p. 311).

O discurso neoliberal convoca os indivíduos a se conceberem como entidades empresariais, em conformidade com os princípios da ideologia capitalista remodelada, um sujeito-empresa. Dentro desse contexto, há uma construção discursiva endossando a ideia de que ao adotar o papel de empresário ou empreendedor, o indivíduo assume tanto os benefícios quanto às responsabilidades inerentes a essa posição. No entanto, a sustentabilidade de seu empreendimento, bem como a sua própria, não é garantida. Frequentemente, encontra-se em uma posição de concorrência precária no mercado, em que se assemelha mais a um trabalhador autônomo do que a um empresário (Cândido, Silva, 2022).

A observação dessa construção discursiva é intrigante, pois tende a obscurecer a presença da exploração, ao mesmo tempo que enfatiza as potenciais vantagens de ingressar no universo empresarial, ainda que essas sejam acessíveis apenas a uma minoria. Assim, o sujeito-empresa se vê, frequentemente, isolado na administração de seu próprio negócio, sem reconhecimento adequado das dinâmicas de po-

der e desigualdade subjacentes ao contexto empresarial contemporâneo (Cândido, Silva, 2022).

Cada indivíduo, na lógica neoliberal, passa ser uma unidade de investimento e uma potência empreendedora: considerando-se a si próprio como um empreendimento, cada sujeito aceita de antemão a ideia de que sua eventual ruína ou exclusão se deve ao fato de não ter feito os investimentos certos nos momentos certos. Em tal lógica, mercado e Estado se aproximam e se fundem em momentos estratégicos e, principalmente, na educação dos sujeitos e nos investimentos sobre as condições de vida da população. Mercado e Estado tornam-se parceiros aliados na capitalização dos indivíduos (Fabris; Lopes, 2013, p. 57).

O empreendedor é aquele que se adapta às regras impostas pelo mercado, em que a competição desempenha um papel crucial. Na sociedade neoliberal, a concorrência é inerente ao funcionamento do mercado. Assim, cada participante busca, de maneira constante, superar os outros e a si mesmo em uma luta contínua pela liderança e sobrevivência. Esse processo de autotransformação é alimentado pela necessidade de superação na dinâmica competitiva. Segundo a análise de Dardot e Laval (2014), essa competição gera um efeito contagioso, leva os participantes a imitar os mais bem-sucedidos, aumenta sua vigilância e, progressivamente, fomenta o desenvolvimento do empreendedorismo, que emerge como a força motriz por trás da competição. “Orientados pelas lógicas

empresariais do empreendedorismo, da competição, da individualização e da responsabilização. O fracasso ou o sucesso seriam então atribuídos aos resultados das escolhas de vida e não mais a fatores externos, tais como crises econômicas” (Pizolati, 2020, p. 525).

Para sintetizar as ideias que expressamos neste tópico, cabe lembrar das palavras de Agostinho Carrara, da série *A Grande Família* da Tv Globo, no episódio em que a cooperativa de táxi de Agostinho está a um passo da falência. Ele pede um empréstimo para Lineu, mas acaba sendo castigado pela família por sua falta de responsabilidade:

É... vida de empreendedor não é fácil não. Eu sendo meu empregado, eu mando em mim. Agora, se eu quiser ir embora, o problema é esse. Eu tenho que pedir as contas a quem? A mim mesmo, porque eu sou empregado e sou patrão. Então, eu tenho que pagar a minha indenização, meu décimo terceiro, minhas coisas, né? Então o que eu faço? Eu não faço nada. Eu só trabalho e não peço demissão, por que eu também não quero pagar meus direitos trabalhistas. É caro (Adriana Falcão, 2011).

A fala de Agostinho Carrara, embora situada no campo do humor cultural televisivo, sintetiza com precisão a lógica neoliberal de autossubjetivação. O personagem expressa o paradoxo do sujeito-empresa: ser simultaneamente patrão e empregado de si, responsável por sua produtividade e por suas próprias garantias. Um discurso que dramatiza a transferência de riscos e deveres do Estado e das instituições

para o indivíduo, que internaliza a obrigação de gerir sua existência como um empreendimento. Sob a aparência da autonomia, instala-se uma forma de sujeição que transforma a autogestão em autovigilância e o trabalho sobre si em exigência constante de desempenho. Assim, o humor popular revela aquilo que Foucault (2008) descreve como o núcleo da racionalidade neoliberal: a produção de sujeitos que, sob a aparência de liberdade, aprendem a governar a si mesmos segundo as lógicas do mercado.

O Sucesso de Ícaro

A educação na perspectiva do neoliberal “é um grande projeto de assujeitamento: o sujeito é afetado pela ilusão de aprender a empreender (ou empreender para aprender)” (Cândido, Silva, 2022). Estatisticamente, o que ocorre é a massiva maioria de sujeitos-empresa aprisionados ao cadastro de microempreendedores endividados, falidos ou desalentados, não por falta de investimentos na formação de si, ou do seu negócio, mas por um mercado cada vez mais cruel e competitivo, no qual apenas os maiores sobrevivem (Cândido, Silva, 2022).

Desse modo, se o sujeito-empresa regularmente convive com o medo da falência, do risco de fracasso financeiro, e mesmo emocional, as escolas precisam educar o sujeito para lidar com o incerto, com o perigo de uma vida sem garantias. Em resumo, a educação se transformou, para Foucault (2008), em formação da “competência-máquina”, o que

Dardot e Laval (2014) descreveram como “processo de formação de si”, e Cândido, Silva (2022) identificaram como educação empreendedora.

Fazer crer que o empreendedorismo é a panaceia para todas as dificuldades ecoa o conto antigo de Ícaro, uma narrativa da mitologia grega sobre a trajetória de Ícaro, filho de Dédalo, um hábil arquiteto e inventor. Dédalo e Ícaro foram encarcerados pelo rei Minos na ilha de Creta, após Dédalo auxiliar Teseu a derrotar o Minotauro. Para escapar, Dédalo concebeu um par de asas feitas de penas e cera para cada um. Dédalo alertou Ícaro para não alçar voo excessivamente alto, pois o calor solar poderia derreter a cera das asas, nem voar muito baixo, para não ser submergido pelas ondas do mar. Contudo, impulsionado pela emoção e pela liberdade do voo, Ícaro desconsiderou o conselho paterno e elevou-se demasiadamente, aproximando-se do sol. Quando o sol beijou suas asas, a cera se desfez, e Ícaro mergulhou no mar Egeu, não apenas vencido pelo calor, mas pela própria ilusão de poder tocar o céu (Hamilton, 2022).

O mito revela a tensão entre desejo e limite, liberdade e queda, elementos que encontram paralelo na racionalidade neoliberal, na qual o indivíduo é incitado a acreditar que pode ultrapassar qualquer barreira mediante esforço e autoinvestimento. Nessa perspectiva, o empreendedorismo funciona como as asas de cera de Ícaro: apresenta-se como instrumento de libertação, mas sustenta-se sobre uma base frágil, construída pela promessa de autonomia e sucesso individual. A educação empreendedora, ao difundir esse ideal ilimitado de superação, reforça a lógica do risco e da autossuficiência, convertendo o fracasso em culpa

pessoal e a vulnerabilidade em déficit de performance. Assim, o mito de Ícaro torna-se uma metáfora potente para compreender a forma como o neoliberalismo educa os sujeitos para desejar o voo, mas os responsabiliza pela queda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão acerca da educação empreendedora nos conduz a uma complexa teia de ideias, na qual os discursos sobre autonomia e sucesso individual se entrelaçam às exigências do mercado e às políticas educacionais vigentes. Este capítulo, ao investigar os alicerces teóricos que sustentam a educação empreendedora e suas implicações práticas na formação dos indivíduos e na estrutura social, explorou, por meio de analogias, o modo como o empreendedorismo opera no currículo, instigando-nos a reavaliar as narrativas que o apresentam como solução para os problemas sociais e econômicos.

O capitalismo, especialmente em sua vertente neoliberal, revela falhas estruturais recorrentes e tende a perpetuá-las. Contudo, sua capacidade de produzir crises e, simultaneamente, oferecer soluções superficiais é notável. O empreendedorismo emerge, assim, como uma espécie de curativo simbólico para as feridas da desigualdade social e da precarização do trabalho, problemas gerados pelo próprio sistema que o promove.

Adotar uma abordagem que promova o empreendedorismo como panaceia universal implica riscos consideráveis, sobretudo quan-

do desconsideram suas limitações e os desafios estruturais que persistem. Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar não apenas os métodos de ensino, mas também os conteúdos e os propósitos que orientam o processo educativo.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 485-498, mar./set. 2010. Tradução de Angélica Maia. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: 26 set. 2025.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo; SILVA, Edilson Adão Cândido da; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. *Multiversos ciências humanas – trabalho, tecnologia e desigualdade: ensino médio*. São Paulo: FTD, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 out. 2025.

CANDIDO, Danielle; SILVA, Samuel Barbosa. O discurso da educação empreendedora e o efeito de metamorfose do sujeito em “empresa”. *Revista Leitura*, v. 72, jan./abr. 2022, p. 78-94. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/379026801_O_discurso_da_educacao_empreendedora_e_o_efeito_de_metamorfose_do_sujeito_em_empresa. Acesso em 12 out. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

DWECK, Carol S. *Mindset: a nova psicologia do sucesso*. Tradução de S. Duarte. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

FABRIS, Elisa Terezinha Hurley; LOPES, Maria Cecília de Araújo. *Inclusão & Educação*. Autêntica, 2016.

FALCÃO, Adriana. (2011). Hora e a vez de Agostinho Carrara (T11:E37). Em *A Grande Família* [Série de TV], dirigido por Luis Felipe Sá. TV Globo: Rio de Janeiro, Brasil.

FILISBINO, Fabrício; RODRIGUES, Sheila Rosane Vieira; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de; RABELO, Giani. Perspectivas seminais sobre o currículo enquanto dispositivo de poder e subjetivação: uma abordagem foucaultiana. *Prisma*, v. 7, n. 1, p. 174-192, jan./jun. 2025. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/prisma/article/view/17173>. Acesso em: 26 set. 2025.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Tradução de Maria Theresa da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 27. ed. Tradução de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2013.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Tradução de Maria Theresa da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin. *Pensar, sentir e agir: ensino médio*. São Paulo: FTD, 2020.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 663-677, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HdLXYNdn5bq6q3LwXSS3gkP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2025.

HAMILTON, Edith. *Mitologia: contos imortais de deuses e heróis*. Tradução de Fernanda Abreu. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2022.

LA BOÉTIE, Étienne de. *Discurso da servidão voluntária*. Tradução de Gabriel Perissé. São Paulo: Editora Nós, 2016.

PAVAN, Ruth; BACKES, José Licínio. O processo de (des)proletarização do professor da educação básica. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 29, n. 2, p. 35-58, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: 26 set. 2025.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo. *Revista Cocar*, v. 14, n. 28, p. 521-540, jan/abr. 2020. Disponível em: ht-

[tps://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3136](https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3136). Acesso em 12 out. 2025.

SELIGMAN, Martin E. P. *Aprenda a ser otimista: como mudar sua mente e sua vida*. Tradução de Débora Landsberg. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE COACHING (SBC). *Quem somos*. 2025. Disponível em: <https://sbcie.com.br/>. Acesso em: 11 out. 2025.

SOUZA, A. P.; ASSUNÇÃO, F. L.. O neoliberalismo na educação. *Revista Contemporânea/Revista Uniletoledo: Arquitetura, Comunicação, Design e Educação*, v. 02, n. 01, p. 51-61, out/dez. 2017.

SOUZA, Elaine Constant Pereira de; MARTINIÁK, Vera Lucia; VALLE, Maria Teresa Esteban do. Apresentação: Políticas educacionais, competências e habilidades: “novo” paradigma para formação continuada de professores? *Revista Momento – diálogos em educação*, v. 34, n. 1, p. 7-11, jan./abr. 2025. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/18998/11636>. Acesso em: 1 out. 2025.

CAPÍTULO II

MOVIMENTO PELA BASE (COMUM CURRICULAR NACIONAL) COMO ESTRATÉGIA DE ALINHAMENTO ENTRE EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ltt02>

Carlos Arcângelo Schlickmann ¹

Márcia Dal Toé Nazário Bardini ²

Ricardo Luiz de Bittencourt ³

¹ Graduado em Letras e Pedagogia. Doutorando em Educação pelo PPGE/UNESC. Coordenador adjunto e professor do Curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). E-mail: cas@unescc.net

² Graduada em Pedagogia. Doutoranda em Educação pelo PPGE/UNESC. Pedagoga na APAE de Turvo e coordenadora científica estadual pela Federação Estadual de Educação Especial. E-mail: marciadaltoenb@gmail.com

³ Graduado em Filosofia e Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Professor da rede estadual de Santa Catarina e da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. E-mail: rlb@unescc.net

INTRODUÇÃO

As últimas décadas têm sido importantes para a educação brasileira, em especial pelo surgimento de projetos de educação oriundos de órgãos governamentais, mas também, e com bastante ênfase, de entidades civis organizadas que se debruçam sobre movimentos que são, no seu dizer, a favor da educação. Assim, um ar de preocupação se fez voltar o olhar para o Ensino Fundamental e, em especial, para o Ensino Médio, que tem recebido as maiores críticas quanto ao seu modo estruturado de ensino. Novos documentos surgiram, principalmente no final do século XX, frutos de políticas públicas com o objetivo de *melhorar* o que está posto. Movimentos que nem sempre são muito discutidos e que não têm a participação de quem realmente estuda a educação. Ao buscar conhecer mais sobre o *Movimento pela Base*, a partir do que é divulgado no *site*⁴ oficial, o que vemos, ouvimos e que é reverberado pelas imagens, pelos vídeos e pelas trilhas sonoras apaziguadoras é que o Movimento pela Base se propaga como um lugar de união, de força e de busca de direitos, assim como vemos na página inicial: “Trabalhamos em parceria para garantir educação de qualidade e para todos: Junte-se a nós e fortaleça a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio. Onde tem Base, tem Movimento!”

Vale pensar sobre o sentido da palavra *parceria*. Num olhar simplista, não se sabe quem serão os parceiros, quem são os autores do *site*, quem são os interlocutores que estes querem alcançar. No entanto,

⁴Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>.

o uso de *nós* (pronomes de primeira pessoa do plural) parece querer colocar todos no grupo, como se nós (eu, você que está lendo este texto, seus amigos, os professores brasileiros) também fizessemos parte do movimento e concordássemos com as ideias ali apresentadas. Importante dizer que, nessa primeira página do *site*, como uma espécie de introdução, há um vídeo em que a diretora institucional do Movimento pela Base, Aline Okada, explana o que é o movimento e quais objetivos de seus idealizadores, entre outros assuntos. Nesse vídeo, há algumas questões que ficam no ar: qual o real propósito do Movimento pela Base? Quem são os atores participantes desse movimento? Em que teorias e metodologias estão alicerçados? Essas questões já vêm sendo analisadas e debatidas por pesquisadores e por profissionais da educação. Vamos tentar responder algumas delas neste artigo.

Propomo-nos, principalmente, responder a uma questão central, a qual nos inquieta como professores e pesquisadores da educação: qual o projeto de educação perceptível no *Movimento Pela Base*? Esse passa a ser nosso problema de estudo.

O *Movimento pela Base* vem se promovendo, desde 2013, como uma instituição apartidária que tem como missão garantir os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e de jovens brasileiros. O movimento se autodefine como uma rede de pessoas e de instituições que apoiam a construção e a implementação do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC. Instituição preocupada com os rumos da educação brasileira e com o suposto fracasso do Ensino Médio; dizem-se preocupados em apontar caminhos que solucionem os problemas, o que resulta no documento aqui mencionado, a BNCC.

O *Movimento pela Base* se divulga como *site* de busca de informações, com pesquisas, com falas e com escritas leves de especialistas de assuntos cotidianos, como comentamos acima: parceiros. Porém, o que esses *parceiros* não assumem é a subjetivação que fomentam sobre os profissionais que ali buscam informações. Nessa produção de subjetividades, a formação humana acontece e o aceite de novas ideias se consolida com pouca resistência e questionamento. As discussões propostas assumem uma dimensão subjetiva a ponto de se subentender que também acreditamos no que está sendo dito e que, assim, fazemos parte desse movimento.

O *site* apresenta, em sua barra de pesquisa, um local próprio às *publicações* e foi nesse campo que pesquisamos, tendo como objetivos específicos: a) fundamentar teoricamente os movimentos neoliberais envolvidos na educação brasileira; e b) caracterizar o *Movimento Pela Base*. Dessa forma, realizamos as análises desde sua fundação até os dias atuais, e observamos os fundamentos do projeto de educação implícitos e explícitos, os quais orientam o Movimento.

Para atingir esses objetivos, esta pesquisa se configura como bibliográfica, em função do estudo das políticas educacionais, e documental, já que o *site* do *Movimento pela Base* será nossa fonte de coleta e de análise de dados. De maneira qualitativa, exporemos nossas opiniões em comentários que se baseiam nos teóricos que discutem o tema.

Ao começar a explorar as publicações, optamos por realizar um refinamento nas buscas nos dois ícones oferecidos pelo *site*. Selecionamos o tema *Políticas nacionais* nas *Etapas e contextos* e, nos

Tipos de Documentos, selecionamos os temas *Materiais institucionais* e *Materiais para gestores*. Nesse refinamento, surgiram seis publicações. Dentre essas, realizamos um novo refinamento para os temas principais, visto que, dessas publicações, três se referiam ao tema Educação Infantil e as demais ao tema específico que desejamos: *Políticas nacionais*. Das três publicações analisadas, duas delas possuíam arquivos maiores que também foram estudados.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E O NEOLIBERALISMO

As políticas educacionais brasileiras nascem a partir de projetos apresentados por deputados e por senadores ou por demandas do poder executivo, principalmente do Ministério da Educação. A sociedade civil também pode propor projetos dessa natureza, mas sempre por meio de seus representantes eleitos. A outra forma de participar é a partir das consultas públicas, estratégia de legitimação de muitos dos movimentos que vemos atuando no Brasil nos últimos tempos. O objetivo de uma política pública educacional é garantir ao cidadão o cumprimento de seus direitos de acesso à educação de qualidade. Embora algumas dessas políticas sejam de *Estado*, é comum, no Brasil, termos políticas de *governo*, ou seja, muda-se o governo, muda-se a política, ou se troca o nome, e, quase sempre, desconsidera-se o que já estava sendo feito.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) são duas políticas educacionais brasileiras

que apontam caminhos importantes para a tomada de decisão na educação. Foram esses documentos que garantiram a implementação de outras políticas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Sistema de Cotas, entre outros. Nessas duas últimas, há que se considerar um aumento significativo de brasileiros no Ensino Superior. Destacam-se, também, políticas dirigidas à qualificação de estudantes de licenciatura, como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

As políticas educacionais, então, geram diferentes documentos para serem implementadas. Dois desses têm sido apontados como orientadores do currículo nas escolas brasileiras: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicado em 1997, para as séries iniciais, e que desencadeou outros documentos para os outros níveis e, mais recentemente, a BNCC, cuja publicação se deu em 2017. É em função deste documento que surgiu o objeto de nosso estudo: o Movimento pela Base.

Ao conhecermos melhor o *site* do movimento, percebemos que há uma contínua atualização dele, apesar de ter sido criado há uma década; ficamos surpresos com a participação de tantas empresas conhecidas pela população brasileira, além de outras empresas não tão conhecidas assim. Vale salientar que essas corporações gozam de prestígio na sociedade, são valorizadas e respeitadas, ou seja, aceitas socialmente. Ressalta-se que pessoas físicas também fazem parte do movimento. Sem um olhar mais crítico, pode-se entender que estão ali porque querem ajudar, melhorar a educação, sanar os problemas.

No *Movimento pela Base: mobilização de atores e ideias para a construção da BNCC* apresenta em sua introdução seus objetivos e seus desejos:

Mudanças nas políticas educacionais para garantir o direito à Educação têm sido adotadas em diferentes países. Se, em um primeiro momento, **eles** estiveram muito centradas na melhoria dos resultados educacionais por meio da adoção de sistemas de avaliação e **formas de controle por resultados**, mais recentemente, buscaram construir capacidades dentro dos sistemas educacionais para garantir acesso e permanência, melhorar a qualidade e aumentar a equidade da aprendizagem (Crantschaninov, Segatto, 2022, p. 6) [grifos nossos].

A citação anterior é o início da introdução e deixa algumas lacunas desde o princípio. O pronome selecionado (eles) é pessoal do caso reto, porém, parece *indeterminado* no texto. Quem são *eles*? De quem ou do quê as autoras estão falando? E por que o Movimento pela Base tem como objetivo formas de controle? Seriam princípios neoliberais adentrando ao universo educacional?

Harvey (2011) esclarece o surgimento de uma nova teoria econômica, o Neoliberalismo. Essa teoria teve como idealizador o economista e estatístico norte-americano Milton Friedman, com grande apoio de estudiosos, de filósofos e de outros economistas. Tais preceitos

tiveram como primeira experiência a economia chilena, com a *ajuda* dos *Chicago Boys*, alunos do mentor dessa nova teoria, com a intenção de reconstruir a economia chilena. Porém, essa experiência só foi possível depois que Pinochet fomentou um golpe para com o então Presidente do Chile, Salvador Allende, tomando o poder por décadas naquele país. Esse golpe se deu contra um governo democrático: “[...] foi patrocinado por elites de negócios chilenas ameaçadas pela tendência de Allende para o socialismo” (Harvey, 2011, p. 17) e também foi apoiado por corporações norte-americanas. Assim, movimentos sociais e demais organizações populares foram desmontadas. Pinochet levou os economistas *Chicago Boys* para seu governo, tendo como primeiro trabalho conseguir empréstimos com o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Deu-se início à experiência do Neoliberalismo na década de 1970, e até hoje está implícita e outrora escancarada em várias culturas e países, baseada, principalmente, na proposta do Estado mínimo e do livre comércio; por isso, levantam a bandeira da privatização dos serviços públicos, deixando aos setores privados e tirando do Estado aquilo que era seu papel. Enfim, percebemos que se trata de um projeto político e econômico que visa à acumulação do capital sem a interferência do Estado. Mas quando a liberdade acontece na base do controle dos atos, seria quase contraditório e dicotômico tais atos. Assim, para Harvey:

O planejamento e o controle estão sendo atacados como a negação da liberdade. O livre empreendimento e a propriedade privada são declarados vitais para a liberdade. Afirma-se que nenhuma

sociedade com fundamentos que não estes merece ser considerada livre; a liberdade que a regulação cria é denunciada como não-liberdade; a justiça, a liberdade e o bem-estar que oferece são reduzidos a camuflagem da escravidão (2011, p. 46).

Em nome da liberdade, do direito à propriedade, do não pagamento dos impostos, da desvalorização dos sindicatos, da não intervenção do Estado, a política neoliberal, a partir de 1990, começa a buscar controle também das políticas educacionais, implementando propostas curriculares que evidenciam as características desse modelo. Exemplos disso são as avaliações do Programa Internacional de avaliação dos estudantes (Pisa), promovidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em mais de sessenta países, entre eles o Brasil; o movimento Escola Sem Partido, que deseja tirar do professor o próprio planejamento de suas aulas; e, mais recentemente, o Movimento pela Base. Nos três exemplos citados, há algo em comum: não são os educadores ou os pesquisadores em educação que estão à frente para mobilizar a sociedade em prol de um bem comum, mas empresas privadas e pessoas físicas (sem formação em nenhum curso pedagógico). Outra consideração importante: nos três exemplos, percebem-se as mesmas falas - a educação está muito ruim e nós, preocupados, queremos fazer algo.

Esses diferentes autores, principalmente advindos de instituições privadas, buscam efetivar um modelo capitalista na educação, privilegiando o desenvolvimento de competências e de habilidades que

pregam o protagonismo do estudante, sua autonomia e seu poder de escolha, seu papel de condutor de sua própria vida. O que denota um apagamento do papel do Estado na educação. Sendo assim, é preciso dizer ao professor como fazer, porque sua formação não disse; é preciso avaliar o estudante, porque a escola não deu conta disso; é preciso organizar o sistema, preparar o jovem para o trabalho, dar a ele autonomia para fazer escolhas, ou seja, é preciso implementar um sistema capitalista e neoliberal na escola.

OS ATORES DO MOVIMENTO PELA BASE

Quando se pensa em políticas educacionais, parece óbvio o envolvimento de classes constituídas de professores, de pais, de representantes sindicais, de alunos, de pesquisadores da educação. De 1990 em diante, os movimentos passaram a ser presididos por (ou terem como participantes diretos) pessoas ligadas à sociedade privada ou a grandes empresas, como é o caso do Movimento pela Base. Esse movimento não é uma particularidade das políticas educacionais brasileiras, mas representa um fenômeno que ocorre no mundo todo.

[...] em seu processo de produção e organização [BNCC], reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da

Educação (UNDIME), e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (Marsiglia apud Zank, 2020, 134).

Muitas entidades não governamentais se autointitulam parceiros, participantes da fundação do Movimento pela Base, entre elas a Fundação Lemann, presidida pelo empresário Jorge Felipe Lemann que, em 2019, foi considerado, pela Forbes, o 2º homem mais rico do Brasil. Acrescentam-se, aqui, outras instituições, como a Natura, o Banco Itaú/Unibanco, a Gerdau, o Pão de Açúcar, a Odebrecht, a Camargo Corrêa, a Klabin, a Suzano Holding S/A, a Dpaschoal, o Ibope, a RBS (Comunicações), a Rede Record, a Editora Moderna, o Canal Futura, a Rádio *Delicatessen*, a Revista Veja, o Grupo Abril, o Grupo Júnior *Achievement* Brasil, o Grupo *Ypy*, o Grupo ABC e o *Grow* Jogos e Brinquedos. É como se, de um momento para outro, todos passassem a se preocupar com a educação e tivessem, na sua missão, o papel de *corrigir* o que entendem estar errado.

O texto intitulado *Movimento pela Base: a mobilização de atores e ideais para a construção da BNCC*, publicado no site do Movimento, traz o termo *ator* em seu texto de forma demasiada, por sinal, o que nos fez resgatar o sentido dessa palavra no contexto. De acordo com o dicionário Priberam (2023), a palavra *ator* significa: pessoa que representa um personagem em peças teatrais, filmes ou telenovelas, artista, comediante e intérprete. Já, no sentido figurado, *ator* quer dizer: o que

desempenha um papel num acontecimento, protagonista ou pessoa que finge, farsante.

Ao pesquisarmos a palavra *ator* na BNCC, encontramos um total de sessenta e quatro citações com tal palavra, junto de seu feminino, no plural e algumas derivações. Na maioria das vezes, a palavra está no sentido conotativo, de protagonista. A primeira vez que surge o termo ator/protagonista foi na quinta competência geral da Educação Básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018).

Mesmo que nas demais competências gerais não se profiram as terminologias protagonismo e autoria, elas estão imbricadas. Esse uso parece ideológico, intencional, direcionado para um público específico, a educação pública, haja vista que, se observarmos as práticas pedagógicas de escolas particulares, pouco se vê de mudanças para a fomentação desses acordos legais que sugerem o engajamento dos alunos para o mundo empresarial na ótica protagonista, chefes de si mesmos. Para esses alunos, há um desejo voltado para o ingresso às universidades e não ao mundo do trabalho. O protagonismo proposto pelos documentos dá ao

estudante o poder de gerenciar suas escolhas e sofrer as consequências que podem advir, assumindo um papel que era, até então, do Estado. Vale lembrar que a política neoliberal se baseia na ideia do protagonismo, da gerência própria, do *gestor de si mesmo*. Scotta denuncia o que há por trás desses usos simbólicos:

Há uma referência constante nos textos legais [BNCC] a uma composição de currículos escolares ajustáveis aos perfis dos estudantes e à projeção destes como ‘gerenciadores’ daquilo que deverão aprender na escola, de modo a dotá-los de um protagonismo responsabilizado. Trata-se, pois, de práticas entendidas aqui como investimentos e ações sobre os estudantes que visam programá-los e controlá-los em suas formas de sentir, de pensar, de compreenderem a si mesmos e à vida que levam e o mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação mobilizados pela racionalidade neoliberal, que estende os princípios econômicos a todas as instâncias da vida (2022, p. 362).

E quando questões neoliberais adentram aos muros da escola e mergulham em seus currículos, será que a escola percebe tais interferências? Pois bem, não necessariamente. O que nos parece é que existe um projeto em que tanto o Estado quanto entidades não governamentais, como o Movimento pela Base, vêm cerceando os profissionais da educação para que essa proposta [BNCC] seja acolhida e aceita. Houve

uma concordância hierarquizada, quase impositiva, justificada pela consulta pública ocorrida em 2015, com mais de doze milhões de *atores*, entre eles professores, alunos e comunidade em geral, na primeira versão da BNCC. Todavia, a última versão do documento não teve o mesmo cuidado que sua primeira versão e foi aprovada na surdina das trocas governamentais do Brasil, no final do ano 2017, após o *impeachment* da, à época, Presidenta Dilma Rousseff. Por isso, política de governo e não de Estado.

Ora, então os atores desse movimento somos todos nós, como já dissemos anteriormente? É essa ideia que o movimento propõe, de atender a um coletivo. Mas esse movimento fala de onde e para quem, para quê? Será que fomos participantes de tais imposições? Uma certeza temos: não são todos os profissionais da educação que, assim como o Movimento pela Base, enaltecem as propostas fomentadas pela BNCC. Pelo contrário, as vozes que denunciam tais intenções e discutem o que está nas entrelinhas do Movimento e da BNCC saem das universidades e das escolas.

RECOMENDAÇÕES DO MOVIMENTO PELA BASE AOS PRÓXIMOS GOVERNOS

No artigo *Coerência das Políticas Pedagógicas é tema de recomendações para os próximos governos estaduais e federal* (Dalmon, 2022), encontramos o texto de leitura complementar *Políticas pedagógicas: recomendações de políticas pedagógicas para os governos federal e estaduais*

(Todos pela Educação; Movimento pela Base; Fundação Lemann, 2022), em que o Movimento pela Base sugere algumas recomendações para os Estados e para o Governo federal, todas buscando alinhamento com a BNCC. Nessas recomendações, as sugestões englobam grandes campos de saber: os materiais didáticos, as avaliações, as formações iniciais e continuadas, além da busca pela abrangência às políticas pedagógicas municipais.

Nesse texto, o movimento comenta que, se não fosse a consolidação da BNCC nos anos anteriores à Pandemia de Covid-19, os professores sentiriam maior impacto ao retornarem às escolas. Contudo, o que vimos no cotidiano escolar foram professores sobrecarregados; além de toda demanda de adequação tecnológica, de restrições sanitárias, etc., ainda precisaram alinhar todo seu planejamento e suas atividades à BNCC. Estados e municípios fizeram um movimento de criação de diretrizes e de documentos para a implementação da BNCC que se configurou num *recorte e cola*, já que não havia tempo nem motivação para fomentar discussões. Registra-se que a BNCC equivale a apenas 60% da estrutura curricular, devendo os outros 40% atenderem às demandas locais. Muitos docentes ainda não entenderam o que é competência e o que é habilidade, nem tampouco porque se passou à escola o papel de desenvolver a competência socioemocional. Enfim, sem participar da organização do documento, resta seguir o que as secretarias definem como importante.

A BNCC passa a ser um exemplo de maquinaria, em que, “[...] além de inventar espaços específicos para a educação das crianças e dos

jovens, foi decisiva para a invenção de saberes e seus respectivos especialistas, encarregados de dizer como educar, ensinar, vigiar e regular essas crianças e esses jovens”. (Veiga-Neto, 2008, p. 40). Esse desejo para alinhar tudo que há dentro da escola, seja em relação às disciplinas ou mesmo nas formações dos professores, mascara um desejo de controle, de governança sobre as políticas pedagógicas certamente. As *recomendações* trazidas pelo Movimento pela Base são baseadas exclusivamente na BNCC, vista como a salvadora e a redentora de todos os problemas que há na educação. Como uma fórmula mágica, o desenvolvimento das habilidades em cada nível de ensino irá proporcionar as mudanças pretendidas. Ledo engano.

A busca pelo *alinhamento*, tão repetido no texto, exprime uma busca pelo padrão; todos os *atores* precisam estar na fileira desse progresso, que somente a BNCC poderá trazer à educação. Para o Movimento, o maior problema nesse alinhamento está nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, uma vez que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental já se percebe um *alinhamento* maior e adequado. No entanto, se isso é verídico, por que há uma preocupação com os atrasos advindos da Pandemia, verificados nas Avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e no Censo Escolar?

O Movimento pela Base traz, em seu *site*, uma preocupação com o futuro das crianças que estão em atraso escolar, em que uma criança sorrindo, com material escolar na mão, estampa o artigo de opinião com o título: *Uma geração de lacunas*, tendo a seguinte pergunta

como subtítulo: *Como garantir que crianças e jovens aprendam o que é esperado na escola?* A solução trazida pelo Movimento é a recomposição das aprendizagens. A partir dessa ação, eles creem que poderão assegurar que o ensino seja recuperado. Será que essa é a real intenção?

Quando há preocupações com esses índices que trazem os resultados das avaliações de rendimento escolar não conseguimos deixar de lembrar o quanto há influências nos níveis de alfabetização e de evasão escolar para o envio de verbas por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI). A preocupação é legítima ou essas empresas que se escondem por trás do Movimento pela Base têm propósitos mais escusos e que delineiam ideologias neoliberais?

Ao retornarmos à questão trazida pelo Movimento: como garantir que crianças e jovens aprendam o que é esperado na escola? Não podemos esquecer que o que é esperado é que a escola esteja alinhada à BNCC, mesmo que, em seu texto, não se contemple um ensino tão inclusivo quanto suas metas e suas competências almejam. O desejo, por exemplo, de unificar os materiais didáticos e os conteúdos programáticos irão recompor os conteúdos *perdidos* ou atrasar o aprendizado para uma turma diversa? Como garantir que crianças de diferentes escolas, de diferentes Estados consigam acompanhar os conteúdos definidos para toda a nação, sem distinção das mazelas sociais que atingem uma boa fatia da sociedade brasileira?

O que percebemos é que, apesar de o Movimento pela Base enfatizar que não tem objetivo de controlar, as forças voltadas para o alinhamento dos documentos pedagógicos, assim como as avaliações,

tais como Saeb, Enem, entre outros, mostram-se contrárias aos objetivos expostos.

Na nova campanha do Movimento pela Base, *Recompondo o Futuro*, há um diferencial lúdico: uma coruja roxa e óculos. Fez-nos pensar nas intenções do Movimento em trazer uma *mascote*, quem sabe para levar as crianças a simpatizarem com seus propósitos. Por meio do vídeo de desenho animado trazido em sua introdução, podemos pensar que essa coruja faz as vezes do próprio Movimento pela Base nas escolas brasileiras, que tudo vê e julga. Pode-se também inferir a tentativa de aproximação do Movimento aos cursos de licenciatura que, comumente, usam a coruja como símbolo de sabedoria.

Parece que a solução para todos os problemas educacionais perpassa uma mudança de maior significância nas políticas pedagógica com a apropriação das metas e das sugestões feitas pela BNCC. Mas será que esse é o caminho da coerência que tanto o Movimento pela Base sugere?

As sugestões de melhorar o Saeb seguindo referências internacionais é outra questão que não podemos deixar passar despercebidamente. Há uma preocupação gigante com essas taxas de aprovação e de alcance de média que desregula os discursos iniciais. A boa intenção de tudo o que é exposto no *site* nos faz refletir sobre as condições que as escolas brasileiras, em especial as públicas, gerenciadas por Estados e por municípios, têm para implementar qualquer coisa, sejam condições físicas ou profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais brasileiras das últimas décadas têm trazido alguns avanços à educação de maneira que não podemos negar uma série de fatos: o acesso à Universidade da população mais carente, seja pela Lei de Cotas ou pelo Prouni; a preocupação com o Ensino Médio tem gerado propostas das mais diversas, embora ainda com rumo indefinido; os programas de alfabetização têm garantido que quase 100% das crianças estejam na escola (o que não significa que assim todos se alfabetizem na idade certa); os programas de inclusão escolar daqueles que possuem alguma deficiência ou transtorno trouxe esperança a tantas crianças jovens que ficavam à mercê da sociedade, sem o cumprimento de seu direito de estar na escola. Outros exemplos poderiam ser citados, mas esses já ilustram que há alguma esperança por melhorias.

Tais propostas têm sido gerenciadas, em grande parte, pelos governos instituídos, não implementadas como políticas de Estado. Porém, nas últimas décadas, seguindo um movimento de ordem mundial, cada vez mais se vê o envolvimento de empresas privadas no processo de criação e de implementação de novas políticas educacionais. Essas empresas se unem a pessoas de toda ordem, muitas sem formação pedagógica, para organizar e ditar os currículos de nossas escolas.

Assim foi, recentemente, com a implementação da BNCC, documento de caráter nacional que prevê o desenvolvimento de competências e de habilidades comuns para todos os estudantes brasileiros na educação básica. Viu-se, nesse ínterim, o surgimento do *Movimento pela*

Base, já apresentado neste artigo. Nosso propósito era evidenciar também as políticas educacionais que o Movimento apresentava. Na análise que realizamos no que o *site* do Movimento apresenta, percebemos que há um alinhamento dos princípios educacionais com as políticas neoliberais que vêm sendo implementadas mundo afora.

O Movimento, constituído principalmente por pessoas ligadas a órgãos privados, acredita numa educação em que o Estado tem pouca participação, com um aprendizado gerenciado pelo próprio aluno, com autonomia e protagonismo em suas escolhas (nas conquistas e nos fracassos). Ao entender que a BNCC é a solução para tudo, prevê um ensino controlado, principalmente pelo fato de que as avaliações futuras ditarão se houve ou não avanço no aprendizado. Característica do modelo neoliberal, avalia-se o que foi proposto e se atribui valor ao que se tem de resultado. As escolas e o professor pouco terão a contribuir, já que o documento traz direcionamentos prontos e comuns a todos. Uma educação emancipatória prevê que a comunidade escolar participe dos movimentos, que crianças e jovens interajam no seu aprendizado, que o professor seja um mediador dos conhecimentos científicos. Não é bem assim que pensam os integrantes do Movimento pela Base.

Tomemos os versos de Carlos Drummond de Andrade (1987) em seu Poema de Sete Faces: “Mundo, mundo, vasto mundo, Se eu me chamasse Raimundo, Seria uma Rima, não seria uma solução”. Quando se tira do Estado seu papel garantido pela Constituição brasileira, dá-se ao livre mercado (capitalismo) o poder de pensar pelos outros e propor soluções que não garantem a formação completa e

crítica de nossos estudantes. *Mundo e Raimundo, neoliberalismo e educação*. Pode rimar ou não, mas não é a solução, como já dizia o poeta.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nova reunião: 23 livros de poesia*. 3. ed. São Paulo: José Olímpio, 1987.

ATOR. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ator>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 out. 2025.

CRANTSCHANINOV, Tamara Ilinsky; SEGATTO, Catarina Ianni. *Movimento pela Base: A Mobilização de atores e ideias para a construção da Base Nacional Comum Curricular*. Fundação Lemann, 2022.

DALMON, Danilo Leite. *Coerência das políticas pedagógicas é tema de recomendações para os próximos governos estaduais e federal*. Observatório Movimento pela Base, 17 nov. 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/analise-coerencia-das-politicas-pedagogicas-e-tema-de-recomendacoes-para-os-proximos-governos-estaduais-e-federal/>. Acesso em: 25 nov. 2025.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 15-96. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/plugin->

file.php/4271594/mod_resource/content/1/516_10_semin%C3%A1rio_HARVEY_o%20neoliberalismo.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

SCOTTA, Larissa. O estudante protagonista e responsabilizado do novo ensino médio: uma análise sob as lentes da governamentalidade. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade*. v. 26, n. 52, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v26i52.3145>. Acesso em: 3 ago. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; MOVIMENTO PELA BASE; FUNDAÇÃO LEMANN. Políticas Pedagógicas: subsídios para a construção dos planos estratégicos das próximas gestões educacionais nos âmbitos federal e estadual. *Educação Já 2022*. São Paulo, nov. 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/11/educacao-ja-2022-politicas-pedagogicas.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas - XIV ENDIPE*. p. 35-58. 2008. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2023.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Currículo do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. São Paulo: Autores Associados, 2020. Disponível em: <https://www.bvirtual.com.br/NossoAcervo/Publicacao/186166>. Acesso em: 1 ago. 2023.

CAPÍTULO III

A IDENTIDADE DOCENTE EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO: O PAPEL DA LUTA SINDICAL NA DEFESA DA PROFISSÃO

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ltt03>

Jane Acordi de Campos ¹
Ricardo Luiz de Bittencourt ²

¹ Graduada em Química. Doutoranda em Educação pelo PPGE/UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Bolsista CAPES/UNESC. Professora da rede estadual de Santa Catarina. E-mail: janeacordidecampos@gmail.com.

² Graduado em Filosofia e Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Professor da rede estadual de Santa Catarina e da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. E-mail: rlb@unescc.net

INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira, especialmente nas últimas décadas, tem sido alvo de sucessivas reformas que, sob o manto da modernização, disfarçam a imposição da lógica neoliberal no coração do processo educativo. A linguagem da eficiência, da produtividade e da competitividade, importada do mercado, passou a ditar as regras do ensino, convertendo a educação em mercadoria e o aluno em consumidor. Nesse movimento, o professor deixa de ser reconhecido como intelectual comprometido com a formação crítica e cidadã para transformar-se em mero executor de tarefas previamente delineadas por interesses externos.

Esse deslocamento não é neutro, pois fragiliza a autonomia pedagógica, esvazia o sentido social da profissão e submete a identidade docente a uma permanente tensão entre sua função histórica de formar sujeitos e a pressão de atender demandas imediatas do mercado e de setores conservadores, que se organizam para tomar os espaços escolares. Ao mesmo tempo em que o discurso de uma inovação pedagógica se dissemina, as condições de trabalho se deterioram, como a intensificação da carga horária, vínculos precários, baixos salários e imposição de agendas anticientíficas que corroem a liberdade de ensinar e aprender, além da burocratização crescente.

É neste cenário que a categoria carece de apoio, o qual pode vir da organização e da luta sindical, pois, ao contrário das percepções do senso comum de atuação sindical exclusivamente de reivindicação salarial, o sindicato pode se constituir em instrumento e território de

resistência política e pedagógica, nas quais a identidade profissional do professor é preservada, reconstruída e fortalecida diante das ofensivas neoliberais e dos ataques culturais que deslegitimam a escola pública. Portanto, essa reflexão acerca de maior abrangência é importante, por ser normalmente relegada a um plano secundário.

Como objetivo principal deste capítulo aponta-se a necessidade de perceber o quanto a identidade docente tem sido corroída pela aplicação de políticas neoliberais na educação. A busca por esta compreensão se dá a partir dos referenciais teóricos analisados e discutidos no decorrer do desenvolvimento do doutorado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesc - Criciúma/SC. Outros objetivos, não menos importantes, pautaram esta reflexão, como identificar as percepções de educadores/as da rede pública de Santa Catarina por meio de roda de conversa. Também avaliar a participação da entidade representativa da categoria SINTE³ no contraponto à política neoliberal e ao desmonte da identidade docente, a partir da precarização e desvalorização pessoal e profissional da categoria.

Para atender aos objetivos propostos, a estrutura do artigo está organizada em quatro seções. Na primeira, discute-se o contexto da educação pública brasileira, destacando os impactos da precarização e da lógica neoliberal sobre a escola e o trabalho docente. Na segunda, é tratada a identidade profissional docente, com ênfase no seu caráter social, cultural e político, de modo a considerar os aspectos relacionados com a autonomia docente, prevista constitucionalmente, além da prática

³ Sindicato dos trabalhadores em educação da rede pública do estado de Santa Catarina.

pedagógica. Portanto, os dois primeiros espaços destinam-se à fundamentação teórica e legal.

A terceira seção é dedicada à análise da roda de conversa realizada com docentes e do seminário com dirigentes sindicais, destacando suas percepções sobre as condições de trabalho, a valorização profissional e os sentidos atribuídos à função social do professor. Neste espaço também são apresentados resultados de pesquisas acadêmicas que envolvem o tema.

A intencionalidade de realizar a roda de conversa deu-se a partir do sentimento mútuo de certa impotência diante dos constantes ataques direcionados à docência comprometida na compreensão da realidade e na investigação dos fatores envolvidos na falta de melhorias efetivas na educação pública catarinense e brasileira. Foi encaminhado convite a um grupo de professores que tem feito considerações acerca do problema, com adesão espontânea ao evento.

Na quarta seção, apresenta-se a análise da documentação produzida no XII Congresso do Sinte/SC, com base no Caderno de Resoluções, elaborado sob a temática: “A organização dos/as trabalhadores/as na defesa da educação pública”. O caderno reuniu nove resoluções, que refletem diferentes concepções de luta sindical em Santa Catarina. Nesse item, discute-se também o papel da ação sindical na defesa e na reconstrução da identidade docente, analisando as possibilidades de fortalecimento da atuação crítica frente às desigualdades sociais, bem como a liberdade de cátedra. Por fim, nas considerações finais estão postas as reflexões sobre o papel da ação sindical na defesa e reconstrução da

identidade docente e nas possibilidades de fortalecer a atuação crítica frente às desigualdades sociais, bem como o respeito e a valorização do trabalho docente.

A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA FRENTE AOS AVANÇOS NEOLIBERAIS

O cenário da educação pública brasileira tem sido marcado por um processo cada vez mais intenso de “controle e vigilância” sobre o trabalho docente. A docência enfrenta pressões por resultados em avaliações externas e cobranças para assumir diversos papéis educativos negligenciados pelas famílias. Também há uma sobrecarga de demandas burocráticas, além da interferência de grupos conservadores que vigiam e questionam os conteúdos lecionados em sala de aula. Além disso, é preciso refletir sobre a formação docente, inicial e continuada, geralmente descontextualizada da realidade da sala de aula.

Soma-se a isso o desmonte da concepção da educação como direito, pelo “avanço orquestrado de interesses privados do capital com o alto nível manipulatório da opinião pública e negociações espúrias do interesse público no Congresso Nacional vem produzindo retrocessos e a retirada de direitos conquistados e assegurados, até há pouco tempo, pela Constituição de 1988” (Evangelista, 2017, p.19). Portanto, o retrocesso está provocando os seus efeitos, cada vez mais profundos e danosos na educação pública/estatal brasileira.

Esse cenário apresenta evidências da influência neoliberal na educação, resultando em precarização, seja do trabalho docente, seja da aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, as reformas educacionais liberais recentes refletem uma lógica que reduz o professor a um executor de tarefas padronizadas. Como alerta Freitas (2020, p. 45), as reformas educacionais recentes impõem métricas de desempenho e eficiência que subordinam a prática docente às demandas do mercado, reduzindo o professor a executor de tarefas padronizadas, com pouca margem para reflexão crítica e forte vigilância. Essa realidade transforma o ambiente escolar em um espaço em que a criatividade e a autonomia do docente são frequentemente sufocadas e reprimidas.

O neoliberalismo, ao impor a lógica de mercado como princípio organizador, altera as estruturas sociais e institucionais. Trata-se de uma perspectiva que vai além da gestão financeira ou da priorização de interesses empresariais: toda a sociedade passa a ser concebida sob a ótica da concorrência e da eficiência, transformando serviços públicos e relações educacionais em processos comparáveis a operações de mercado:

Não se trata apenas de gerir as finanças, as contas públicas de outra forma, ou de favorecer apenas as empresas. É mais complicado. O neoliberalismo é a ideia de que toda a sociedade deve ser submetida a uma lógica de concorrência, a uma forma empresarial. É a ideia de que o mercado e a empresa são formas universais que devem ser aplicadas a todas as atividades e esferas institucionais (Laval, 2025, s/p.).

Essa lógica impacta diretamente o cotidiano escolar, redefinindo papéis de diretores, professores e estudantes, bem como transforma a educação em um campo de competitividade e produtividade, no qual prevalece a meritocracia em desfavor da identidade docente coletiva e solidária.

Também é possível identificar, nesse contexto de avanço neoliberal, o enfraquecimento da valorização docente e o esvaziamento de seu papel intelectual e político na sociedade. As reformas educacionais e as políticas de responsabilização da docência por fracassos nos resultados e problemas na educação intensificam o controle e a cobrança sobre os professores, impondo novas exigências, sob o manto do discurso da eficiência, o que fragiliza a autonomia profissional, mesmo constando na Constituição Federal e Estadual:

O professor está ameaçado, pressionado, abandonando a profissão, com salário e carreira precarizados. Jargões empobrecedores apesar da aura positiva – professor polivalente, empreendedor, protagonista, inovador, eficaz, nota 10, empoderado – adjetivam-no e pretendem desconstituí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica e ativa do conhecimento histórico (Evangelista, 2017, p. 20).

Esta análise da autora evidencia também o movimento de desprofissionalização docente, caracterizado pela tentativa de substituir o compromisso político e social da educação por uma lógica de desempe-

nho individual, ajustada aos interesses do mercado, o que também afeta a identidade docente, situação em que o espírito coletivo, colaborativo e solidário, recomendável no processo educacional cede espaço ao individualismo e à competição. Evidentemente que o projeto neoliberal está sendo bem-sucedido em suas pretensões e objetivos de garantir a educação como mercadoria para ampliar espaços de investimentos e seus lucros.

Um olhar atento é suficiente para perceber os processos de desestatização e privatização da educação brasileira, que segue à risca as determinações do capital internacional. Esse movimento transforma a educação em mercadoria, apropriando-se dela para obtenção de lucros e difusão de valores compatíveis com a lógica do mercado. Para isso, a privatização torna-se peça central, seja pela transferência direta de recursos públicos para instituições privadas, seja pela entrega gradual do controle pedagógico à iniciativa privada.

Ao observar essas considerações, torna-se evidente que a lógica neoliberal redefine profundamente a função da escola e da docência no Brasil. O que antes se configurava como um espaço de formação crítica e emancipatória é convertido em um ambiente de produtividade, vigilância e competição individualista:

O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica. Ele depende de um “economismo” aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições,

em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o trabalhador autônomo constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico. (Laval, 2019, p. 45).

É possível perceber essa transformação atuando em duas frentes: de um lado, impõe a padronização de práticas pedagógicas, a intensificação das demandas burocráticas e a fragilização dos vínculos laborais; de outro, esvazia o sentido simbólico e político da docência, restringindo sua autonomia e reduzindo sua legitimidade social, cultural e política. Esse processo atinge não apenas as condições de trabalho, mas também o sentido identitário e político da docência.

IDENTIDADE E OS EFEITOS DA PRECARIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

A identidade docente é uma construção constante, flexível e coletiva, resultante de um processo histórico, marcado pelas condições sociais, culturais e políticas em que o/a docente está inserido/a. Dessa forma, molda-se à realidade concreta, na prática cotidiana, no encontro com os estudantes, no ativismo sindical e na mediação do conhecimento. Trata-se, portanto, de um conjunto de ações integradas que possibilitam a construção dessa identidade e sua renovação permanente.

Segundo Souza e Santos (2022), o conceito de identidade docente envolve tanto o aspecto pessoal quanto o coletivo desse profissional, pois a identidade é algo que se constrói durante a vida, mas não constitui uma característica estável. Trata-se de um acontecimento relacional, e o desenvolvimento da identidade caracteriza-se como um processo evolutivo e de interpretação de si mesmo dentro de um determinado contexto. Portanto, a organização sindical e as lutas decorrentes dos objetivos docentes são instrumentos que contribuem para a construção e afirmação da identidade profissional da categoria.

Entretanto, em tempos de precarização, esse processo passa a ser atravessado por contradições que limitam a autonomia pedagógica e fragilizam o sentido social da docência. Como afirma Freitas (2020), o professor perde o espaço de sujeito ativo do processo educativo para tornar-se um simples cumpridor de tarefas previamente definidas por políticas de avaliação e regulação externas:

Os resultados obtidos pelo sistema de avaliação têm repercussões em vários níveis: sobre a distribuição e uso dos recursos financeiros; sobre a composição curricular; sobre o gerenciamento do sistema e sobre o controle docente. Usando os jargões da avaliação punitiva, o professor “foi e é posto à prova” como quem “fica de recuperação” em função de sua suposta inaptidão para ensinar; como se tivesse cometido erros, “vai de castigo” para refletir sobre a sua prática, “pensar no que fez” ou deveria fazer (Evangelista, 2017, p. 20).

Essa perda de protagonismo e, automaticamente, da identidade docente tem como efeito direto o enfraquecimento da reflexão crítica sobre a própria prática.

O papel do Professor pode ser compreendido como resultado de processos sociais, culturais e históricos que atravessam a escola. Alterações nessas relações atingem, direta ou indiretamente, essa identidade. Assim, nesse contexto de mudanças, emerge a crença de que os obstáculos enfrentados pelo Brasil resultam da falta de qualificação e de profissionalismo, especialmente entre os trabalhadores da administração pública e do magistério, portanto, a responsabilidade por fracassos é da docência. Essa visão serviu para legitimar reformas que, sob o discurso da modernização, visavam ajustar o trabalho docente às novas exigências do capital e à lógica gerencial que orientava as políticas educacionais. Nessa perspectiva: “tratava-se, obviamente, de uma intervenção dos interesses burgueses que precisavam promover a adequação desses quadros às novas demandas da produção” (Evangelista; Seki, 2017, p. 32). Evidentemente que o projeto neoliberal conhecedor dessa situação utiliza-se dos instrumentos políticos e econômicos, principalmente para descaracterizar a atuação docente e sua identidade, facilitando o avanço do projeto em curso.

Isso posto, a lógica da intervenção neoliberal na educação se torna especialmente nociva, pois reduz o docente a um executor de tarefas, enfraquece sua autonomia e compromete sua função social. Diante disso, o que se observa é uma crescente precarização do trabalho, marca-

da pelo acúmulo de tarefas burocráticas, pela intensificação da cobrança por resultados e pela constante desvalorização profissional. Esse cenário fragiliza os vínculos de pertencimento e dificulta que os docentes se reconheçam como sujeitos coletivos capazes de resistir e propor alternativas, corroendo a identidade docente e seu protagonismo no ensino, na aprendizagem, na construção da cidadania e na intervenção social e cultural:

Essa visão profissional, quando se aplica ao colégio, por exemplo, longe de ampliar o campo dos conhecimentos, engendra confusões muito lamentáveis que fazem, por exemplo, com que, no discurso dominante, a cultura técnica em vez de ser um meio de inteligência do mundo moderno se torne um modo de orientar os alunos em direção às vias profissionais (Laval, 2019 p .79).

As estratégias para minimizar o trabalho docente têm diferentes dimensões, a depender dos agentes que as impõem e dos objetivos pretendidos. Por exemplo, ao mesmo tempo que impõe a pressão por eficiência e produtividade, limita-se o espaço da reflexão crítica e do diálogo pedagógico. Sem estes últimos aspectos, essenciais para a constituição de uma identidade profissional, coloca-se óbices na própria qualidade da docência, pois torna o profissional mero executor, estéril de protagonismos e inovações de concepções e articulações. Os objetivos dessas estratégias são deslegitimar a identidade docente como instrumento de construção de possibilidades sociais, políticas e culturais, abrindo cami-

nhos para o projeto de dominação e controle sobre a educação, de modo a atender aos interesses neoliberais.

Dessa forma, ocorre a sobreposição de interesses externos — sejam de ordem mercadológica, política ou ideológica — que esvazia o caráter social, cultural e político da docência, enfraquecendo a dimensão formativa que deveria estar no centro da escola pública. Assim, a identidade docente, que historicamente se constrói pela articulação entre prática pedagógica, compromisso social e autonomia, encontra-se submetida à intensificação do trabalho burocrático, pela constante vigilância pedagógica e controle sobre os conteúdos ministrados.

Segundo Laval (2025), quando o professor está preso a relações hierárquicas rígidas e à burocracia, sua experiência se limita à obediência e ao controle, o que dificulta a formação de sujeitos autônomos:

Se o educador está preso a relações hierárquicas rígidas, subordinado a um diretor ou inserido em uma burocracia local, ele vive uma experiência de obediência e controle. E como esperar que alguém que apenas cumpre ordens forme sujeitos autônomos? Ele acaba reproduzindo o que vivencia. A única saída possível é que o próprio educador seja autônomo. Mas não estamos falando de uma autonomia individualista, e sim de uma autonomia coletiva (Laval, 2025, s/p).

As cobranças por resultados implementam a intensificação do trabalho docente que, além do excesso de aulas, como ocorre em Santa

Catarina, com o advento das “aulas excedentes”, que são uma forma de complementação da renda. Portanto, o governo impõe baixa remuneração e oferece a possibilidade de aumento, com a sobrecarga horária.

Além disso, aprofundam-se rapidamente os mecanismos de controle docente, com a burocratização e transferência de responsabilidades com o lançamento e postagem de notas, de planejamentos e relatórios. Portanto, além do controle sobre os conteúdos ministrados, intensifica-se também o controle sobre a própria atividade docente. A elaboração de relatórios e o preenchimento de registros em plataformas digitais passam a ocupar grande parte do tempo do professor, reduzindo o espaço que poderia ser dedicado à formação continuada, ao planejamento e à criação pedagógica.

A consequência deste processo é o esvaziamento simbólico da profissão, que deixa de ser vista como prática intelectual e política para ser reduzida à execução de tarefas impostas. Também registra-se o preocupante avanço do adoecimento docente no estado, atingindo níveis alarmantes e revelando os impactos humanos dessa lógica de trabalho.

De acordo com a publicação do Tribunal Regional do Trabalho de Santa Catarina, em pesquisa realizada com professores no estado, quase 70% já trabalharam doentes. A ansiedade e insegurança psicológica (53%) apareceram como as emoções mais recorrentes dos docentes catarinenses em relação ao seu trabalho, seguidas do esgotamento mental (síndrome de burnout) com 44%. Dos 34% dos participantes que afirmaram possuir pelo menos uma doença crônica, a depressão foi a terceira mais apontada (Collato, 2024).

Os afastamentos constantes e em números significativos contribuem para impor descrédito à categoria diante da comunidade escolar, principalmente entre as famílias que não compreendem a situação. Esse processo impacta de forma direta como o docente é reconhecido socialmente.

A identidade docente passa a ser “desconstruída” com desvalorização pessoal e profissional, de modo a atingir sua imagem e prestígio social. Como lembra Laval (2019), tratando das mudanças na percepção da importância da escola, que passa a ser regida por uma lógica de resultados e que transforma a identidade do professor em mera função de transmissor de conteúdo, ajustada às expectativas imediatas de pais e do mercado. Portanto, constrói-se uma lógica mercadológica, a qual afeta a escola e reconfigura a função social da docência que, historicamente, esteve ligada à formação crítica, para um modelo de adaptação às demandas do presente, esvaziando o potencial emancipatório da escola e da educação. Portanto, a precarização do trabalho docente precisa ser compreendida para além da deterioração das condições salariais ou contratuais, como um processo mais profundo, que atinge a dimensão simbólica e identitária da profissão docente. O professor deixa de ser visto como um intelectual crítico e agente de transformação social, passando a ser moldado pelos processos burocráticos e mercadológicos. A identidade docente, nesse cenário, é permanentemente tensionada entre a resistência à lógica neoliberal e a pressão para se adaptar a ela. A disputa pelo sentido da profissão é, ao mesmo tempo, uma disputa sobre o projeto de sociedade que a escola ajuda a construir.

No entanto, mesmo diante de tantas adversidades, é indispensável reconhecer que existem resistências e enfrentamentos, como lembra Catini (2020), que é necessário observar como muitos professores resistem e conseguem conservar espaços e momentos de liberdade no trabalho de transmitir conhecimentos e valores de emancipação coletiva e pessoal.

VIOLÊNCIA ESCOLAR E IDENTIDADE DOCENTE: RELATOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA E ENFRENTAMENTO

No âmbito deste estudo, foi promovida uma roda de conversa com professores, visando à coleta de dados empíricos que subsidiem a reflexão sobre os impactos da violência escolar na identidade docente. O encontro ocorreu no dia 30 de maio, às 20 horas, pela plataforma Google Meet, reunindo vinte professores da rede pública estadual de ensino e contando com a participação do professor da Universidade Federal da Fronteira Sul, Antônio Valmor de Campos, cuja presença contribuiu para aprofundar a análise do tema. Durante a conversa, os docentes compartilharam experiências que revelam a diversidade e a complexidade da violência no cotidiano escolar, evidenciando não apenas incidentes isolados, mas um clima constante de tensão, desrespeito e insegurança.

É importante a compreensão de que a violência atinge de forma comprometedor a docência, seja pelos atos violentos propriamente ditos ou por suas consequências, que se manifestam, geralmente para

os docentes como adoecimento e sentimento de impotência frente aos desafios, além do medo/pânico. Com isso, uma parcela significativa da categoria, identificada pela perda da capacidade de trabalho, acaba afastando-se das salas de aula, o que atinge milhares de docentes anualmente.

Segundo Assis, Njaine e Marriel, cada vez com maior frequência, são registradas práticas agressivas de estudantes em escolas de todo o mundo, o que têm despertado o crescimento de uma linha de investigação que surge com força na última década do século XX, inicialmente denominada “segurança nas escolas” e, hoje, mais conhecida pelo termo “violência nas escolas”. A violência pode ser caracterizada pelo uso da força física ou do poder, podendo ocorrer de forma real ou por ameaça; os efeitos da violência podem ser dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

A violência nas escolas atinge os diversos atores da comunidade, como entre os próprios alunos, de alunos contra professores, de pais contra professores e também de forma “externa”, quando ela é desencadeada por pessoas de fora da escola. Apesar de amplas possibilidades de práticas violentas nos diferentes segmentos escolares, as vítimas principais são os docentes e os estudantes, o que afeta profundamente a aprendizagem e as condições de trabalho docente. Em decorrência da complexidade, é um tema que requer cautela e paciência, por isso demanda grandes esforços, para que possa ocorrer uma redução nos índices e nos efeitos que provoca. Também, há de se registrar que o enfrentamento à

violência não é tarefa fácil, pois não há um caminho determinado a ser seguido.

Da roda de conversa, vem uma situação prática, Campos (2025) exemplifica situação de violência nas escolas: “um pouco antes da pandemia, eu fui convidado por uma escola de Chapecó para tratar exatamente da violência que se disseminava, foram diversos relatos de agressão física, inclusive contra professores, além de agressões verbais, sexismo, machismo e capacitismo”.

Outro exemplo de violência nas escolas, apresentado por Campos (2025), refere-se a uma professora do Rio Grande do Sul que foi atingida por uma facada em sala de aula. Esse caso não expressa apenas um sentimento de insegurança, mas evidencia a massificação da violência escolar, na qual há agressões frequentes de pais, mães e estudantes contra docentes, bem como de docentes contra estudantes.

Da mesma atividade, colhe-se o depoimento do professor 1 (2025), o qual faz uma reflexão envolvendo a insegurança, a violência e as formas de resposta diante dessas situações.

Há algum tempo, quando eu estava na gestão escolar, percebi que a violência não vinha apenas de dentro da escola; ela também vinha de fora, de forma muito intensa. Naquela época, aconteceram alguns episódios, em nível estadual e até fora do estado, em que pessoas entraram nas escolas promovendo violência contra alunos e professores. Meu primeiro pensamento foi proteger os alunos. E o que eu fiz? Enchi a escola de grades. Mas hoje

me arrependo. Acho que esse não é o caminho. Deveria ter sido diferente: o ideal seria buscar compreender o motivo, a razão e as circunstâncias envolvidas em cada situação.

Outro participante da roda de conversa, professor 2 (2025), lembra que a escola é naturalmente um espaço de tensão e de conflito. Porém, a violência é quando esse conflito ultrapassa certos limites no convívio. Portanto, a violência ultrapassa a concepção de conflito, saindo do controle emocional e racional.

Professor 3 (2025) expõe a questão do papel de expectador adotado diante da violência, o que passa a ser comum e, geralmente são presenciados diversos tipos de violência e que, muitas vezes, não ocorre intervenção, a impressão é de que não é nada, faz o famoso “deixa para lá, faz de conta que eu não vi, que não percebi”, somente são tomadas ações mais efetivas no momento que o espectador passa a ser efetivamente agredido.

As falas na roda de conversa permitiram identificar tanto manifestações diretas da violência — como agressões físicas, ameaças e desrespeito — quanto suas dimensões estruturais e simbólicas, relacionadas à precarização do trabalho docente, à ausência de políticas de suporte e à desigualdade social. Essas situações resultam da aplicação de políticas neoliberais, ao promoverem cortes de investimentos, instabilidade no emprego e desvalorização profissional, reproduzem formas de violência indireta institucionalizada, comprometendo o exercício da docência e contribuindo para o adoecimento e a deterioração das relações escolares.

Prosseguindo na análise da roda de conversa, observa-se que logo no início, um dos participantes relatou que “a gente entra na sala e já sente o clima pesado, os alunos não respeitam, xingam, gritam e, às vezes, sobra pra gente”. Essa fala evidencia como a violência se manifesta também de forma psicológica, criando um ambiente de tensão constante que compromete o desenvolvimento pedagógico e o bem-estar docente.

Em outra situação, um docente descreveu um episódio de agressão física direta: um estudante jogou uma cadeira em um colega, deixando-o “no meio sem saber o que fazer”. Esse relato evidencia não apenas o impacto imediato da violência, mas também a falta de estratégias institucionais eficazes para intervir em situações de risco, revelando uma lacuna na organização escolar que aumenta a vulnerabilidade dos envolvidos diretamente no processo, como docentes e estudantes.

O sentimento de isolamento e desamparo também foi um tema recorrente. Uma profissional relatou sentir-se sozinha, sem apoio da direção, como se a responsabilidade de lidar com a violência fosse exclusivamente do docente. Essa percepção demonstra que a violência escolar não é apenas um problema dos estudantes, assim como uma consequência das fragilidades estruturais da escola e da precarização das condições de trabalho docente, fortemente influenciadas pelas políticas neoliberais que desvalorizam a educação pública e enfraquecem o suporte institucional.

Também houve apontamentos de que há uma relação da violência dos estudantes com as desigualdades e os desajustes sociais, refletindo na escola, como exemplo: conflitos familiares, ausência de

estrutura e a vulnerabilidade social e econômica. Essa dimensão social da violência indica que a escola funciona, em muitos casos, como um espaço que reproduz tensões externas, reforçando que medidas isoladas de disciplina são insuficientes para lidar com o problema de forma efetiva.

Nota-se que a política econômica neoliberal, ao reduzir investimentos em educação, assistência social e direitos básicos, contribui para agravar essas desigualdades e cria um cenário em que professores e estudantes sofrem consequências da violência estrutural.

Alguns relatos demonstraram que a violência ultrapassa os limites da sala de aula e afeta diretamente a segurança física dos docentes. Um professor compartilhou que foi ameaçado por um pai, que disse que o esperaria na saída da escola por não concordar com a nota do filho. Outros relataram a ausência de profissionais de apoio, como psicólogos e assistentes sociais, o que faz com que os docentes acumulem funções pedagógicas, sociais e terapêuticas. Essa sobrecarga evidencia uma forma de violência estrutural, que atinge a identidade e a saúde emocional dos docentes.

Apesar das dificuldades apresentadas, a roda de conversa também evidenciou espaços de resistência e possibilidades de enfrentamentos à violência. Entre as sugestões destaca-se a promoção de momentos de diálogo e de escuta. Nesses espaços, muitos estudantes compartilham suas angústias, permitindo que a escola funcione como um espaço de acolhimento e construção coletiva. Um professor afirmou: “Apesar de tudo, quando a gente senta pra conversar com os estudantes, muitos se abrem e falam das suas dores”. A possibilidade de os estudantes compar-

tilharem suas angústias permite a descompressão do ambiente, por certo reduzindo a probabilidade de ações violentas. Essas experiências mostram que, mesmo em contextos adversos, é possível construir estratégias pedagógicas e sociais que mitigam a violência e fortalecem a identidade docente.

A roda de conversa revelou que a violência impacta de modo direto a identidade profissional, o que gera sentimentos de vulnerabilidade, desvalorização e insegurança. Ao mesmo tempo, os docentes participantes reconhecem que a escola mantém potencial para resistência, por meio do diálogo, permitindo a transformação em melhorias do ambiente escolar. No entanto, para isso é necessário que haja apoio institucional, valorização profissional e estratégias coletivas de ação.

O SINDICATO COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DOCENTE

A identidade docente contemporânea exige um conjunto de percepções que extrapolam os muros da escola, com exigência de profissionais dotados de capacidade de compreender a realidade na qual estão inseridos. Entretanto, compreender a realidade implica reconhecer que os desafios não são individuais, mas coletivos e que, diante do impulso neoliberal, da ampliação das pautas conservadoras e do negacionismo científico, torna-se necessário construir estratégias que fortaleçam a organização da categoria. Com o avanço neoliberal em curso, a ampliação das pautas conservadoras e do negacionismo científico, torna-se neces-

sário construir estratégias que fortaleçam a organização da categoria. Tais estratégias devem articular expectativas individuais e necessidades coletivas, enfrentando situações como falta de valorização pessoal e profissional, adoecimento e outros fatores que prejudicam a atuação docente atualmente.

Ao considerar que a análise das tensões e perspectivas da identidade docente não pode se limitar ao espaço escolar, é preciso construir alternativas. Nesse sentido, somente a organização da própria categoria se mostra capaz de fazer frente às demandas apresentadas. O instrumento proposto para contribuir na superação dos desafios enfrentados pela docência em Santa Catarina é o sindicato.

As reflexões e falas apresentadas nesta seção resultam em parte de um seminário de formação sindical realizado em 2022, que contou com a participação de dirigentes do SINTE/SC. O encontro promoveu um espaço de memória e análise crítica sobre a trajetória do movimento sindical docente, suas conquistas e desafios contemporâneos. Além desse momento formativo, outras manifestações e deliberações da categoria, como as expressas em instâncias coletivas de decisão, também contribuem para compreender a formação e o fortalecimento da identidade docente no contexto das lutas sindicais em Santa Catarina.

Pandolfo, professor da rede estadual e atualmente aposentado, com longa trajetória na organização e na luta sindical, rememora a realidade vivenciada ao longo de décadas. Segundo ele, talvez a dura realidade o tenha feito acreditar que mudar era não apenas necessário, mas também possível. Assim, foram sendo construídos ideais coletivos,

envolvendo cada vez mais questões sociais e políticas. Durante a década de 1980, destaca Pandolfo, havia uma forte agitação social em torno das pautas por liberdade e direitos, o que tornava imprescindível a existência de um sindicato com poderes mais amplos e capacidade de mobilização. Ele descreve aquele período como desafiador, marcado por visitas às escolas, que permitiam conhecer a realidade de cada escola e promover, junto à categoria, discussões sobre as lutas travadas naquele momento, bem como o processo de organização do sindicato.

Oliveira, aposentada e também com trajetória de longa data na organização e luta sindical, detalha aspectos organizacionais da categoria docente no Estado de Santa Catarina. Ela inicia com a situação da década de 1970/80, marcada pela repressão estatal, o que tornava indispensável a organização coletiva para enfrentar a realidade, ao mesmo tempo tornava docentes em sonhadores, o que fortalecia suas ações e engajamentos.

Segundo Oliveira (2022), naquele momento era preciso acreditar que, por meio do movimento, seria possível transformar a realidade vivenciada. Aquele período foi marcado por um verdadeiro jogo de poder: muitos docentes sofreram perseguições e ameaças, às vezes, tinham que se proteger e até em alguns casos as pessoas precisavam passar alguns dias escondidas da polícia. Ela destaca que no final da década de 1980, com o início da redemocratização, que se consolida com o processo Constituinte, que resultou na promulgação da Constituição cidadã em 1988, os avanços adquirem aspectos de conquista. A caminhada continua no processo Constituinte em Santa Catarina, culminando com a

Constituição de Santa Catarina em 1989. É nesse período que a categoria docente amplia sua organização e identidade, com a possibilidade de sindicalização, o que decorreu na formação do sindicato: Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina – SINTE.

Oliveira (2022) demonstra a instabilidade na organização e na luta da categoria docente em Santa Catarina. Ela explica que na década de 1990 foi a “década perdida”, porque houve muitos ataques, muita destruição de direitos, com o neoliberalismo entrando com tudo na educação e a categoria reticente teve bastante dificuldade em manter as vitórias conquistadas na década de 1980. Com isso, também aumentou muito os conflitos internos na direção. Ela destaca que a luta da categoria é muito importante e relata algumas conquistas, como a gestão democrática, a conquista da incorporação dos abonos, o aumento da regência, a garantia de preservação do Estatuto da categoria e outras conquistas; mas principalmente a convivência entre as forças políticas com a proporcionalidade que foi muito importante naquele período.

Souza relata o processo das lutas históricas do sindicato, considerando-o marcante na educação de Santa Catarina, por ter elevado o respeito à figura do professor. Além das conquistas econômicas, houve o reconhecimento da categoria, com credibilidade. A ALISC4 - antecessora do SINTE - passou a ser reconhecida pela categoria como interlocutora junto ao governo. Embalada nessa perspectiva, a organização e a

⁴ Associação dos Licenciados de Santa Catarina exercia, até a promulgação da Constituição Federal de 1988, em Santa Catarina o papel sindical, porém não representava a totalidade da categoria docente, isso não significa que não perpetrava lutas em favor de toda a coletividade.

luta sindical alcançaram avanços para além do corporativismo da categoria, resultando na conquista do Plano Estadual de Educação, no fim da progressão automática na avaliação e na gestão democrática. Essas conquistas colocaram a categoria em evidência, o que ocasionou em um ambiente escolar mais autônomo e a escola com a gestão democrática.

Observando os relatos de lutadores históricos do sindicato catarinense, é possível identificar que as lutas não tratam exclusivamente de questões salariais, mas envolvem aspectos pedagógicos, geracionais e estruturais da educação pública. Essa condição, apesar das dificuldades de organização sindical atualmente, permanece presente na estrutura sindical, como pode ser constatada nos congressos, a partir das teses apresentadas. É sobre essas discussões que se lançam os olhares a seguir.

Na estrutura sindical, o Congresso é a sua instância máxima, portanto, é a partir dele que o sindicato (SINTE) define suas políticas de atuação – ao menos deveria – da organização interna às estratégias de luta e de enfrentamento das dificuldades da categoria que representa.

Para melhor compreender esse processo de organização, de luta e de construção de uma identidade coletiva da categoria docente em Santa Catarina, é fundamental considerar os documentos produzidos pela própria categoria em seus espaços de organização e luta coletiva. Nesse sentido, o Caderno de Resoluções do XII Congresso do Sinte/SC (2023) constitui uma fonte importante para compreender como os/as trabalhadores/as em educação elaboram diagnósticos, expressam resistências e constroem seus próprios caminhos de enfrentamento às políticas neoliberais que impactam a escola pública e a profissão docente no estado.

No Congresso, realizado em novembro de 2023, em Urubici/SC, com a temática: *A organização dos/as trabalhadores/as na defesa da educação pública*, consolidou-se um espaço formativo e de resistência, no qual a categoria projeta coletivamente sua identidade político-sindical. Nesse evento, foram apresentadas nove propostas de resoluções, que evidenciam a pluralidade de percepções e a diversidade de coletivos e correntes. Contudo, todas convergem em torno de pautas estruturantes: defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade; valorização profissional com carreira digna, concursos públicos e piso na carreira; enfrentamento ao neoliberalismo e às privatizações; democratização da gestão escolar e sindical; e a garantia de condições de trabalho e de formação continuada crítica (Sinte/SC, 2023).

O documento explicita que o neoliberalismo é definido como: “um sistema sem ética que cede ao mercado um poder absoluto” (Sinte/SC, 2023, p. 35). Além disso, ele intensifica a precarização do trabalho, impõe a perda de autonomia docente e provoca esvaziamento do papel social da escola. Diante desse cenário, o sindicato se firma como um espaço de resistência e de reconstrução da identidade docente, ao articular as lutas imediatas da categoria com um projeto mais amplo de transformação social.

O Caderno de Resoluções é incisivo ao caracterizar o neoliberalismo como um sistema que captura o Estado e transforma os direitos em mercadorias:

O desafio atual reside na superação do neoliberalismo, um sistema sem ética que cede ao mercado um poder absoluto, muitas vezes em conluio com os governos. Esta aliança se manifesta na financeirização da economia global, no rentismo, na constante desregulamentação dos mercados de capitais, fusões empresariais abusivas, privatizações de serviços públicos e na apropriação de fundos públicos por empresas privadas, em detrimento da classe trabalhadora (Sinte/SC, 2023, p. 137-138).

Esse diagnóstico se conecta diretamente às discussões sobre a perda de autonomia docente, a precarização das condições de trabalho e a mercantilização da educação, reafirmando que a luta sindical é também contra um projeto econômico que fragiliza a escola pública e desvaloriza o trabalho docente e perpetua as desigualdades sociais, políticas e econômicas.

Da mesma forma, o documento congressional reforça que a identidade docente só se fortalece na articulação entre democracia sindical e luta de classes, denunciando práticas de concentração de poder e apontando a necessidade de radicalizar a participação da base:

A força que precisamos para enfrentar os ataques dos governos e defender nossa classe com independência política vem da mais ampla participação da base, não apenas nas lutas, mas ativamente na construção e nas decisões do nosso sindicato como ferramenta de organização e luta da catego-

ria. Dessa forma, nosso estatuto deve radicalizar a democracia operária em todas as instâncias da entidade e não funcionar como instrumento anti-democrático de perpetuação de poder (Sinte/SC, 2023, p. 150-151).

Essa ênfase na democratização interna reforça a compreensão do sindicato como um espaço formativo e de resistência, no qual se tece não apenas a defesa imediata de direitos, bem como a reconstrução crítica da identidade docente diante dos desafios impostos pelo neoliberalismo.

A organização e a luta sindical têm um papel fundamental na defesa e na reconstrução da identidade docente, especialmente frente às desigualdades sociais e aos impactos do neoliberalismo sobre a educação. Nesse sentido, é possível considerar que o Caderno de Resoluções apresentado no XII Congresso do Sinte/SC evidencia que o sindicato se constitui não apenas como instância de representação política, mas também com espaço formativo para a categoria, à medida que articula lutas concretas, formação crítica e práticas de resistência coletiva.

Nessa direção, o documento ressalta que o sindicato deve ser “um espaço de discussão e formação nas áreas de política sindical, políticas públicas, estudos que contemplem integralmente as pautas do magistério catarinense, em todas as suas especificidades” (Sinte/SC, 2023, p. 101). Evidentemente, essa visão, presente nas diferentes teses apresentadas ao congresso, demonstra a perspectiva de ampliação da compreensão da identidade docente, para além da dimensão estritamente pedagógica, situando-a também no campo da formação política e da luta social.

Além disso, o Caderno de Resoluções enfatiza que: “o Sinte/SC tem um papel importante na educação catarinense. Estamos na luta e na defesa da educação, do serviço público, da dignidade humana e dos direitos da classe trabalhadora, em busca de um futuro mais justo e igualitário para todos” (Sinte/SC, 2023, p. 44). A observação dessa consideração traduz a compreensão de que a resistência sindical fortalece a própria docência como prática crítica e emancipatória, vinculada ao projeto histórico da classe trabalhadora.

Por fim, observa-se que o documento estabelece que: “o sindicato é ferramenta de luta: é preciso expressar este caráter em nosso estatuto” (Sinte/SC, 2023, p. 151). Isso é um indicativo de que reafirma o caráter político-formativo do sindicato e que sua atuação crítica é condição essencial para enfrentar as desigualdades sociais, resistir às investidas neoliberais e projetar novos caminhos de valorização e de autonomia docente. Assim, o sindicato emerge como espaço de formação política e reconstrução da identidade docente, papel que se evidencia como central nas considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas e as impressões colhidas nos dois momentos de diálogo revelam uma evidente precarização da atividade docente em Santa Catarina, principalmente pela perda de direitos, deterioração das condições de trabalho e sobrecarga laboral.

Como consequência, podem ser indicados o adoecimento crônico da categoria, em diversas modalidades de doenças, bem como o desestímulo, seja pela remuneração cada vez mais reduzida ou pela falta de valorização profissional e pessoal, que desprestigia os docentes, colocando-os em condições de pressão psicológica e desgaste físico e mental.

Também se visualizam as diversas situações de violência nas escolas, seja entre estudantes ou contra docentes, assim como a tensão existente dentro do próprio grupo docente. A violência provoca ainda maiores transtornos no exercício da docência, pois amplia os problemas interpessoais, decorrentes das tensões, divergências e até perseguições por parte de gestores.

Ainda é indispensável registrar a precarização da carreira, na qual os docentes efetivos sofrem com achatamento salarial, falta de perspectivas de progressão adequada e valorização profissional. Porém, uma parcela majoritária dos docentes na ativa é ainda mais pressionada: são os admitidos em caráter temporário (ACTs), pois estes sequer têm carreira formal. Além disso, o tempo de trabalho temporário não é contabilizado como tempo de docência para aposentadoria, esse grupo não tem acesso ao plano de saúde e, frequentemente, é submetido a atuar em até quatro escolas para completar a carga horária.

Todos esses aspectos afetam a identidade docente. No entanto, esse conjunto de situações degradantes, resulta da implantação cada vez mais contundente da política neoliberal na educação, a qual, além dos resultados já apontados, aprofunda a divisão da categoria pelo fortalecimento do individualismo e do negacionismo científico – inclusive entre

docentes. Essa situação força a fragmentação do grupo, tendo como consequência a interferência na identidade docente, que é maculada, inviabilizando, por exemplo, uma atuação conjunta em um projeto educacional humanizado, com proteção das relações interpessoais, seja entre discentes e docentes.

O projeto neoliberal também provoca efeitos na estrutura educacional, impactando diretamente a qualidade do ensino e ampliando a pressão por resultados. É a máxima do capital aplicada à educação: alcançar maiores índices de produtividade com menores investimentos. A padronização das avaliações também faz parte desse processo, pressionando a docência a atingir resultados considerados positivos, sem, contudo, levar em conta as diferentes realidades das escolas e dos estudantes.

Diante desse quadro, é preciso uma reação por parte daqueles que acreditam na docência como instrumento de construção e exercício da cidadania, para os estudantes, além da garantia de dignidade e condições adequadas de trabalho, com valorização, remuneração adequada e respeito às suas condições pessoais e à organização coletiva.

Esse processo de enfrentamento carece de organização e unificação de esforços. É nele que o sindicato da categoria (SINTE) passa a ter papel relevante. Como se observa nos relatos de lutadores antigos e atuais do sindicato, mesmo dentro dos governos neoliberais, sempre foi possível realizar intervenções capazes de amenizar ou retardar os efeitos do projeto neoliberal na educação pública catarinense. Como as relatadas, na gestão democrática, no Plano Estadual de Educação e em conquistas salariais e de carreira.

O sindicato também permite a organicidade necessária para a reconstrução da identidade docente, possibilitando que, por meio da luta, sejam reivindicadas condições adequadas de trabalho, remuneração digna, bem como melhorias na estrutura educacional e na qualidade da educação oferecida na rede de ensino. Isso é perceptível a partir da análise das teses apresentadas ao XII Congresso da entidade, ocorrido em Urubici, no ano de 2023. Mesmo com a pluralidade, visível pela quantidade de teses apresentadas, os pontos convergentes contribuem para a compreensão do papel sindical para além das reivindicações salariais.

Apesar da aparente amplitude dos temas abordados, eles contribuem para a compreensão das tentativas governamentais de desmonte da identidade docente, o que resulta em impactos nefastos na docência catarinense. Por outro lado, observa-se a resiliência da categoria, que busca manter e reafirmar sua identidade profissional, insurgindo-se contra os desmandos e retrocessos dos governos neoliberais no Estado de Santa Catarina. Para isso, a categoria se vale de sua força organizativa — o sindicato — como instrumento de mobilização e resistência, catalisando e fortalecendo os enfrentamentos coletivos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Simone Gonçalves de; NJAINE, Kathie; MARRIEL, Nelson de Souza Motta. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves de (org.). *Impactos da violência na escola*:

um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; CDEAD/ENSP, 2023.

CATINI, Carolina de Roig. Para a crítica da educação neoliberal: entrevista com Christian Laval. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 22, n. 4, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8658365>. Acesso em: 01 jul. 2022.

CAMPOS, Antonio Valmor de. *Roda de conversa sobre violência nas escolas*. Sala remota: meet.google.com/pwj-rfwa-eku, 30 mai. 2025, 19h às 21h.

PROFESSOR 1. *Roda de conversa sobre violência nas escolas*. Sala remota: meet.google.com/pwj-rfwa-eku, 30 mai. 2025, 19h às 21h.

PROFESSOR 2. *Roda de conversa sobre violência nas escolas*. Sala remota: meet.google.com/pwj-rfwa-eku, 30 mai. 2025, 19h às 21h.

PROFESSOR 3. *Roda de conversa sobre violência nas escolas*. Sala remota: meet.google.com/pwj-rfwa-eku, 30 mai. 2025, 19h às 21h.

COLLATO, Camila. Preservação da saúde mental de professores é desafio para escolas. *Justiça do Trabalho – TRT da 12ª Região (SC)*, 15 out. 2024. Disponível em: <https://portal.trt12.jus.br/noticias/preservacao-da-saude-mental-de-professores-e-desafio-para-escolas>. Acesso em: 8 out. 2025.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo. Araraquara: *Junqueira & Marin*, 2017. Cap. 1: A tragédia docente e suas faces, p. 17-58.

FREITAS, Paulo. *Reformas educacionais e precarização do trabalho docente*. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian. Para que educar? *Outras Mídias*, 16 out. 2025. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/christian-laval-para-que-educar/>. Acesso em: 25 out. 2025.

OLIVEIRA, Joaquina. *A história da educação catarinense contada pela luta de educadoras e educadores: memória viva da ALISC ao SINTE*. Seminário online, organizado pelo GEHDEB, sala: <https://uffs.webex.com/meet/gehdeb>, 08 out. 2022.

PANDOLFO, Valnir. *A história da educação catarinense contada pela luta de educadoras e educadores: memória viva da ALISC ao SINTE*. Seminário online, organizado pelo GEHDEB, sala: <https://uffs.webex.com/meet/gehdeb>, 08 out. 2022.

SINTE/SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina. *Caderno de Resoluções – XII Congresso Estadual do SINTE/SC*. Urubici/SC, nov. 2023.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos. A construção da identidade docente na escola. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, nº 23, 21 de junho de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/23/a-construcao-da-identidade-docente-na-escola>. Acesso em: 08 out. 2025.

SOUZA, João Pacheco de. *A história da educação catarinense contada pela luta de educadoras e educadores: memória viva da ALISC ao SINTE*. Seminário online, organizado pelo GEHDEB, sala: <https://uffs.webex.com/meet/gehdeb>, 08 out. 2022.

CAPÍTULO IV

PROFESSORES INICIANTEs, O CURRÍCULO E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ltt04>

Larissa Stefany de Oliveira ¹

Ricardo Luiz de Bittencourt ²

¹ Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Professora da rede estadual de Santa Catarina. E-mail: larissastefanydeoliveira2002@gmail.com.

² Graduado em Filosofia e Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Professor da rede estadual de Santa Catarina e da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. E-mail: rlb@unesc.net

INTRODUÇÃO

Para compreender o processo de formação do professor, é necessário considerá-lo a partir das relações que o atravessam no interior do campo educacional, nas quais o sujeito é progressivamente constituído por jogos de poder que organizam modos de pensar, agir e se posicionar na docência. Nessa direção, a formação não se apresenta como um percurso puramente individual, mas como um processo que se produz nas relações institucionais, nos discursos que circulam sobre a profissão e nas práticas que regulam o cotidiano escolar.

Ao concluírem a formação inicial em cursos de licenciatura, muitos professores ingressam em diferentes redes, níveis e modalidades de ensino e deparam-se com um cotidiano escolar que nem sempre corresponde aos referenciais construídos durante a formação acadêmica. O início da carreira é marcado pelo confronto entre os discursos pedagógicos aprendidos na universidade e as exigências concretas do trabalho docente, tais como a gestão da sala de aula, o cumprimento de rotinas institucionais, a relação com os estudantes e as famílias, bem como as condições objetivas de trabalho. Inserido em um coletivo composto por professores em diferentes fases da carreira, o professor iniciante passa a ajustar suas práticas às normas já estabilizadas da escola, sendo progressivamente integrado a modos específicos de organização do tempo, do espaço e do fazer docente (Huberman, 2000).

Essas reflexões permitem compreender que a formação docente não se encerra na graduação. Ao contrário, é na prática cotidiana

que o professor enfrenta os dilemas entre teoria e realidade, ajusta suas concepções pedagógicas e constrói sua identidade profissional. O currículo, as rotinas e as relações escolares tornam-se elementos centrais nesse processo, pois atravessam o modo como o docente se percebe e é percebido no espaço educativo.

Nas últimas décadas, o debate sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente tem se intensificado diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que atravessam o campo educacional. A ampliação das demandas por inclusão, diversidade e inovação pedagógica exige que o professor desenvolva novas competências e, ao mesmo tempo, repense os fundamentos éticos e políticos de sua prática. Nesse cenário, o início da carreira representa o momento em que o docente articula suas referências formativas às condições concretas de trabalho e às expectativas institucionais que o cercam (Silvestre; Silva, 2025).

A reflexão sobre o currículo e os processos de subjetivação permite compreender como os discursos e as práticas presentes na escola produzem modos específicos de ser professor. Entender o currículo como espaço de produção de sentidos e de poder implica reconhecer que ele molda tanto os conteúdos que se ensinam quanto as identidades que se constroem (Silva, 1999). Assim, a docência é vista aqui como um processo de constituição subjetiva, no qual o professor iniciante aprende não apenas a ensinar, mas também a se reconhecer como sujeito de sua própria prática.

Diante disso, compreender a trajetória do professor iniciante sob a ótica do currículo que produz subjetivação docente torna-se relevante não apenas para o campo da formação de professores, ademais para o aprofundamento das análises sobre as formas pelas quais a docência é significada e vivida no cotidiano escolar. As investigações que se debruçam sobre o início da docência possibilitam problematizar os modos pelos quais a formação docente tem sido historicamente organizada, favorecendo a compreensão do professor como sujeito histórico, cultural e político, constituído nas e pelas relações institucionais que permeiam o seu fazer cotidiano. Essa perspectiva amplia o entendimento da profissão docente ao evidenciar as articulações e tensões entre dimensões pessoais e institucionais, individuais e coletivas.

Nesse contexto, o presente capítulo tem como objetivo analisar de que forma o currículo contribui para a formação da identidade profissional de professores iniciantes. O estudo possui caráter qualitativo, desenvolvido por meio de procedimentos bibliográficos e exploratórios. Dessa forma, a pesquisa está fundamentada, principalmente, nos seguintes autores: Huberman (2000) que discute as fases da carreira docente; Silva (1999) ao abordar as dimensões culturais do currículo; e Foucault (1995 e 2016) cujas reflexões sobre subjetivação subsidiam a análise da constituição do sujeito professor.

A análise dessas questões possibilita a identificação dos modos pelos quais se constituem as experiências de professores em início de carreira, abrindo espaço para a problematização dos processos de acolhimento institucional, da relação entre teoria e prática e dos percursos for-

mativos que atravessam a docência. Espera-se que a reflexão produzida a partir desta pesquisa contribua para a compreensão do cotidiano escolar e dos dispositivos que organizam as práticas pedagógicas e institucionais que incidem sobre os profissionais em início de carreira. O presente capítulo está organizado em duas seções principais: Professor Iniciante; e Currículo e os Processos de Subjetivação Docente.

PROFESSOR INICIANTE

Compreender o percurso do professor iniciante é essencial para refletir sobre os processos de formação e construção da identidade docente. A entrada na carreira é marcada por intensas transformações, desafios e descobertas, momento em que o professor se depara com o contraste entre o que aprendeu na formação inicial e as exigências concretas do cotidiano escolar. De acordo com Huberman (2000), os primeiros três anos de docência constituem o estágio de sobrevivência, caracterizado pelo impacto da realidade escolar e pela distância entre os ideais construídos na universidade e as práticas necessárias no ambiente educativo. Nesse período, o professor enfrenta o chamado *choque de realidade*, que exige reorganizar saberes, revisar concepções e encontrar estratégias para lidar com situações imprevistas.

O desenvolvimento profissional, contudo, não ocorre de maneira linear. Huberman afirma que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, re-

gressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (2000, p. 38). Essa perspectiva evidencia que o percurso docente é permeado por avanços e retrocessos, que refletem tanto aspectos pessoais quanto contextuais da profissão. Assim, o professor iniciante vivencia diferentes fases que contribuem para a constituição de sua identidade, influenciadas pelas condições de trabalho, pelas relações interpessoais e pelas oportunidades de formação.

A iniciação à docência representa uma etapa decisiva para a consolidação identitária, bem como um período de vulnerabilidade e possíveis desistências. Silvestre e Silva (2025) apontam que, diante de uma realidade complexa e exigente, muitos professores se sentem desestruturados, inseguros quanto à própria competência e questionam a eficácia da formação inicial. Esses sentimentos são intensificados em contextos de trabalho marcados pela precarização, especialmente em escolas interiorizadas ou de regiões socialmente desfavorecidas, onde as condições físicas e pedagógicas são limitadas e a valorização profissional é reduzida. Nessas circunstâncias, o abandono da profissão se torna mais frequente, revelando o quanto a inserção docente depende de políticas de acolhimento, acompanhamento e valorização.

Em muitas instituições, os professores iniciantes são designados para as turmas mais desafiadoras, com horários fragmentados e escasso suporte pedagógico, o que amplia o sentimento de isolamento e de impotência frente às demandas da profissão (Silvestre; Silva, 2025). Além disso, há o peso simbólico da cultura escolar, na qual falas como “ainda dá tempo de mudar de profissão” ou “é porque você está come-

quando agora” refletem uma desmotivação coletiva e naturalizam a ideia de que a docência é uma profissão de sacrifício. Essa percepção interfere diretamente na construção da identidade do professor iniciante, que precisa reafirmar constantemente sua escolha profissional.

A escola, enquanto espaço social, cultural e político, desempenha papel central na formação e no desenvolvimento dos professores em início de carreira. Segundo Nóvoa (1995, p. 16), “As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos [...]”. Dessa forma, o ambiente escolar molda a forma como o professor iniciante compreende e reelabora sua prática, possibilitando trocas entre docentes em diferentes estágios profissionais. A qualidade dessas interações, bem como as condições materiais e pedagógicas oferecidas, influenciam diretamente o processo de profissionalização docente. Em muitos casos, as dificuldades enfrentadas não se limitam à falta de infraestrutura, mas também à ausência de espaços coletivos de reflexão e apoio, fundamentais para que o professor possa articular teoria e prática de forma significativa.

Soares (2004) observa que lidar com a diversidade de situações e com a complexidade das relações escolares exige do professor iniciante mais do que a mera adaptação a normas e rotinas institucionais. É necessário compreender o significado das interações cotidianas e participar da construção de práticas coletivas. Essa vivência cotidiana, permeada por tensões e aprendizagens, constitui um espaço de produção de saberes e de experiências formativas. Ao mesmo tempo, a organização escolar reflete relações de poder e saber, traduzindo estratégias e táticas que se

manifestam nas ações pedagógicas e nas escolhas cotidianas dos professores. Assim, a escola é simultaneamente o lugar onde se reproduzem estruturas e emergem possibilidades de transgressão.

A profissão docente é marcada por características singulares, nas quais a competência técnico-profissional se manifesta na ação de ensinar, resultando na aprendizagem dos alunos. A prática docente vai além de habilidades técnicas, configurando-se como uma ação social e política, permeada por valores e conflitos que influenciam a vida de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o ensino exige constante reflexão, sensibilidade e a capacidade de reconhecer o outro como parte integrante do processo educativo (Soares, 2004).

A formação inicial, embora essencial, não é suficiente para suprir as demandas complexas da realidade escolar. Bittencourt e Silva (2024, p. 3) destacam “a importância do professor como um profissional reflexivo, pesquisador e capaz de criar práticas que mobilizem habilidades e competências”. Essa concepção articula-se à ideia de práxis, compreendida como a unidade entre teoria e prática, que permite ao professor resistir à reprodução de modelos e construir saberes a partir de sua experiência.

A universidade tem papel determinante nesse processo, pois é durante a formação inicial que se estabelecem as bases conceituais e metodológicas da docência. No entanto, é fundamental que essa formação seja construída em diálogo com a realidade escolar, de modo que o futuro professor possa compreender os desafios concretos da profissão e desenvolver competências para superá-los. Programas de integração en-

tre teoria e prática, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica, constituem algumas das possibilidades para aproximar o estudante das situações reais de ensino e fortalecer sua identidade profissional.

Ainda, segundo Bittencourt e Silva (2024), o saber docente é resultado de múltiplas influências, das condições concretas de trabalho, da personalidade e da trajetória individual. Assim, cada professor traz consigo saberes plurais, constituídos em sua bagagem sociocultural e reelaborados no contato com o ambiente escolar. O processo formativo é contínuo e requer investimento pessoal, criatividade e abertura para aprender com os pares. Estar em formação significa reconhecer-se em movimento, consciente de que o desenvolvimento profissional depende tanto da busca individual quanto das condições institucionais que favorecem a aprendizagem coletiva.

A formação do professor é contínua e não depende de momentos formais ou pontuais de reflexão pedagógica: ela se dá no cotidiano escolar, atravessada por práticas, normas e relações de poder. Conforme Foucault (1995), o sujeito não é dado, mas produzido pelos saberes e pelas práticas que o envolvem. Na docência, isso significa que a identidade profissional se constitui nas interações diárias, nas regras institucionais e nos modos de agir e falar valorizados na escola. Nesse sentido, a atuação docente é inseparável da comunidade escolar, que define limites, possibilidades e sentidos para a prática pedagógica.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão emocional da docência. Os primeiros anos de carreira são marcados por experiências

afetivas intensas, em que o entusiasmo inicial convive com a insegurança, a frustração e a autocrítica. Lidar com as emoções emerge como um desafio intrínseco à prática profissional, uma vez que interfere na tomada de decisões, no engajamento com os alunos e na eficácia das ações pedagógicas. Compreender e problematizar essa dimensão permite refletir sobre como o contexto escolar, o apoio institucional e as relações interpessoais influenciam o desenvolvimento emocional do professor.

Silvestre e Silva (2025) acrescentam que a inserção profissional é atravessada por desafios que ultrapassam o domínio do conteúdo ou das técnicas pedagógicas. As questões étnico-raciais, de gênero, religiosas e culturais compõem o cotidiano das escolas e exigem do professor uma postura sensível e crítica frente à diversidade. Os autores destacam que muitos docentes desconhecem o território em que atuam, não estabelecem vínculos com a comunidade e, por isso, têm dificuldade em compreender os significados e as identidades presentes nesse espaço. Reconhecer o território, os alunos e as suas famílias é parte essencial do trabalho docente, pois permite desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente comprometidas.

Cada comunidade escolar possui características, histórias e valores próprios, que moldam as relações entre seus sujeitos e influenciam o modo como o currículo é vivido e reinterpretado. Nenhuma escola é idêntica a outra: cada uma carrega marcas de sua região, de sua composição social e das trajetórias individuais de professores e estudantes. Essas especificidades fazem com que o trabalho docente precise ser constantemente adaptado às realidades locais, reconhecendo saberes

comunitários, práticas culturais e modos de vida que, muitas vezes, não aparecem nos documentos oficiais. Como afirmam Silvestre e Silva (2025), a compreensão do território e de suas particularidades constitui dimensão essencial da prática docente, sobretudo no início da carreira, pois possibilita desenvolver ações pedagógicas sensíveis, contextualizadas e alinhadas às necessidades de cada grupo.

Considerar as particularidades de cada contexto escolar também significa compreender que o currículo não deve ser visto como algo fixo ou universal, mas como um campo de negociação e construção coletiva. As práticas pedagógicas ganham sentido quando se conectam às realidades vividas pelos alunos e às demandas da comunidade em que a escola está inserida. Assim, o professor iniciante precisa aprender a escutar o território, reconhecer os saberes locais e incorporar essas vozes na sua prática docente, construindo uma educação significativa e socialmente comprometida.

A pesquisa realizada por Silvestre e Silva (2025) também aponta que professores iniciantes relatam dificuldades em aspectos como planejamento, didática e gestão da sala de aula, além da pressão por resultados e da sobrecarga de tarefas. Tais desafios, somados à insegurança sobre o plano de carreira e à desvalorização profissional, geram um sentimento de incerteza e desgaste emocional. Diante desse cenário, a permanência e o desenvolvimento do professor na carreira dependem da criação de políticas que promovam condições dignas de trabalho, formação continuada e reconhecimento social.

Pensar a docência, nesse sentido, implica compreender que o início da carreira não constitui um momento isolado ou excepcional, mas integra um conjunto de processos de constituição profissional que se produz ao longo do tempo, em estreita relação com as práticas institucionais, os discursos pedagógicos e as condições concretas de trabalho. A formação inicial e continuada insere-se em dinâmicas coletivas que atravessam a profissão docente, sendo permeadas por disputas, normas e expectativas que orientam os modos de ser professor em diferentes contextos escolares. O docente iniciante, nesse cenário, não apenas recebe orientações, mas é interpelado por práticas e discursos que o posicionam, ao mesmo tempo em que pode tensionar, deslocar e problematizar formas já estabilizadas de exercer a docência. A consolidação de uma cultura de formação permanente passa, assim, pela análise crítica dessas relações e pela problematização dos modos como a profissão vem sendo produzida no cotidiano escolar.

CURRÍCULO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE

Compreender o currículo como espaço de produção de subjetividades implica reconhecer que ele não se reduz à mera organização de conteúdos ou à transmissão de saberes formais. Hornburg e Silva (2007) destacam que o currículo é intencional e atravessado por relações de poder, sendo diretamente responsável por moldar aquilo que somos e aquilo em que nos tornamos. Essa perspectiva evidencia que o currículo não é neutro: ele não apenas organiza práticas pedagógicas, mas influen-

cia modos de pensar, agir e se relacionar no interior da escola, afetando a constituição da identidade docente.

Para o professor iniciante, o contato com o currículo escolar representa uma experiência formativa complexa, na qual teoria e prática entram em tensão. O currículo atua como um dispositivo de poder-saber, regulando condutas, legitimando determinados conhecimentos e modos de ensinar, enquanto silencia outros saberes e experiências. Nas escolas públicas, especialmente, observa-se que as relações internas frequentemente favorecem alunos economicamente favorecidos, refletindo e reproduzindo, em microescala, as estruturas da sociedade capitalista. Assim, o currículo contribui para a formação de trabalhadores adequados a diferentes funções sociais, desde cargos de liderança até funções subordinadas na produção, reafirmando uma lógica de hierarquização social e cultural (Hornburg; Silva, 2007).

A seleção de saberes para o currículo é, em si, uma operação de poder. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2010), o currículo resulta da escolha de determinados conhecimentos a partir de um universo mais amplo, privilegiando uma visão do que é considerado relevante para a formação do indivíduo. Destacar certas identidades e subjetividades como ideais é, portanto, uma operação de poder que define os caminhos possíveis para os professores e estudantes. Para o professor iniciante, essa seleção implica entrar em contato com saberes já hierarquizados, experimentando a tensão entre a valorização de certos conteúdos e a necessidade de se engajar criticamente com as experiências e realidades dos alunos.

O currículo, no entanto, não se limita aos conteúdos formalmente organizados (currículo explícito). Ele inclui também normas, rotinas, regras e expectativas não declaradas, que abrange desde reuniões e recados da coordenação até planos de aula, avaliações externas e internas, e demais práticas burocráticas que estruturam a vida escolar. Essas práticas moldam o jeito de ser professor, influenciando atitudes, decisões pedagógicas e relações com os colegas e alunos (Silva, 1999). Ao lidar com essas dimensões, o professor iniciante é atravessado por relações de poder que determinam não apenas o que ensinar, mas como ocupar o espaço profissional e negociar sua autoridade na sala de aula.

O currículo não se limita a conteúdos e métodos, mas inclui valores, normas e mensagens implícitas transmitidas pelas interações sociais e culturais na escola (Silva, 1999). Esse conjunto de práticas e discursos afeta diretamente a forma como os professores interpretam suas experiências e elaboram sentidos sobre o seu fazer docente. Assim, compreender como o currículo participa da constituição da identidade profissional implica reconhecer os modos pelos quais ele produz determinadas posições de sujeito, ao mesmo tempo em que abre possibilidades para pequenos deslocamentos, releituras e reconfigurações das práticas pedagógicas.

O processo de subjetivação docente pode ser compreendido como uma experiência produzida e continuamente reelaborada nas relações que transitam no cotidiano escolar. Cada situação vivida, como as interações, as normas institucionais, os discursos pedagógicos e as expectativas sociais, atua na constituição dos modos de ser professor.

Foucault (1995) destaca que os indivíduos tornam-se sujeitos a partir de práticas históricas e relações de poder que conduzem condutas, organizam comportamentos e definem posições possíveis no interior das instituições. Nessa perspectiva, a identidade profissional do professor não é algo dado ou pré-formado, mas resulta das formas como essas práticas produzem determinados gestos, saberes e maneiras de se colocar no mundo escolar. Compreender esses atravessamentos permite analisar como certos modos de docência são produzidos, reforçados ou tensionados nas dinâmicas da escola.

Do ponto de vista da reprodução social e cultural, o currículo funciona como mecanismo de manutenção da dominância cultural. Hornburg e Silva (2007) apontam que, ao transmitir a cultura dominante, seus valores, costumes e hábitos, a escola legitima certos saberes e práticas enquanto desvaloriza os das classes dominadas, criando hierarquias implícitas entre o que é considerado importante e o que é marginal. Nesse contexto, o professor iniciante se encontra diante de um desafio: conduzir o acesso a esses saberes de forma crítica e participativa, articulando-os com práticas pedagógicas que favoreçam o respeito à diversidade, à equidade e à participação ativa dos estudantes.

A docência, nessa perspectiva, não corresponde a uma identidade previamente definida, mas a um processo contínuo de produção de modos de ser professor a partir das relações e práticas que cruzam o cotidiano escolar. Schuler (2016) retoma as ideias de Foucault para explicar que os professores são produzidos por regimes de verdade e práticas discursivas que autorizam e interditam certos modos de pen-

sar, agir e ensinar. Foucault (2016, p. 207) observa que os discursos de acompanhamento das codificações não são meras roupagens teóricas, mas expressam “[...] a própria forma de uma experiência: o tipo de relação que pode haver entre a subjetividade e a codificação das condutas [...]”. Nessa perspectiva, o professor iniciante é atravessado por discursos institucionais e pedagógicos que, ao mesmo tempo em que o orientam, produzem modos específicos de vivenciar a docência.

As práticas de cuidado de si, tal como discutidas por Foucault e retomadas por Schuler (2016), permitem compreender que a constituição do professor ocorre por meio das relações que ele estabelece consigo a partir dos discursos e das normas que movimentam a escola. Esse cuidado não implica uma busca interior por autenticidade, mas refere-se aos modos pelos quais o sujeito se observa, se interroga e regula sua conduta diante das expectativas institucionais. Nessa perspectiva, a docência envolve não apenas a realização de tarefas e a transmissão de conhecimentos, mas também a produção de determinadas maneiras de pensar, agir e relacionar-se com o ambiente escolar. Assim, o cuidado de si evidencia como o professor iniciante vai se configurando a partir das práticas que o orientam e o posicionam, revelando os processos de subjetivação implicados no cotidiano docente.

O currículo, nesse sentido, possui papel político e social, e o professor iniciante precisa perceber que suas práticas não são neutras. Ele atua em um espaço de disputa simbólica, capaz de reproduzir ou questionar desigualdades, formas de dominação e padrões culturais. Hornburg e Silva (2007) destacam que o currículo deve ser analisado,

interpretado e reelaborado continuamente, o que permite compreender os processos por meio dos quais sentidos educativos são produzidos e disputados no contexto escolar. Nesse movimento, cabe ao professor favorecer práticas pedagógicas que ampliem a participação dos estudantes nos debates sobre questões sociais, políticas e econômicas, de modo a fortalecer processos formativos que visem a leitura crítica da realidade e a construção de posicionamentos autorais.

A escola, como território social, cultural e político, configura o cotidiano docente e influencia fortemente a subjetivação do professor iniciante. Schuler (2016) observa que o cotidiano escolar é atravessado por regras e discursos que moldam expectativas e comportamentos, produzindo efeitos de subjetivação que não se restringem à sala de aula. O professor iniciante, ao perceber a dimensão política de sua prática e o caráter estratégico do currículo, pode transformar sua atuação em um espaço de reflexão crítica, experimentando modos de existência que vão além da reprodução burocrática de conteúdo.

O professor iniciante, imerso nesse contexto, enfrenta o desafio de articular teoria e prática, currículo explícito e implícito, cultura escolar e processos de subjetivação. Nesse percurso, é possível que se configure uma postura ética e reflexiva, relacionada ao modo como sua identidade profissional se constitui no contato diário com a escola, os alunos e os saberes historicamente produzidos. Essa compreensão amplia a noção de docência, deslocando-a da transmissão de conhecimentos para a mediação crítica de experiências, valores e práticas culturais, políticas e sociais.

Dessa forma, o currículo atua como instrumento de formação e regulação, organizando práticas, expectativas e modos de participação no cotidiano escolar. Ao se inserir nessa dinâmica, o professor iniciante é atravessado por efeitos de poder e processos de subjetivação que configuram sua trajetória e delimitam os modos de exercer a docência. Essa constituição não é linear, pois envolve tensões entre os discursos institucionais, as demandas sociais e as possibilidades de ação que se produzem nas práticas escolares. Nesse contexto, reflexão, criatividade e posicionamentos éticos emergem como efeitos das relações que estruturam o fazer docente, evidenciando que a docência se constitui na articulação entre normas, saberes e modos de ser que se produzem no interior da escola.

O exercício da docência, portanto, não se limita à aplicação de planos de aula ou à transmissão de conteúdo; envolve também a capacidade de reconhecer e analisar as relações de poder e os discursos que perpassam a escola. O professor iniciante, ao se confrontar com essas dimensões, passa a compreender como determinados modos de atuar são produzidos, legitimados ou tensionados no contexto institucional. Ao mesmo tempo, enfrenta as demandas do currículo, das avaliações, das expectativas administrativas e das desigualdades estruturais, situando sua prática entre procedimentos que reiteram normas estabelecidas e iniciativas que introduzem outras maneiras de organizar o trabalho pedagógico.

Por fim, reconhecer o currículo como espaço de subjetivação permite compreender que a formação do professor iniciante é inseparável de sua experiência pessoal, cultural e ética. Ele se constitui como

sujeito docente por meio da interação com o currículo, com colegas, com estudantes e com a própria escola, em um processo contínuo de invenção de si. Essa perspectiva reforça a importância de políticas de formação continuada, programas de integração teoria-prática e espaços de reflexão coletiva, fundamentais para fortalecer a identidade docente e promover práticas educativas sensíveis, críticas e transformadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste capítulo evidencia que o início da carreira docente é permeado por normas, expectativas e relações de poder que estruturam o funcionamento da escola e condicionam a atuação dos professores iniciantes. Ao ingressar na instituição, o docente se depara com orientações curriculares, rotinas administrativas e decisões tomadas em instâncias hierárquicas, que exigem adaptações constantes e redefinem suas referências formativas. Assim, a formação profissional não se restringe ao período universitário, mas se constitui também no cotidiano escolar, onde discursos, práticas e dispositivos institucionais influenciam os modos de agir, pensar e se reconhecer como professor.

O ingresso na carreira docente constitui uma etapa decisiva para a constituição da identidade profissional. Nesse momento, o educador é confrontado com a distância entre as idealizações construídas durante a formação inicial e a realidade prática das escolas. O chamado *choque com a realidade escolar* impõe a necessidade de reorganizar saberes, revisar concepções e desenvolver estratégias para lidar com situações

imprevisíveis. A ausência de programas institucionais de acolhimento e acompanhamento torna esse processo ainda mais desafiador, gerando sentimento de insegurança, isolamento e desvalorização. Em contrapartida, quando há uma cultura de escuta, colaboração e apoio mútuo, a inserção profissional torna-se mais fluida e significativa.

A escola, nesse contexto, assume papel fundamental na constituição do sujeito professor. Mais do que espaço de ensino e aprendizagem, ela se configura como território simbólico, político e cultural, onde se produzem sentidos, identidades e relações de poder. O professor iniciante, ao adentrar esse espaço, passa a negociar constantemente entre as normas institucionais e suas próprias convicções pedagógicas. É na interação com colegas, gestores e alunos que ele constrói seu modo de ser e estar na profissão, aprendendo a equilibrar exigências externas e autonomia criadora. Quando a escola se torna um espaço de trocas e reflexão coletiva, fortalece-se a formação continuada e o sentimento de pertencimento, elementos essenciais para a permanência e o engajamento docente.

O currículo, por sua vez, constitui um dos principais mediadores desse processo. Mais do que um organizador de conteúdos, ele orienta práticas, estabelece prioridades e define quais conhecimentos e comportamentos são valorizados no espaço escolar. Para o professor iniciante, o encontro com o currículo formal e a cultura escolar representa uma experiência de descoberta e tensionamento. De um lado, há o peso das prescrições oficiais, das avaliações e das rotinas administrativas; de outro, o desejo de construir práticas pedagógicas significativas e críticas.

Essa tensão entre o prescrito e o vivido compõe o núcleo do processo de formação e afirmação identitária do educador.

A constituição da prática docente, no início da carreira, envolve um conjunto de tensões entre as demandas institucionais, as condições concretas de trabalho e as interpretações que o professor elabora a partir de suas experiências cotidianas. Em vez de um processo linear, trata-se de um movimento marcado por negociações constantes, no qual o docente precisa tomar decisões que muitas vezes revelam limites, contradições e disputas presentes na escola. As interações com alunos, colegas e gestores não apenas orientam sua atuação, mas também evidenciam os desafios de construir critérios próprios de ação diante de expectativas diversas. Nesse cenário, o ensino se configura como atividade que requer posicionamentos e escolhas, produzidas em meio a condições que nem sempre favorecem autonomia ou reflexão crítica, o que permite problematizar como a identidade profissional é continuamente tensionada pelas estruturas institucionais e pelas práticas escolares.

No contexto analisado, o currículo opera como um elemento que simultaneamente orienta e limita a ação docente. Embora preveja certa margem para interpretações em sua aplicação cotidiana, essa flexibilidade é atravessada por prescrições, metas, avaliações e rotinas institucionais que condicionam o alcance das escolhas do professor iniciante. Assim, o trabalho docente não se reduz ao cumprimento estrito das normas e tampouco se constitui como espaço plenamente aberto a iniciativas individuais. O que se observa é um processo constante de negociação, no qual o professor ajusta sua prática às demandas institucionais, às

condições reais da escola e às necessidades dos estudantes, evidenciando as tensões que permeiam a construção da identidade profissional e os limites concretos de atuação no interior das instituições educativas.

A inserção do professor iniciante na carreira evidencia a necessidade de políticas públicas que garantam condições de trabalho adequadas, organização de tempos e espaços institucionais e mecanismos de acompanhamento que permitam analisar e enfrentar os desafios dessa etapa. Compreender o docente como sujeito em constante desenvolvimento implica reconhecer que sua prática é circundada por incertezas, revisões e ajustes contínuos. O fortalecimento da profissão depende do reconhecimento desses processos e das dinâmicas institucionais que os influenciam, situando a docência como atividade marcada por demandas complexas e por negociações permanentes no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, a valorização do trabalho docente aparece como elemento central para a constituição da identidade profissional. Quando as condições de trabalho, as políticas educacionais e as práticas institucionais reconhecem a complexidade da atividade docente, criam-se bases mais sólidas para que o professor compreenda seu lugar na profissão e desenvolva uma atuação fundamentada. A ausência desse reconhecimento, por sua vez, produz efeitos concretos na carreira, como o enfraquecimento do vínculo profissional e a redução da docência a tarefas predominantemente técnicas. Nesse sentido, discutir a valorização implica considerar fatores estruturais que moldam a prática educativa e influenciam diretamente o desenvolvimento profissional do professor (Gatti, 2014).

A valorização não se limita à questão salarial, embora esta seja um componente fundamental da dignidade profissional. Ela envolve também o reconhecimento simbólico e social do papel do professor como mediador de saberes e agente de transformação. A construção da identidade docente se dá, em grande medida, a partir das relações de reconhecimento: é na interação com os pares, com os alunos e com a comunidade que o professor se vê como parte de um projeto coletivo de educação. A falta de valorização, portanto, não é apenas uma questão administrativa, mas um problema de identidade e de sentido.

Nesse contexto, políticas educacionais que promovam condições adequadas de trabalho, formação continuada e participação nas decisões escolares são indispensáveis para fortalecer a profissão. O investimento na valorização docente reflete o compromisso ético de uma sociedade com o conhecimento, com a cultura e com o futuro de suas gerações. Mais do que incentivar o professor, trata-se de reafirmar o valor da educação como bem público e como prática de liberdade. Assim, a identidade docente se consolida não apenas no esforço individual, mas no reconhecimento coletivo de que ensinar é um ato de responsabilidade social e política (Freire, 1995).

Reconhecer o trabalho docente implica considerar as condições materiais, institucionais e simbólicas que o atravessam. É compreender que, por trás das práticas pedagógicas e dos planejamentos, existe um sujeito que sente, aprende, cria e se transforma junto aos seus alunos. Quando o docente é valorizado, ele encontra espaço para exercer sua autonomia, experimentar novas metodologias e construir uma prática

coerente com seus princípios. Essa valorização simbólica e afetiva potencializa a autoestima profissional e contribui para que o professor atribua novos significados ao seu fazer, reafirmando o compromisso ético que sustenta a docência.

Conclui-se que o início da carreira docente constitui um período decisivo para compreender a complexidade da profissão e as condições institucionais que estruturam o trabalho nas escolas. Nesse momento, o professor iniciante é levado a interpretar normas, rotinas e expectativas diversas, elaborando posicionamentos diante das demandas que atravessam o cotidiano escolar. Esse processo evidencia que a docência não se consolida de maneira espontânea ou linear, mas resulta de negociações contínuas com as práticas, discursos e relações que organizam a vida institucional. Assim, as reflexões apresentadas neste capítulo reforçam a necessidade de considerar as condições objetivas e os contextos escolares como elementos fundamentais na compreensão da constituição da identidade profissional docente.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de; SILVA, Rubia da. Os ciclos de vida profissional docente: reflexões e desafios na contemporaneidade. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 1-13, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/44528/28562>. Acesso em: 24 set. 2025.

FOUCAULT, Michel. *Subjetividade e verdade. Aula de 18 de março de 1981*. Tradução de Rosemary Costek Abílio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016. p. 203-222.

FOUCAULT, Michael. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. (orgs). *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: Pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Edu*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/2823/2700>. Acesso em: nov. de 2025.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias Sobre Currículo: Uma análise para compreensão e mudança. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, v. 3, n. 10, p. 61-66, jan./jun., 2007. Disponível em: <https://rhemaeducacao.com.br/downloads/material-turma/b16e9444d-57f89c5827b9ced938ac840.pdf>. Acesso em: 24 set. 2025.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-62.

NÓVOA, Antônio. *Para uma análise das instituições escolares*. 2. ed. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1995.

SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 54, n. 40, p. 129-152, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9851/6979>. Acesso em: 24 set. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SILVESTRE, Magali Aparecida; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. Inserção Profissional, Práticas Iniciais Docentes e Territorialidades: algumas indagações. *Revista Momento - diálogos em educação*, v. 34, n. 2, p. 17-38, maio/ago. 2025. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/18680/11836>. Acesso em: 5 out. 2025.

SOARES, Cristiane Maria Gonçalves. *A prática docente do professor iniciante*. 2004. 215p. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife PE. Disponível em:

https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4609/1/arquivo5681_1.pdf. Acesso em: 04 out. 2025.

PARTE II

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAPÍTULO V

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DA UNIPLAC

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ltt05>

Naiara Gracia Tibola¹

Morgana Bada Caldas²

Madalena Pereira da Silva³

Andressa Alano Alves⁴

¹ Graduada em Pedagogia. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores (GPEFOR/UNIPLAC). Docente Permanente do PPGE da UNIPLAC. E-mail: profa.naiara@uniplacages.edu.br

² Graduada em Direito. Doutora em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores (UNESC) e Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNESC). Docente Permanente do PPGE da UNESC. E-mail: morgana.bada@unesc.net

³ Graduada em Informática. Licenciada em Ciências de 1º Grau e em Filosofia. Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do grupo de pesquisa em Sistemas, Tecnologias e Educação (EDUTECS/UNIPLAC). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNIPLAC. E-mail: prof.madalena@uniplacages.edu.br

⁴ Graduada em Pedagogia. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integrante do Grupo de Pesquisas em Currículo (ITINERA/

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores, no contexto brasileiro, tem sido permeada por debates acerca da qualidade, das condições de trabalho docente e da necessidade de políticas públicas que articulem teoria e prática no processo formativo. Nesse cenário, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), política educacional fomentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que busca aproximar os estudantes de licenciaturas da realidade das escolas de educação básica, promovendo experiências que favoreçam a constituição da identidade docente.

A identidade docente é compreendida como um processo em constante construção, marcado por dimensões pessoais, profissionais e sociais, que se configuram a partir das trajetórias de vida, dos contextos de formação e das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a vivência no PIBID possibilita que os futuros professores tenham contato com o cotidiano escolar, enfrentem os desafios da sala de aula e construam aprendizagens que vão além do currículo formal das licenciaturas. De acordo com Gatti (2021), o PIBID é um dos poucos programas de formação de professores com continuidade no país. A autora afirma que o objetivo do Programa é qualificar os estudantes de licenciatura para o trabalho nas escolas, o que favorece seu aperfeiçoamento em práticas escolares,

UFSC). Docente da Educação Básica Municipal e da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). E-mail: andressaalano@uniplaclages.edu.br

permite a interação entre universidade-escolas e o estabelecimento de projetos bem dirigidos.

Considerando esse contexto, delimitou-se a pergunta orientadora da pesquisa: Como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem oportunizado a constituição da identidade docente, a partir da experiência de estudantes da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)?

Face ao exposto, o presente capítulo tem como objetivo geral compreender como o PIBID tem oportunizado a constituição da identidade docente, a partir da experiência de estudantes da UNIPLAC. Para tanto, foram traçados dois objetivos específicos, quais sejam: 1) analisar o regulamento vigente do Programa, a Portaria CAPES n. 90, de 25 de março de 2024, no que se refere à constituição da identidade docente; e 2) compreender a constituição da identidade docente a partir das experiências pedagógicas de estudantes da UNIPLAC no PIBID.

A relevância deste estudo se justifica pelo papel fundamental que o PIBID desempenha na formação de professores comprometidos com uma prática reflexiva, crítica e transformadora, sobretudo em instituições de ensino superior situadas em regiões como a Serra Catarinense, em que a aproximação entre universidade e escola básica se mostra estratégica para o fortalecimento da educação pública.

De abordagem qualitativa, a pesquisa adotou a análise documental da Portaria CAPES n. 90, de 25 de março de 2024, como uma das fontes de dados. Foram também aplicados questionários online, via *Google Forms*, a 16 estudantes selecionados na edição de 2024 do PIBID

na UNIPLAC, cuja participação no Programa ocorreu no ano de 2025. As 12 respostas válidas foram analisadas por meio da abordagem da análise de conteúdo (Bardin, 2016), em três etapas, tal como proposto pela autora: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

O capítulo está organizado em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, apresenta-se a trajetória do PIBID, destacando-se, a partir da análise do regulamento vigente, os seus objetivos e a sua colaboração para a constituição da identidade docente. Na segunda, contextualiza-se a implementação, a estrutura e a abrangência do PIBID na UNIPLAC, apresentando-se a análise dos dados coletados entre os estudantes pibidianos, especialmente no que se refere aos aspectos de contribuição deste Programa para a formação da identidade docente.

SOBRE O PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como parte das políticas públicas voltadas à formação inicial de professores no Brasil. Sua instituição tem atendido a uma demanda histórica de aproximação entre a universidade e a escola básica, com vistas a superar a tradicional dissociação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. Ademais, o

Programa foi lançado em meio às dificuldades de *atrair* professores qualificados para assumirem novos postos nas redes públicas de ensino e, de acordo com Cornelo e Schneckenberg (2020), esse foi um dos fatores que influenciou a sua criação.

Desde sua implementação, o PIBID tem assumido um papel estratégico ao buscar valorizar a profissão docente, contribuir para a redução da evasão nos cursos de licenciaturas e fortalecer a qualidade da formação inicial. As atividades desenvolvidas no âmbito do Programa envolvem a articulação entre Instituições de Ensino Superior (IES), escolas públicas de educação básica, professores (supervisores que atuam na educação básica; professores coordenadores que atuam no ensino superior) e estudantes bolsistas, configurando um espaço de diálogo entre saberes acadêmicos e saberes da prática.

A relevância do PIBID para a formação de professores tem sido apontada nos resultados de muitas pesquisas científicas. Abordando esta temática, Gatti *et al.* (2014) coletaram depoimentos via questionário com 1.486 coordenadores de área, 2.074 professores supervisores, 332 coordenadores institucionais e 16.223 licenciandos bolsistas do PIBID em todo o Brasil. Os pesquisadores concluíram que o Programa cria condições para um processo de formação na perspectiva da emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação do conhecimento. Portanto, há pouco mais de 10 anos, já era possível constatar que, apesar das questões críticas apontadas pelos respondentes, tais como, a necessidade de expansão e monitoramento do Programa, a agilização de procedimentos, a comunicação e divulgação dentro das IES e a qua-

lificação dos quadros institucionais com orientações mais claras para a seleção dos subprojetos e informações mais detalhadas sobre as funções e atuações esperados dos coordenadores, o PIBID constitui-se em um processo de formação para o desenvolvimento profissional em uma perspectiva crítica e reflexiva.

Ao longo de sua trajetória, o PIBID passou por diferentes regulamentações, que ora ampliaram, ora restringiram seu formato e alcance, sempre em diálogo com o cenário político e educacional brasileiro. Em suas versões, manteve como eixo fundamental a formação docente por meio da imersão qualificada no cotidiano das escolas. A mais recente regulamentação do Programa está expressa na Portaria CAPES n. 90, de 25 de março de 2024, que atualiza diretrizes e reafirma o compromisso do PIBID em contribuir para a constituição da identidade docente. Entre os aspectos destacados pela Portaria, está a ênfase no desenvolvimento de professores críticos e reflexivos, capazes de compreender os desafios da educação básica e propor práticas pedagógicas inovadoras.

O objetivo central do Programa é incentivar a formação de futuros docentes para a educação básica, promovendo a inserção dos licenciandos em contextos escolares desde o início de sua trajetória acadêmica. Tal inserção possibilita não apenas a vivência de práticas pedagógicas reais, mas também a construção de uma identidade profissional pautada na reflexão crítica e no compromisso social com a educação pública.

Da Portaria CAPES n. 90, de 25 de março de 2024, extrai-se que o PIBID tem a “finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior

e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2024). O PIBID objetiva, portanto, estabelecer um novo lugar de formação de professores, rompendo as fronteiras entre a universidade e as escolas. Esse espaço de formação, a teor de Nóvoa (2017), pode proporcionar a reflexão sobre modelos inovadores de formação de professores e, por consequência, contribuir para a constituição da identidade docente.

É relevante mencionar que a análise documental tem por objetivo identificar questões pontuais em documentos selecionados, a partir de questões ou hipóteses de interesse dos pesquisadores. Para Lüdke e André (1986), dentre as principais vantagens deste tipo de análise está a estabilidade dos resultados por característica da própria fonte documental. Para tanto, faz-se necessária a construção de categorias descritivas, formuladas a partir da leitura sistemática do documento, o que permite a compreensão dos conceitos e informações que importarão à análise dos dados, o que possibilita a proposição de novas explicações e interpretações.

Partindo-se da questão de interesse para esta pesquisa, a análise documental do marco regulatório vigente do PIBID explorou no documento a identificação de aspectos relacionados à identidade docente. A esse respeito, cumpre-nos evidenciar que a construção da identidade docente está expressa na Portaria CAPES n. 90, de 25 de março de 2024, como uma das características que deve estar presente no Projeto Institucional desenvolvido pela IES no âmbito do Programa, destacamos:

Ademais, independente da unidade de registro *identidade*, esse sentido permeia o documento em seu contexto, evidenciando um Programa que preconiza um projeto formativo para a elaboração e fortalecimento da identidade docente do estudante nos cursos de licenciatura. Ao definir a iniciação à docência como:

[...] a inserção orientada e supervisionada dos estudantes de cursos de licenciatura em escolas públicas de educação básica, para que realizem atividades com níveis crescentes de complexidade e **autonomia docente**, de acordo com a fase do curso em que se encontra cada licenciando, contribuindo com o conhecimento e a **vivência do seu futuro campo de atuação profissional** durante toda a graduação (Brasil, 2024) [grifos nossos].

Denota-se que a identidade docente na perspectiva do PIBID está relacionada ao desenvolvimento da autonomia, que é viabilizada pela relação orientada e supervisionada pela IES na realização das atividades no futuro campo de atuação profissional do discente. Assim, a teor de Vaillant e Marcelo (2012), a autonomia não deve ser entendida como um processo de isolamento em busca da identidade pessoal, mas de interação com o local onde produz-se esta identidade. Por esse viés, é possível verificar a consonância entre a proposta pibidiana e a perspectiva teórica de Nóvoa (2017, p. 1106), para quem a formação de professores deve ser construída a partir de um novo lugar institucional, “que traga a profissão para dentro das instituições de formação”. O que esse autor

propõe é que a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão, que não pode ocorrer distante do campo profissional: a escola. “Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” (Nóvoa (2017, p. 1113). Nóvoa leva-nos a refletir sobre a necessidade de um novo arranjo institucional dentro da universidade que ancore fortes ligações externas, de modo que os estudantes possam dialogar com os professores no campo profissional e se comprometerem com as escolas públicas.

A análise da Portaria supracitada demonstra, portanto, que sua proposta está comprometida com a elaboração da identidade docente a partir de um novo lugar de formação, que reduz o distanciamento entre a universidade e a escola. Dentre os princípios norteadores do PIBID encontram-se:

- I – **prática contextualizada** quanto às temáticas emergentes no cenário social, educacional e cultural do país;
- II – **trabalho coletivo e interdisciplinar;**
- III – **unidade teoria-prática;**
- IV – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- V – pesquisa e extensão como processos formativos e práticas pedagógicas;
- VI – percepção e assunção das dimensões pedagógicas, políticas, éticas e estéticas da docência;

VII – **compromisso social e valorização do profissional da educação;**

VIII – gestão democrática do ensino público;

IX – **vinculação entre a educação escolar, mundo do trabalho, práticas sociais e cidadania;**

X – respeito e valorização das diversidades com justiça social, inclusão e direitos humanos; e

XI – combate às desigualdades sociais e educacionais entre grupos definidos por posições sociais, étnico-raciais e de gênero, entre outras (Brasil, 2024) [grifos nossos].

O artigo 5º, acima transcrito, demonstra integralmente a preocupação do Programa com a formação inicial de professores. Trata-se de edificar, a teor de Nóvoa (2017), um novo lugar para a formação docente, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores.

A elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, por meio da integração entre educação superior e educação básica é um dos objetivos do PIBID (Brasil, 2024), cuja proposta alinha a construção da identidade docente a partir do desenvolvimento da autonomia docente, que é concebida na prática contextualizada, no trabalho coletivo e interdisciplinar, na unidade teoria-prática, no compromisso social e valorização do profissional da educação, na vinculação entre a educação escolar, mundo do trabalho, práticas sociais e cidadania, dentre outros.

Para compreender o desenvolvimento da identidade profissional, a partir da noção de lugar, é imprescindível perceber que a dimensão humana é que pode tornar o espaço um lugar. Cunha (2008) ensina que os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos de formação dos docentes possuem significados distintos, que apenas o são em razão das representações que os sujeitos fazem dos lugares e dos sentidos que atribuem a eles. Para a autora, a Universidade é, em princípio, o espaço institucionalizado da formação dos professores, contudo, a existência dele não garante a efetivação da formação, não significa que necessariamente ele se constitua em um lugar onde ela aconteça. Partindo-se desse entendimento, temos que o espaço se transforma em lugar quando as pessoas lhe atribuem significado e legitimam sua condição. A proposta do PIBID é de incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, utilizando-se de mecanismos que contribuem para a assimilação de sentidos que levam ao reconhecimento da formação inicial com um lugar de construção da identidade docente.

Vale lembrar que “preparar docentes é formar adultos” (Vaillant; Marcelo, 2012), logo, o PIBID proporciona a interação em um processo contínuo no qual diferentes níveis de autonomia podem ser observados em função das características pessoais dos estudantes e contextuais da escola. Entretanto, apesar das diferentes dimensões pessoais do processo de construção da identidade docente, a análise da Portaria em questão, permitiu-nos identificar a preocupação do Programa com o Projeto Institucional da IES, que além de outras características e dimensões deve promover a “imersão do licenciando no cotidiano da escola,

com acompanhamento e orientação por professores da educação básica e da educação superior” e o “desenvolvimento de ações que estimulem a inovação pedagógica, a criatividade e a interação entre os pares, **em níveis crescentes de complexidade e autonomia docente, de acordo com a trajetória de cada licenciando no curso de graduação**” (Brasil, 2024) [grifos nossos].

Verifica-se o zelo do PIBID com os processos de acompanhamento e orientação de discentes, o que coaduna com a perspectiva teórica de Vaillant e Marcelo (2012), os quais defendem que para a formação e o aprendizado dos adultos é necessário levar em consideração a experiência direta do trabalho como ponto de partida, mas que não é qualquer experiência que pode se transformar em aprendizagem. Para esses autores, “para que as experiências práticas possuam qualidade, deveriam assumir ao menos três princípios: continuidade, interação e reflexão” (p. 40). Tais princípios implicam em quatro modos de aprendizagem adaptativos, cujos estudiosos denominam de “experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa” (p. 41).

Dentre as atribuições dos partícipes no PIBID, podemos visualizar o movimento da norma regulamentadora no sentido de estabelecer mecanismos para viabilizar a efetivação desses modos de aprendizagem pelos discentes pibidianos. À CAPES compete, dentre outras atribuições, “promover eventos e atividades destinadas à socialização de experiências e a discussões sobre o Programa” (Brasil, 2024); às IES, “promover a integração entre o PIBID e as demais ações de formação de professores da educação básica desenvolvidas pela IES” e “integrar as atividades de iniciação à docência

aos currículos dos cursos de licenciatura” (Brasil, 2024); às Escolas Parceiras, “propiciar um ambiente acolhedor aos bolsistas de iniciação à docência e Supervisores para o desenvolvimento das atividades Projeto” e “participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do Programa” (Brasil, 2024). Denota-se que o Programa considera em sua constituição os traços da aprendizagem adulta que, segundo Vaillant e Marcelo (2012), possui em suas particularidades a motivação interna do estudante para aprender, sendo apenas necessário criar as condições para promover esse interesse que já existe e, ainda, ações para fomentar confiança do discente de que as atividades de formação estão comprometidas com o respeito e a preocupação por aquilo que se aprende.

Apesar de tais registros, não olvidamos que o desenvolvimento e a apropriação da identidade docente perpassam por dimensões que vão além da oportunização das condições para a aprendizagem adulta e/ou do estabelecimento de um lugar de formação entre a universidade e a escola. Gatti alerta para o fato de que:

As condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho. Daí a necessidade de se repensar entre nós os processos formativos de professores, de um lado, e sua carreira, de outro (2016, p. 168).

Considerar a pluralidade de condições para a construção da identidade docente é reconhecer que diversos aspectos interferem na qualidade da formação. Gatti (2016) enfatiza que o fato educacional é cultural e por isso deve considerar os conflitos, as contradições entre os valores locais e os da cultura em geral; que o papel do professor é absolutamente central e que o núcleo do processo educativo é a formação do aluno; e ainda, que é preciso considerar a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos. Tudo isso, aliado às condições de trabalho dos professores que, em muitos casos contempla salários baixos, dificuldade de acesso à carreira pública e enormes carências de infraestrutura, servem como elementos que fragilizam a formação docente como o lugar de construção da identidade profissional dos professores.

De acordo com Tardif (2014), o saber dos professores está contextualizado com as diferentes dimensões do ensino, assim como pelo trabalho realizado no cotidiano das salas de aula, ou seja, o saber dos professores está relacionado a complexidade da sua atuação e formação ininterrupta, é um saber social, plural e correlacionado a diversos condicionantes e elementos da docência:

o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (Tardif, 2014, p.11).

Ademais, referente aos saberes dos professores apresentados pelo autor, destaca-se os saberes da experiência, os quais são mobilizados pelos professores no exercício diário da sua função, visto que além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e da pedagogia, esses saberes experienciais ou práticos se entrelaçam a complexidade da prática docente e constituem conhecimentos determinantes para os processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, sobretudo no âmbito das instituições universitárias.

Nesse sentido, fundamentados no exercício da função e nos conhecimentos produzidos no fazer pedagógico da sala de aula, os professores articulam saberes que legitimam cientificamente seu saber-fazer na medida que sustentam objetos constituintes das ciências humanas e das ciências da educação, portanto “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados, sob a forma de *habitus* de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2014, p. 39).

Essa dimensão dos conhecimentos e dos saberes mobilizados no exercício da docência constituem a tão almejada profissionalização da docência, visto que essa articulação faz dos professores esse grupo social capaz de produzir, pesquisar, desenvolver e aplicar conhecimentos integrados a pedagogia e a ciências da educação, de modo que nesse processo se constituem profissionais da educação e por ele são também constituídos.

Sendo assim, o contato com os saberes constituintes da docência, encontram-se situados no cotidiano das instituições educativas e podem ser vivenciados por aqueles que estão imersos nas relações

concretas estabelecidas no contexto prático da docência. Essas relações não são constituídas a partir de um modelo, nem mesmo de uma técnica específica, o fazer pedagógico se relaciona com um universo complexo que envolve diferentes conhecimentos, posicionamento profissional, científico, ético e político diante das situações, das pessoas e da comunidade escolar.

A construção do processo de formação profissional perpassa por essa experiência com o cotidiano das instituições educativas, visto que mobilizar esses conhecimentos inerentes a profissionalização docente exige inserção no processo, experienciando situações que lhes possibilite construir análises, problematizar posicionamentos, posturas, decisões, seguidas de todo o contexto educacional que nos provoca diariamente a olhar para as relações nele estabelecidas.

O exercício da docência se constitui a partir de relações concretas vivenciadas no cotidiano escolar. Esse lugar constituído sobretudo pelas interações humanas, portanto, espaço social onde os futuros profissionais da educação podem desenvolver e ampliar a capacidade de mobilizar conhecimentos inerentes a sua profissionalização; além de identificar-se com os elementos necessários para mediar as diferentes habilidades que lhes conferem a capacidade de atuar no ensino, desenvolvendo sua prática docente.

Os esforços empreendidos pelo PIBID para o fortalecimento da formação inicial de docentes merece a análise dedicada em todos os seus contextos de aplicação, quer seja pela identificação dos desafios que precisam ser superados, quer seja pela compreensão das realidades lo-

cais e regionais que interferem no êxito de seus objetivos. Contudo, em qualquer circunstância, a reflexão de Nóvoa (2017) mostra-se adequada:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas.

A análise documental da Portaria já referendada mostrou-nos a intenção do Programa de recolocar a subjetividade dos professores formadores e dos licenciandos como elemento central no processo de iniciação à docência. Tal aspecto ganha relevância e coaduna com a perspectiva de Nóvoa (2017), pois há um intento de superação do domínio das disciplinas e das técnicas pedagógicas em direção ao estabelecimento de uma formação firmada nas bases da epistemologia da práxis.

Tardif (2014) alerta que a educação “[...] é também uma atividade pela qual prometemos às crianças e aos jovens um mundo sensato no qual devem ocupar um espaço que seja significativo para si mesmos”. Essa promessa, por sua vez, não pode ser cumprida como resultado de um processo educativo de produção, ela precisa ser realizada a partir do movimento do professor de dar sentido à sua própria vida e à sua própria ação, o que somente pode fazê-lo a partir de uma identidade docente pautada no conjunto de experiências reflexivas que permitam à coletividade docente firmar a posição como professores e assim afirmar a profissão docente (Nóvoa, 2017).

A IDENTIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA UNIPLAC

O PIBID, presente na UNIPLAC desde 2012, é ofertado de forma ininterrupta por meio de acordo de Cooperação Técnica entre esta IES e a CAPES. A inserção do PIBID na UNIPLAC representou uma oportunidade de fortalecimento da formação inicial de professores, especialmente em cursos de licenciatura que atendem estudantes da Serra Catarinense, região marcada por especificidades sociais, culturais e econômicas que atravessam o cotidiano escolar.

Ao longo dos anos, diferentes áreas de conhecimento foram contempladas pelo Programa, incluindo cursos como Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, História, Educação Física, Letras Língua Português/Língua Inglesa, Artes e Música, possibilitando aos licenciandos vivenciarem a realidade escolar em múltiplos contextos. As ações se desenvolveram em parceria com escolas públicas estaduais e municipais de Lages e região, envolvendo atividades de observação, planejamento, regência compartilhada, elaboração de projetos pedagógicos e participação em eventos de formação.

Como resultados, durante o período de vigência dos Projetos do PIBID, as ações para institucionalização e valorização da formação de professores da educação básica da região serrana foram concretizadas por cursos de curta duração, oficinas, mostra científica, seminários e congressos. Os eventos científicos, de formação de professores da educação básica e das licenciaturas foram realizados no decorrer dos respec-

tivos anos letivos com o envolvimento de todas as licenciaturas da IES, professores das escolas de educação básica da região serrana, vinculadas às Secretarias Municipais de Educação e Coordenadoria Regional de Educação, oportunizando a troca de conhecimentos e saberes entre os professores da educação básica, das licenciaturas e acadêmicos dos cursos de licenciaturas da IES; bem como a formação continuada.

Outros resultados provenientes dos Projetos do PIBID são as publicações científicas dos bolsistas, conjuntamente com os professores orientadores e supervisores dos sistemas municipal e estadual de ensino. Em adição, destacam-se as cartilhas e encartes pedagógicos que foram elaborados pelos pibidianos e professores da educação básica e professores da Universidade.

Um aspecto relevante na trajetória da UNIPLAC no PIBID é o papel formativo desempenhado pelos professores supervisores da educação básica e pelos coordenadores de área, que atuam como mediadores entre os licenciandos e as escolas, o que favorece a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Além disso, a universidade tem buscado valorizar os resultados do Programa, promovendo encontros de socialização, seminários e produções acadêmicas que dão visibilidade às experiências dos pibidianos.

Assim, o PIBID na UNIPLAC tem contribuído não apenas para a formação de futuros professores, mas também para o fortalecimento das escolas parceiras, criando uma rede de colaboração que impacta diretamente a qualidade do ensino e da aprendizagem na região.

Nessa perspectiva, as relações construídas entre a universidade e o cotidiano das instituições educativas que acolhem os futuros profes-

sores, nos provocam a olhar a prática docente, a partir das relações do saber profissional e dos saberes das ciências da educação.

A pesquisa foi realizada com estudantes integrantes de um núcleo do projeto PIBID da UNIPLAC, selecionados na edição 2024, sob a coordenação de uma professora da instituição. No âmbito do núcleo, os bolsistas estão organizados em três grupos, cada um deles supervisionado por uma professora efetiva da rede pública municipal de Lages-SC, que atuam em escolas parceiras do Programa.

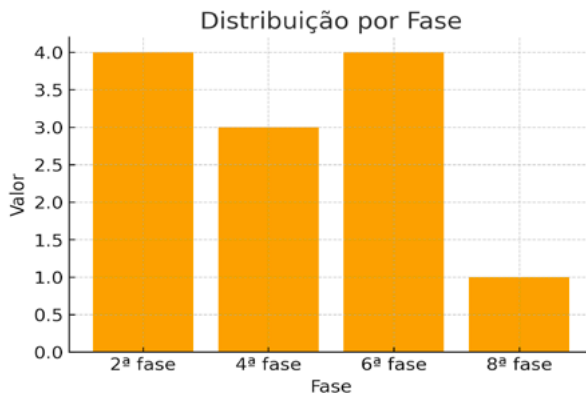
Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, elaborou-se um questionário na plataforma *Google Forms*, composto por 12 questões de natureza aberta e fechada. O instrumento foi estruturado em três blocos: Bloco 1 – Perfil, voltado à caracterização dos participantes; Bloco 2 – Experiência no PIBID, destinado a compreender o tempo de inserção e as vivências no Programa; e Bloco 3 – Identidade Docente, que buscou apreender percepções sobre o processo de constituição da identidade profissional. O questionário foi disponibilizado por meio do aplicativo *WhatsApp*, o que possibilitou o acesso e a participação dos estudantes. Foram obtidas 12 respostas válidas, excluindo-se, portanto, aqueles que optaram por não participar do estudo. Nos quadros que auxiliam o processo de análise, os estudantes estão identificados como E1, E2, E3 e assim sucessivamente, respeitando o sigilo à identidade de cada participante.

Os dados foram analisados por meio da abordagem categorial proveniente da metodologia de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). O tratamento dos resultados foi organizado em etapas, respeitando os blocos das perguntas usadas no questionário (seções 3.1, 3.2 e 3.3).

O Perfil dos Estudantes Pibidianos

O Bloco 1 do questionário teve como objetivo caracterizar o perfil dos estudantes participantes do PIBID/UNIPLAC, considerando aspectos do curso de graduação, tempo de inserção no Programa e experiência prévia em docência. A análise das respostas evidencia que os participantes desse grupo cursam Pedagogia, e suas atividades acontecem com turmas de alfabetização. O período que estão no curso de Pedagogia varia como apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Semestre do curso de Pedagogia



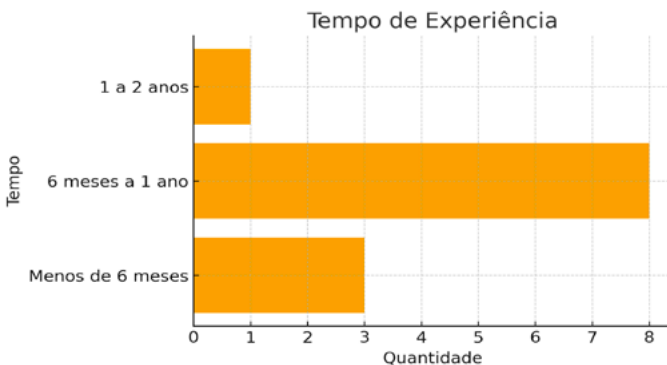
Fonte: dados da pesquisa (2025).

O Gráfico 1 apresenta a distribuição dos estudantes Pibidianos de acordo com o semestre em que estão matriculados. Observa-se que os participantes estão distribuídos ao longo de diferentes etapas da formação, o que evidencia a heterogeneidade dos participantes em termos de experiência acadêmica e maturidade profissional. Essa diversidade é relevante para compreender a constituição da identidade docente, pois estudantes de semestres iniciais podem apresentar percepções mais influenciadas por expectativas teóricas sobre a docência, enquanto aqueles de semestres avançados tendem a integrar teoria e prática de forma mais articulada, a partir das experiências concretas no PIBID (Tardif, 2014; Pimenta; Lima, 2012).

Além disso, a presença de estudantes em diferentes semestres contribui para a dinâmica do núcleo do Programa, permitindo a troca de experiências e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas colaborativas. Essa diversidade também reforça a necessidade de supervisão e orientação diferenciadas, de modo a atender às necessidades formativas específicas de cada estudante, de modo a fortalecer sua trajetória de formação docente (Nóvoa, 1992).

Sobre o tempo de participação dos estudantes no PIBID, é destacado no Gráfico 2, que evidencia períodos variados que vão de poucos meses até um ano de envolvimento nas atividades do Programa. Essa diversidade temporal demonstra diferentes níveis de experiência prática, que influenciam diretamente a percepção sobre a docência e a construção da identidade docente (Tardif, 2014).

Gráfico 02 – Tempo de participação no PIBID



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Adicionalmente, a análise das respostas indicou que a maioria dos estudantes não possuía experiência prévia em docência antes do PIBID, embora um deles já havia participado do Programa anteriormente. Esse dado reforça o papel do Programa como espaço de iniciação docente, permitindo aos licenciandos vivenciar situações pedagógicas reais, refletir sobre suas práticas e desenvolver progressivamente sua identidade profissional (Pimenta; Lima, 2012; Dubar, 1997). Em síntese, o perfil dos estudantes revela a heterogeneidade do grupo em termos de formação, tempo de inserção no Programa e experiências prévias, aspectos que moldam de maneira significativa a construção da identidade docente no contexto do PIBID/UNIPLAC.

A Experiência Pedagógica dos Estudantes no PIBID

O Bloco 2 do questionário buscou compreender a experiência prática dos estudantes no PIBID/UNIPLAC, investigando a participação em atividades pedagógicas, a interação com professores supervisores e os aprendizados e desafios enfrentados.

A análise das respostas revelou que os estudantes participaram de diferentes atividades, incluindo apoio às aulas regulares, elaboração de materiais didáticos, condução de projetos pedagógicos e mediação de atividades de alfabetização. Essa diversidade de experiências permite que os licenciandos tenham contato direto com a prática docente, favorecendo a integração entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e as demandas reais do contexto escolar (Zeichner, 2010; Pimenta; Lima, 2012).

Destaca-se que a interação com as professoras supervisoras se mostrou fundamental para o desenvolvimento profissional dos participantes. Os relatos indicam que a orientação recebida abrange planejamento de aulas, estratégias de avaliação, manejo de sala de aula e reflexão sobre práticas pedagógicas. Essa supervisão contribui para o fortalecimento da autopercepção docente e para a construção de competências pedagógicas essenciais e evidencia a importância do acompanhamento próximo no processo de formação (Nóvoa, 1992; Tardif, 2014).

A atividade mais realizada pelos estudantes foi a observação de aulas, seguida de elaboração de projetos pedagógicos, regência compar-

tilhada e planejamento pedagógico, bem como participação em eventos de formação. Alguns participantes destacaram atividades complementares, como auxílio nas tarefas da turma e participação em reuniões pedagógicas. Essas experiências permitiram que os licenciandos ao vivenciarem a rotina escolar, integrassem teoria e prática e desenvolvessem competências pedagógicas essenciais para a formação e identidade docente (Zeichner, 2010; Pimenta; Lima, 2012).

A avaliação da contribuição do PIBID para a formação docente foi unânime, uma vez que todos os estudantes atribuíram nota máxima (5), evidenciando o reconhecimento do Programa para o desenvolvimento profissional. Entre os aprendizados mais mencionados, destacam-se: desenvolvimento da postura docente e domínio da sala de aula, integração da teoria à prática escolar, capacidade de planejar e mediar atividades, reflexão crítica sobre a realidade escolar concreta e atenção à inclusão e às especificidades dos alunos. O Quadro 1 sintetiza as respostas dos estudantes sobre sua aprendizagem desenvolvida até o momento no PIBID.

Quadro 1 – Síntese dos principais aprendizados no PIBID

Estudante	Aprendizados relatados
E1	Observação, aprendizagem na prática, desenvolvimento pedagógico, interação.
E2	Percepção de que a escola é diferente da teoria; compreensão de como funciona a prática docente.

Continua...

E3	Conexão com a escola, participação na rotina, envolvimento em práticas pedagógicas e dinâmicas de sala de aula.
E4	Olhar crítico sobre a prática, importância do Projeto Político Pedagógico (PPP), observação dos debates na universidade e aplicação no cotidiano escolar.
E5	Postura docente e domínio da sala de aula; compreensão da rotina escolar.
E6	Experiência prática na alfabetização; uso de dinâmicas pedagógicas.
E7	Convivência e relação com o ambiente escolar.
E8	Realidade escolar na prática, muitas vezes, diferente da teoria.
E9	Importância do PIBID para o desenvolvimento como docente.
E10	Como mediar uma aula, papel do professor, observação do comportamento das crianças nos diversos espaços da escola.
E11	Maneira de lidar com situações do dia a dia.
E12	Reflexão sobre a prática pedagógica, inclusão das especificidades e contextos dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

A partir do Quadro 1, observa-se que os estudantes construíram aprendizados significativos em diferentes dimensões da formação docente. A observação de aulas e a participação na rotina escolar foram

experiências centrais, promovendo a integração entre teoria e prática e o desenvolvimento de competências como planejamento, mediação de atividades e postura profissional.

Os relatos evidenciam ainda a construção de um olhar crítico sobre a prática escolar, a compreensão do papel do professor e a importância de considerar o contexto e as especificidades dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. A convivência com os alunos e a adaptação às demandas do cotidiano escolar demonstram que o PIBID vai além da execução de tarefas, envolve reflexão, ética e relações sociais.

Em síntese, os aprendizados relatados indicam que o Programa contribui de maneira significativa para a formação inicial docente, ao passo que promove experiências práticas, reflexão crítica e construção gradual da identidade profissional dos licenciandos (Tardif, 2014; Nóvoa, 1992; Pimenta; Lima, 2012).

Junto ao aprendizado surgem os desafios, que incluem lidar com a indisciplina e diferentes ritmos de aprendizagem, baixa participação das famílias e limitações de recursos materiais, além da necessidade de adaptação à rotina escolar e às responsabilidades do papel docente. Esses desafios são percebidos como oportunidades de aprendizagem que promovem reflexão, autonomia e amadurecimento profissional (Dubar, 1997; Tardif, 2014). O Quadro 2 apresenta relatos extraídos das respostas dos estudantes pibidianos.

Quadro 2 – Relatos dos principais desafios no PIBID.

Estudante	Desafios do PIBID
E1	<i>“A falta de experiência em sala de aula.”</i>
E2	<i>“Por enquanto nada, tudo tranquilo.”</i>
E3	<i>“Auxiliar corretamente a turma nas realizações das atividades, correção de tarefas e avaliações. Pois já se pode ter uma noção da responsabilidade de atuar como professor.”</i>
E4	<i>“Como já relatei, estou na observação e auxílio das atividades, mas os desafios que observei é a falta de participação da família nas atitudes e com materiais das crianças, muitas vezes chegam por exemplo sem o livro de português e já havia sido enviado o bilhete na agenda para trazerem, e acabam não trazendo, a falta de interesse das famílias muitas vezes, compreendo que as mães/pais, principalmente as mães são ocupadas, sobrecarregados, mas não ter interesse pelo filho em seus estudos eu vejo como desafio. Pois isso acarreta a aprendizagem, aqueles que são estimulados estão mais desenvolvidos, aqueles que não recebem ajuda, necessitam/demandam de atenção maior nas atividades. Sem falar na falta de higiene.”</i>
E5	<i>“O desafio comum de se acostumar e adaptar-se à profissão.”</i>
E6	<i>“Diferentes níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagem, foco dos estudantes em outras coisas.”</i>
E7	<i>“Regência em sala de aula.”</i>
E8	<i>“Por enquanto não houve.”</i>
E9	<i>Até o momento queria estar mais presente, mas apenas consigo ir uma vez na semana.</i>
E10	<i>“Fazer as crianças se concentrarem na atividade, conseguir a atenção e silêncio em momentos necessários.”</i>
E11	<i>“No momento nenhum desafio, a professora tem sido maravilhosa e nos dando todo suporte.”</i>
E12	<i>“Acredito que a resolução e a mediação de conflitos entre os próprios estudantes, que acabam surgindo de forma natural.”</i>

Fonte: dados da pesquisa (2025).

A análise dos relatos dos estudantes do PIBID indica quatro categorias principais de desafios: formação docente e profissionalização, gestão da sala de aula, relação escola-família e condições de participação no Programa. Essas categorias, no entanto, não aparecem de forma isolada, mas se articulam entre si na constituição da experiência formativa.

A **formação docente** é percebida como processo em construção, marcado pela necessidade de assumir responsabilidades, vivenciar a regência e adaptar-se à profissão. Esse movimento está diretamente ligado à **gestão da sala de aula**, pois aprender a ser professor implica enfrentar situações concretas de indisciplina, falta de atenção, heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem e mediação de conflitos. Ao mesmo tempo, esses desafios da sala de aula são intensificados pela **relação escola-família**, já que a ausência de participação familiar, o não envio de materiais e a falta de acompanhamento nos estudos repercutem no desempenho e no comportamento dos alunos, exigindo dos pibidianos maior esforço de acompanhamento e intervenção. Nesse sentido, os relatos mostram que os licenciandos começam a compreender que o processo educativo extrapola os limites da sala de aula, envolvendo também dimensões sociais e familiares.

Por fim, as **condições de participação no PIBID** atravessam todas as demais categorias, pois o tempo limitado nas escolas, a fase inicial da inserção e o suporte dado pelos professores regentes influenciam o modo como os desafios são vivenciados. Em alguns casos, o bom acolhimento pela escola minimiza as dificuldades; em outros, a pouca presença restringe as possibilidades de maior inserção nas práticas docentes.

Assim, a síntese dos relatos mostra que os desafios enfrentados pelos pibidianos resultam da interação entre prática pedagógica, contextos sociais e condições estruturais do Programa. É nesse entrelaçamento que se constitui a identidade profissional em formação, marcada pelo reconhecimento da complexidade do trabalho docente e pela percepção de que ensinar não é uma tarefa individual, mas um processo coletivo que envolve a escola, a família e as condições institucionais que sustentam a prática.

A Identidade Docente na Perspectiva dos Estudantes do PIBID

A identidade docente constitui-se como um processo dinâmico, contínuo e relacional, construído ao longo da trajetória pessoal, acadêmica e profissional dos sujeitos. Mais do que uma definição fixa, trata-se de uma construção em permanente movimento, marcada pelas experiências vividas, pelas interações sociais e pelas condições históricas e institucionais em que o professor está inserido. Conforme Nóvoa (1992), a identidade profissional docente não se recebe prontamente, mas se constrói ao longo da vida, a partir das práticas, das reflexões e das relações que o educador estabelece com o contexto escolar e com os outros atores da educação.

Tardif (2014) contribui ao destacar que a identidade profissional está relacionada aos saberes da docência, conhecimentos construídos na prática, na experiência e no diálogo com outros profissionais. Assim,

reconhecer-se como professor implica integrar dimensões pessoais, sociais e cognitivas, que se entrelaçam no cotidiano educativo. No questionário encaminhado para os estudantes, a constituição de sua identidade profissional e a formação de seus saberes docentes destacam-se nas respostas.

As respostas obtidas no Bloco 3 apresentam que 100% dos participantes consideram que o PIBID contribuiu significativamente para fortalecer sua escolha pela docência. Esse dado confirma o papel formativo do Programa na consolidação da identidade profissional docente, promovendo não apenas experiências práticas, mas também reflexões sobre o sentido de ser professor e seus saberes.

De acordo com as respostas, a participação no PIBID possibilitou o **amadurecimento da escolha profissional, o desenvolvimento de segurança e autonomia e a integração entre teoria e prática**. Os estudantes destacam que a convivência com crianças, o acompanhamento de professores supervisores e a inserção no cotidiano escolar foram fundamentais para compreender a complexidade da profissão. Como destacado na fala do E10: *influenciou na segurança adquirida durante os dias, as observações referentes a alunos e professores que nos dão mais repertório para atuar com segurança*.

A segurança mencionada pelo estudante não se refere apenas ao domínio de técnicas, mas à apropriação do papel docente, construída na relação com os alunos, com os professores experientes e com a dinâmica institucional. Segundo Tardif (2014), o saber docente é plural e incorpora o saber da experiência, aquele que se forma na prática e no

convívio com os outros. Sendo assim, os saberes “[...] são integrados às práticas docentes cotidianas as quais são amplamente sobre determinadas por questões normativas e até mesmo éticas e políticas” (Tardif, 2014, p. 54). Assim, a observação e a participação nas atividades pedagógicas ampliam o repertório profissional e desenvolvem a capacidade de agir com autonomia e confiança nas situações cotidianas da escola.

O reconhecimento de si como futuro professor parece fortemente vinculado à vivência concreta do ambiente escolar, à observação de práticas pedagógicas e à reflexão crítica sobre o papel do docente na sociedade. Uma das respostas ilustra bem esse processo: *o PIBID influenciou muito a forma como me reconheço como futura pedagoga, mesmo com desafios, acredito na influência do PIBID que será um grande diferencial para a minha atuação, pois de forma crítica tenho feito minhas observações e reflexões (E4).*

Essa percepção reflete o que Nóvoa (1992) denomina de processo identitário relacional, no qual o sujeito se constitui professor no encontro com o outro e nas interações com o contexto escolar. A prática, nesse sentido, é compreendida como lugar de formação e de reflexão sobre a docência, conforme também defendem Tardif (2014); Pimenta e Lima (2012).

Além disso, quando solicitados a resumir em uma palavra o impacto do PIBID, os estudantes utilizaram termos como “primordial”, “aprendizagem”, “fundamental”, “reflexão”, “imersão”, “experiência”, “renovação” e “reflexiva”. Essas expressões sintetizam percepções positivas e indicam que o Programa é visto como essencial para o desenvolvimento

da identidade docente e para o compromisso ético com a educação. O Quadro 3 sintetiza as categorias e respostas dos estudantes pibidianos no Bloco 3.

Quadro 3 – Síntese de análise do Bloco 3

Categoria temática	Respostas dos participantes	Palavras-chave
Segurança e repertório profissional	<i>“Influenciou na segurança adquirida durante os dias, as observações referentes a alunos e professores que nos dá mais repertório para atuar com segurança.”</i>	Segurança, confiança, repertório
Teoria e prática	<i>“Me ajudou a articular teoria e prática, reflexão sobre papel do professor na sociedade.”</i>	Articulação teoria-prática
Reflexão crítica sobre a docência	<i>“A escola real está longe de ser a ideal... quero poder ser uma docente assim, acreditando no potencial do estudante.”</i>	Reflexão, criticidade
Afetividade e vínculos	<i>“Criar laços afetivos com os estudantes é imprescindível...”</i>	Afeto, vínculo, empatia
Aprendizagem e amadurecimento	<i>“Participar do programa foi crucial para minha escolha... amadureceu minha vontade de continuar.”</i>	Aprendizado, amadurecimento

Fonte: dados da pesquisa (2025).

As respostas dos pibidianos revelam que a experiência no Programa constitui um espaço formativo essencial para o fortalecimento da identidade docente. Os relatos indicam que o PIBID contribuiu signi-

ficativamente para a construção de uma postura profissional mais segura, consciente e reflexiva. A observação e o convívio com professores em exercício e com os estudantes foram elementos centrais nesse processo, pois permitiram aos participantes desenvolver um repertório prático e teórico que ultrapassa o aprendizado oferecido apenas nas disciplinas da graduação.

Muitos apontaram que a vivência na escola possibilitou articular teoria e prática, promovendo reflexões sobre o papel social do professor e sobre os desafios reais da sala de aula. Essa aproximação com o cotidiano escolar também impulsionou um movimento de auto identificação com a docência, reforçando o desejo de seguir a carreira e o sentimento de pertencimento ao campo educacional.

Outro aspecto fortemente presente nas respostas diz respeito à afetividade e aos vínculos construídos com os alunos e professores da escola. Os pibidianos compreendem que a dimensão emocional é constitutiva do ser docente, pois o vínculo, o acolhimento e a empatia são reconhecidos como elementos indispensáveis à mediação pedagógica.

Esses sentidos dialogam com autores como Tardif (2014) e Pimenta (2005) ao destacarem que a identidade docente é formada pela interação entre saberes da experiência, saberes pedagógicos e saberes disciplinares, constituindo-se no exercício da prática e na reflexão sobre ela. Nesse contexto, o PIBID assume papel fundamental como espaço de imersão, reflexão e construção de saberes profissionais, o que fortalece o compromisso ético e político dos futuros professores com a educação pública e com a formação humana dos estudantes.

O conjunto das respostas mostra que o PIBID se constitui como espaço de imersão e pertencimento à profissão docente, consolidando o sentido de escolha e o engajamento com o ensinar. Os pibidianos reconhecem que, por meio da observação, da convivência e da prática, passam a se ver não apenas como estudantes de licenciatura, mas como professores em formação, em um movimento de construção identitária pautado pela reflexão e pela experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou a compreensão da relevância do PIBID para a formação da identidade docente ao demonstrar o papel fundamental que esse Programa desempenha na formação dos professores no contexto das peculiaridades regionais da Serra Catarinense.

A heterogeneidade dos participantes da pesquisa em relação à fase de sua formação, o tempo de inserção no PIBID e as experiências docentes prévias, justificou a qualidade da amostra e, por conseguinte, a relevância dos resultados científicos evidenciados.

Os estudantes manifestaram aprendizados significativos em diferentes dimensões da formação docente, o que contribuiu para a construção de sua perspectiva crítica da prática escolar, do papel do professor e dos processos de ensino-aprendizagem.

Os relatos evidenciaram que os desafios enfrentados pelos pibidianos decorrem da interação entre a prática pedagógica, os contextos

sociais e condições estruturais do Programa. Desta feita, a identidade profissional mostra-se construída a partir da formação, sendo marcada pelo reconhecimento da complexidade do trabalho docente e pela compreensão de que ensinar não é uma tarefa individual, mas um processo coletivo que envolve a escola, a família e as condições institucionais que sustentam a sua prática educativa.

Os dados coletados revelaram ainda, que a experiência no PIBID constituiu um espaço formativo essencial para os estudantes, onde foi possível a construção de uma postura profissional mais segura, consciente e reflexiva, com a articulação entre teoria e prática e o estabelecimento de vínculos afetivos com estudantes e professores da escola, num movimento de autoidentificação com a docência e desenvolvimento da identidade profissional.

Destaca-se, por fim, que, apesar da relevância do PIBID na formação da identidade profissional dos discentes da UNIPLAC, é preciso considerar que essa construção não se encerra nessa experiência. Pelo contrário, ela se estabelece ao longo de todo o processo formativo acadêmico e também no exercício da profissão, consolidando-se a partir de uma pluralidade de fatores. Dentre esses, destacam-se as condições de trabalho dos professores, o que inclui o acesso à carreira pública, os níveis salariais e a infraestrutura do ambiente escolar. Dessa forma, o desenvolvimento da identidade profissional docente precisa ser reconhecido como um compromisso não somente pela Universidade e/ou no âmbito do PIBID, mas por todos os profissionais da Educação e pelas políticas públicas voltadas à formação de professores.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024*. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID. Brasília, 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542&anchor=>. Acesso em: 25 set. 2025.
- CORNELO, Camila Santos; SCHNECKENBERG, Marisa. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: trajetória e desdobramentos. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 14, e71637, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692020000100134&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 set. 2025.
- CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação de docentes universitários. *Revista Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 182-186, set./dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324>. Acesso em: 1 out. 2025.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v.

1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716>. Acesso em: 1 out. 2025.

GATTI, Bernardete A; ANDRÉ, Marli E. D. A; GIMENES, Nelson A. S; FERRAOGUT, Laurizete. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 1 out. 2025.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. *Paradigma*, Maracay, v. 42, n. e2, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1044>. Acesso em: 1 out. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 26 set. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. 1. ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

CAPÍTULO VI

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONCEPÇÃO DE TEORIA E PRÁTICA EM DESTAQUE NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ltt06>

Janete Neinas ¹

Ricardo Luiz de Bittencourt ²

¹ Graduada em Ciências Biológicas, Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Integrante do Grupo de Estudo sobre Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores da UNESC. E-mail: janeteneinasestrado@gmail.com

² Graduado em Filosofia e Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Professor da rede estadual de Santa Catarina e da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. E-mail: rlb@unescc.net

INTRODUÇÃO

Neste estudo, traz-se para a reflexão uma das frentes importantes para a existência da escola: a formação de professores. A maneira e os cuidados com a formação docente estão intrinsecamente relacionados à escola pública, as suas expectativas e inúmeros desafios a serem enfrentados, diante da realidade da vida cotidiana. Pinçando o ponto da formação docente nessa trama, podemos nos perguntar: o que a formação de professores pode contribuir para as expectativas positivas da educação? Professores bem formados podem garantir uma melhor projeção de futuro para os jovens? O que é uma boa formação docente? Somente a formação docente é a responsável por uma escola de qualidade?

A formação de professores se configura em um campo complexo, com vários ângulos de discussão, como o tipo de formação, crítica ou conservadora, presencial ou EaD; a instituição responsável pela formação, pública ou privada etc. Neste estudo, o ponto de destaque será a última Diretriz Curricular Nacional (DCN/2024), que dispõe sobre as Diretrizes para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica: cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura. As DCNs surgem após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), seguindo respectivamente a DCN/2002, DCN/2015, DCN/2019 e, agora em vigor, a DCN/2024. As diretrizes são elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e aprovadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Aqui, o foco está em buscar na DCN/2024 a análise de duas categorias: teoria e prática. Duas categorias que são alvos de estudos há muito tempo, porém estão sempre em disputas nos processos formativos, especialmente na luta para a superação do modelo de formação docente em que dicotomiza essa relação.

É histórico no nosso país essa dicotomização, expressa no modelo 3+1. No entanto, mesmo com o advento das diretrizes, a partir dos anos 2000, ainda há uma presença dominante da separação teoria e prática nos cursos de formação. Para ser professor não basta somente saber o que ensinar, é preciso saber o que e como ensinar. *O como ensinar* é a especificidade da profissão docente, por isso os cursos de licenciatura tem características específicas e, portanto, formar um professor de matemática não é o mesmo que formar um matemático, por exemplo.

Surge, então, uma questão central para essa análise: qual a concepção de teoria e prática presente na formação inicial de professores, estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN/2024? Seguindo essa linha reflexiva, estabeleceu-se o objetivo geral: conhecer a concepção de teoria e prática presente na formação inicial de professores, designadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN/2024. Para posicionar a educação dentro do movimento social mais amplo, buscou-se como objetivos específicos contextualizar a educação no âmbito da razão neoliberal; conhecer a relação teoria e prática presentes na Formação de Professores, em destaque no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e analisar como a DCN/2024 estabelece a relação teoria e prática para a formação inicial de professores.

Esse estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo documental, de exploração bibliográfica na perspectiva materialista histórico-dialética. O texto está organizado em três seções: a primeira traz a contextualização da sociedade atual regida pela razão neoliberal e a existência da pedagogia neoliberal. Na sequência, os conceitos de teoria e prática na circunstância da formação docente, em destaque o estágio supervisionado; com bases teóricas de Bernardete A. Gatti; António Nóvoa; José Carlos Libâneo, Pimenta, Lima, Ghedin, Oliveira e Almeida. Na terceira seção, a análise dos pontos de destaque em relação à teoria e prática na DCN/2024.

A EDUCAÇÃO E O NEOLIBERALISMO

Para nos aproximarmos da organização educacional escolar, em especial a formação de professores, partir-se-á de um enfoque mais amplo, entendendo a posição da instituição escolar dentro do cenário social atual. O contexto brasileiro influenciado pelo modelo econômico capitalista, faz com que as relações na sociedade girem em torno do mercado, para além do trabalho, como modo de ser e estar no mundo, como princípio de vida. Portanto, a escola também está imersa nesse cenário, respondendo aos seus interesses.

A escola como uma instituição social, local de conhecer e produzir conhecimentos, seguramente, por onde todas as pessoas passarão, tem uma parcela significativa para a contribuição na formação de humanidades. É na escola onde começa formalmente a preparação do

futuro sujeito para a inserção na sociedade, em todas as suas nuances, mas principalmente ao mercado de trabalho, espera-se que o estudante prepare o caminho que vai seguir como cidadão, em especial para a empregabilidade.

O campo de trabalho, apresentado pelo modelo neoliberal, é complexo e traz consigo várias características flexíveis, entre elas a incerteza das atuações profissionais, ou seja, os postos de trabalhos sofrem constantes mutações, devendo os sujeitos estarem preparados para as constantes mudanças. Logo, o mesmo se espera da educação e do professor,

[...] à educação foi acrescida a tarefa de formar para empregabilidade, tendo em vista mitigar a exclusão social. Se, até à pouco, ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho, hoje dele se espera – mesmo que vedado seu acesso ao conhecimento científico – a capacidade de transformar o aluno em cidadão mutante, proativo, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego (Shiroma; Evangelista, 2003, p. 86).

O modelo capitalista, aos moldes da razão neoliberal, possui dentre outras características, o ato de estimular os sujeitos ao empreendedorismo, impulsionando o desenvolvimento de habilidades utilizadas como ferramentas de competição no mercado de trabalho, dando-lhes a ideia e a falsa sensação de serem capazes de competir com empreendedores proprietários de grandes empresas, que dispõe de significativo

capital. Essa característica neoliberal, que forma o autoempreendedor, faz nascer um novo sujeito, que tem com o trabalho um novo relacionamento. Para atender as demandas neoliberais, o modelo educacional, segundo Debiasi (2023), produziu a pedagogia neoliberal, que tende a formar sujeitos economicamente autônomos. O aluno como autoempreendedor que, talvez, não terá a segurança individual e coletiva nas relações de trabalho.

A pedagogia neoliberal, apresentada por Debiasi (2023), ocupa-se de formar sujeitos empreendedores de si, individualistas e competitivos, trata-se da formação de uma nova subjetividade, uma nova forma de ser e estar no mundo, dito de outra forma, o mundo do trabalho se transmuta rápido e facilmente, e os sujeitos deste mundo devem estar emocionalmente adaptados. No neoliberalismo há uma nova lógica de racionalidade social, a sociedade-empresa, criando uma nova pedagogia, a pedagogia neoliberal.

Essa situação sugere que é cada vez mais presente, no contexto escolar, os preceitos empresariais agora precocemente mascarados nos discursos atuais sobre as novas demandas da educação. Assim, tem-se que no neoliberalismo a educação e a saúde emocional dos indivíduos estão no escopo de questões centrais (Debiasi, 2023, p. 55).

A família, como primeira instituição social, deseja que seus filhos e filhas encontrem nas escolas o caminho para o melhor desem-

penho profissional possível. A escola pública, por sua vez, com todo o seu conjunto de ferramentas, busca a formação de sujeitos que possam ser incluídos na sociedade real, nas demandas do trabalho, logo, a escola procura atender os anseios da sociedade. A escola opera com base no currículo elaborado em âmbito nacional, estadual ou municipal, a depender da instituição. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC - para a educação básica, aprovada em 2017, tem como foco as competências e as habilidades voltadas para o atendimento ao mercado de trabalho. Os conhecimentos científicos de cada componente curricular, vistos aos moldes das competências e habilidades indicam, segundo Debiase (2023), investidas empresariais no campo educativo, tutelados por organismos internacionais e instituições nacionais que representam o setor privado.

Para atender as demandas propostas na BNCC foi necessário, então, que a formação de professores estivesse alinhada aos mesmos propósitos, sendo assim, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 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), alinhando os currículos. Segundo Neinas (2024, p. 52), essa Resolução foi “muito criticada pelos educadores nacionais, visto que se estruturou nos moldes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017/2018), apropriando-se dos conceitos de competências e habilidades voltadas ao mercado de trabalho”.

Já que a formação de professores está perfilada a atender aos preceitos da lógica neoliberal e a flexibilização do mercado de trabalho, conforme o relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação da Unesco (2022),

Se, a educação precisa levar em conta a natureza mutável do trabalho, conforme o referido relatório, isso significa que, para os educadores, torna-se importante compreender as relações atuais no mundo do trabalho no contexto do capitalismo do século XXI, e assim, poder fazer frente à relação educação – instrução – emprego (Debiase, 2023, p. 31).

A compreensão dos movimentos neoliberais, no cerne da educação, torna-se fundamental para que os professores possam dar-se conta do cenário atual educacional e, principalmente, das intenções curriculares infiltradas tanto na BNCC da educação básica, como também na BNC formação docente.

As competências e habilidades apresentadas na BNCC atendem aos preceitos da racionalidade neoliberal, portanto, estão voltadas a lógica do *aprender a aprender*, ao conhecimento científico de base utilitarista, ou seja, o que se aprende durante a formação só faz sentido se tiver uma utilidade prática, voltada ao mercado de trabalho, deixando de lado os conhecimentos filosóficos, sociológicos, culturais, políticos e estéticos do conteúdo científico. Nessa retórica utilitarista há um desvio da compreensão e aplicação da unidade teoria e prática. No próximo ítem,

apresento as categorias teoria e prática, a relação destas na formação de professores, em especial, no Estágio Curricular Supervisionado - ECS.

TEORIA E PRÁTICA - UMA PARCERIA TRANSFORMADORA

O conceito de teoria e prática definido por Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017), representa a sincronicidade entre ambas as categorias,

A teoria é a forma como o conhecimento se apresenta articulando-se sistematicamente em graus e especificidades, disposto a explicar ou ilustrar ações práticas; enquanto a prática é a constituição da teoria, formulada em ações concretas, podendo ser modificada e modificar as teorias (Pacheco, Barbosa e Fernandes, 2017, p. 334).

Segundo Dutra (2009), encontra-se na literatura estudada duas formas de relação entre teoria e prática. A primeira está pautada na dissociação entre essas duas dimensões, constituindo-se como componente isolado e aos teóricos cabe pensar, refletir, planejar etc, e aos práticos a ação, execução, cada qual com suas lógicas. A segunda forma de relação entre teoria e prática consiste na articulação dessas duas dimensões, cada qual com suas características, mas ambas no centro de uma unidade indissolúvel e inseparáveis da práxis.

Para Pimenta e Lima (2018), a teoria e prática são indissociáveis, porém “é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis”. A práxis, para Freire, refere-se a reflexão sobre a prática, formando a tríade: reflexão-ação-reflexão, em movimento contínuo e complementar. A prática questiona a teoria e a teoria se alimenta da prática, por meio da reflexão. Do ponto de vista marxiano, a práxis refere-se à atitude humana de transformação da natureza e da sociedade. Segundo Pimenta, alicerçada nos estudos de Vasquez (1968), conclui que é a atividade teórica que permite de “modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente” (1995, p. 63). Teoria e prática coexistem, são produtos das relações sociais humanas, de forma indissociáveis.

Teoria e Prática na Formação de Professores

Os cursos de graduação em licenciaturas, que formam professores no Brasil, apresentam para sua organização curricular o Projeto Pedagógico Curricular (PPC), que compõe as bases teóricas e práticas do percurso formativo docente. “Convém ressaltar que o currículo se constrói a partir da definição coletiva do projeto pedagógico do curso, onde os critérios de seleção e organização dos referenciais de conhecimentos, metodologias, atitudes e valores, sejam estabelecidos por todos

os atores do processo” (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018, p. 183). Para Gatti (2019), os cursos de formação docente nos últimos anos, embora tenham se esforçado para superar a dicotomia teoria e prática, ainda têm um longo percurso para vencer. Neinas (2024), em sua pesquisa, aborda a evidência de tal dicotomia e o quanto ainda precisamos avançar nessa proposição. Para Costa, Filisbino e Bittencourt, “Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática” (2024, p. 153).

A complexidade da profissão docente exige da formação elementos complexos que fogem da linearidade de um único modelo ou método. Segundo Gatti *et al.* (2019, p. 187), “parece ser consenso que as práticas formativas devem proporcionar vivências que retratem, tanto quanto possível, a complexidade de ensinar com a intenção de desencadear a integração entre a atividade teórica e a atividade prática”. A apropriação das teorias desenvolvidas para ser um professor, não é garantia de sucesso no processo ensino aprendizagem, mas é justamente, no desempenho da sua profissionalidade, que o professor buscará nas bases teóricas, não vividas por ele, mas por outros que os antecederam, a base reflexiva da sua prática. Por isso, *essa unidade* entre teoria e prática supõe movimento e não reprodução, supõe ação e transformação.

A formação de professores que prioriza essa unidade compreende que a:

[...] teoria e a prática são processos ligados um ao outro, pois uma dá suporte à outra, sendo que a teoria oferece instrumentos, didáticas, autores, documentos que auxiliam no planejamento em sala de aula na elaboração de planos e projetos para serem executados para que se torne possível alcançar os objetivos propostos no processo de aprendizagem. São importantes também as trocas de experiência entre os indivíduos envolvidos no processo de ensino, para que gere transformações e conhecimento, é preciso que o professor trabalhe em uma mão de via dupla entre a teoria e a prática (Batista; Bittencourt, 2017, p. 208).

Para Pimenta e Lima (2018), os cursos de licenciatura aos moldes de disciplinas fragmentadas que dicotomizam teoria e prática, acabam não formando profissionais nem com conhecimento teórico sólido, e nem com o conhecimento mínimo da realidade da atuação profissional. Nessa linha de pensamento, para as políticas e diretrizes que orientam os cursos de formação de professores,

É necessário o domínio da teoria, o conhecimento daquilo que se quer realizar, para então efetivá-lo. Essa efetivação será a prática, o exercício da teoria, pois para que haja sucesso no processo de ensino e aprendizagem, é necessário considerar a práxis, elemento fundamental para a emancipação do homem (Costa; Filisbino; Bittencourt, 2024, p. 176).

Ainda, buscando uma formação que melhor atende a profissão docente, Gatti *et al.* (2019) argumentam que a complexidade da formação docente passa pela reflexão que integra o conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico. Assim,

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

Nóvoa (2019), professor e pesquisador sobre a formação docente, diz que a escola contemporânea não dá conta da realidade, que precisa ser substituída por outro modelo. Qual seria? O autor defende o modelo em forma de *comunidade escolar*; neste não há fileiras em sala, onde os estudantes estão sentados um atrás do outro, e na lousa uma professora ou professor ensinando. O modelo chamado de comunidade escolar não terá mais essa hierarquia imposta, essa organização. A escola é um lugar de construção comum. Esse novo modelo, que continuará a

se chamar escola, exige a formação de um outro professor, diferente do que assistimos hoje no Brasil.

Para a escola atender as demandas do processo ensino-aprendizagem da contemporaneidade, exige da formação docente a presença, o apoio e a colaboração de outros professores, no sentido de aprender a profissão. A relação interdependente entre a universidade, a escola e a profissão são fundamentais para o processo formativo. A universidade não dá conta da formação inicial, sustentando uma formação solitária e fragmentada. Com relação a essa expectativa da formação em unidade teoria e prática, Nóvoa descreve,

Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicada, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.). Nesse sentido, a comparação mais adequada para a formação de professores é com a formação dos médicos ou dos engenheiros. Mas dizer isto, que parece simples, é pôr em causa muito do que se faz nas licenciaturas (Nóvoa, 2019, p. 6).

O autor reconhece que há uma força muito grande no conservadorismo, próprio das profissões, que as impede de construírem políticas contra essa inércia, porquanto mostra-se a necessidade da compreensão, do que o autor chama de tripé da formação: universida-

de - escola - profissão, depositando nessa triangulação as possibilidades transformadoras da formação.

Quando a teoria é desconexa da prática, significa que primeiro existe uma, para depois a outra. Nos cursos de formação, sejam de licenciatura ou bacharel, a dicotomia teoria e prática, ora enfatizam uma em detrimento da outra. Colocam-se ênfase nos componentes teóricos, dando-lhe maior importância nos anos iniciais do curso e depois, ao seu final, usam o Estágio Curricular Supervisionado - ECS - como a prática, acabam pressupondo que a teoria deve ser posta em prática, como um ato reprodutivo, irreflexivo e acrítico. Do contrário, quando temos uma formação alicerçada sobre o *saber fazer*, ou seja, quando os conteúdos teóricos da formação atendem somente a prática ou a determinados interesses, há também um descompasso entre teoria e prática, de modo a significar que o que se aprende, só tem valor se for útil, resultando em uma formação das mesmas características da primeira: alienada, irreflexível, reprodutora e acrítica.

A seguir evidencia-se a relação teoria e prática no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) dos cursos de formação inicial docente, dado que o ECS é historicamente considerado a parte prática da formação.

Teoria e Prática no Estágio Curricular Supervisionado - ECS

O Estágio Curricular Supervisionado - ECS - é um dos componentes da formação docente considerado, pelos licenciandos, uma etapa

muito esperada, que gera expectativas durante o percurso formativo, a qual há a possibilidade de experimentar a profissão em uma condição de aprendiz. Normalmente, o estágio acontece nas últimas fases da formação, porque no currículo dicotômico, primeiro a teoria para depois a prática, primeiro as componentes que, teoricamente, darão alicerce à prática. Então, o estágio passa a ser o momento da prática, quando os futuros professores irão experimentar minimamente a profissão, com o suporte (ou não) do professor orientador e do supervisor.

A ideia que aqui sublinha-se, conforme já dito, é a unidade teoria e prática, de forma paralela, concomitante, desde o início do curso. Se o estágio é considerado a prática da formação, ou seja, que aproxima o futuro professor da profissão, então, nos parece que esse componente já deveria estar no início da formação. Mas como conceber um curso de licenciatura com a prática concomitante à teoria? Como mexer nesse currículo posto, desde sempre na história das licenciaturas em nosso país? Esse é um desafio que teremos que enfrentar, visto que a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), estabelece essa proposição como obrigatoriedade.

Autores nacionais como Pimenta e Lima (2018), Ghedin, Oliveira e Almeida (2018) nos apresentam possibilidades de implementação dessa proposta. Para esses professores pesquisadores, o estágio se configura como um campo de conhecimento, à medida que é tomado

como eixo central da formação, articulado com as demais componentes curriculares, desde o início do curso, tendo como sugestão de metodologia, para a execução desse estágio, a pesquisa. Isso significa que os licenciandos iniciam o percurso formativo com teoria e prática de forma dialética, a partir da práxis.

Considerar o estágio como campo de conhecimento, segundo Pimenta e Lima, “significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (2018, p. 24). A organização curricular dentro dessa nova proposta, supera a ideia que o estágio é prática, que basta se munir de teorias, assistir na escola aulas como meros modelos de ensinar e depois imitar o que fora observado. Esse modo de formatação do estágio, que impera ainda na maioria das formações, é que se busca superar, traduz-se em uma formação acrítica, sem fundamentação teórica reflexiva, do tipo reproducionista, alienada.

É importante ressaltar que, além do ECS, que é um componente obrigatório da formação inicial de licenciaturas, o governo federal, por meio do MEC, tem desenvolvido programas complementares, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) que, apesar das vagas limitadas e algumas exigências que impossibilita a participação de todos, merecem destaque quanto a organização e possibilidades exitosas, no sentido unidade teoria e prática, e podem contribuir com experiências positivas para a efetivação do estágio como campo de conhecimento.

Para contribuir com o estudo, Ghedim, Oliveira e Almeida (2018) apresentam a obra *Estágio com Pesquisa*. Os autores defendem que,

[...] o estágio enquanto momento de articulação teoria-prática é formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor. Compreende-se que é nesse tempo/espaço que o professor em formação constrói sua identidade profissional. Nesse sentido, o estágio constitui-se numa formação que é de natureza ontológica, isto é, compõe o que será o professor enquanto identidade profissional (Ghedim; Oliveira; Almeida, 2018, p. 37).

O Estágio com pesquisa contribui para a formação do *professor-pesquisador*, segundo Pimenta e Lima (2018), esse profissional organiza sua prática docente a partir da investigação, tomando a própria atuação como objeto de estudo. Para que essa identidade se constitua, entretanto, é indispensável que a formação inicial esteja fundamentada na pesquisa. A sala de aula tomada como espaço de investigação possibilita o docente conhecer, refletir e entender os processos de aprendizagens dos seus estudantes, comparando e questionando o conhecimento teórico já produzido. “É importante que se diga que o movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil tem suas origens no início dos anos 1990, a partir do questionamento que então se fazia sobre a indissociabilidade entre teoria e prática” (Ghedim, Oliveira e Almeida, 2018, p. 181). O estágio com pesquisa é mais que uma instrumentalização técnica do traba-

lho docente, é propiciar a formação de um profissional pensante, crítico e ciente da realidade, que possa propor transformações, que incorpore a pesquisa como princípio educativo, na perspectiva sócio histórica. Na sequência, evidenciaremos a relação teoria e prática apresentados na DCN/2024 de formação docente.

TEORIA E PRÁTICA NA DCN/2024

Passamos, agora, a analisar alguns pontos da Resolução CNE/CP nº 4/2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), referentes à presença e à interação das categorias teoria e prática, que regem nosso estudo.

A primeira constatação importante sobre a DCN/2024 refere-se a ementa (breve descrição do conteúdo da Resolução, em comparação com a anterior, na DCN/2019, a qual fora revogada). A redação da ementa DCN/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)**” (Brasil, 2019, p. 1) [grifos nossos]. Já a DCN/2024 dispõe sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)” (Brasil, 2024, p. 1). Para a discussão aqui proposta, o fato da DCN/2024 não mais definir a Base Comum Curricular dos cursos de licenciatura na sua ementa, aos moldes da BNCC, descrevendo as competências e habilidades como obrigatoriedade e em posição de destaque no texto, portanto, sublinhadas no currículo da formação, já passa a ser um avanço no âmbito das próprias IES terem autonomia e maior flexibilidade na organização curricular.

Evidente que, no corpo do texto da DCN/2024, aparece a BNC-formação, de forma menos impositiva, comparada a DCN/2019, já que abre possibilidades para outros elementos importantes a serem considerados. A Resolução 2024 deixa explícito, com menor ênfase, o alinhamento com a BNCC, no art. 7º, inciso XIII, “a conexão do currículo de formação com conteúdos que fundamentam e balizam as diretrizes curriculares para a Educação Básica” (Brasil, 2024, p. 5); ou quando, no artigo 10, inciso II, referindo-se ao perfil do egresso, fica evidenciado a presença da BNCC na BNC-formação: “compreender criticamente os marcos normativos que fundamentam a organização curricular de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica e, em particular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2024, p. 7).

Uma das críticas mais negativas condizentes à DCN/2019, em relação à BNC-formação, refere-se a uma formação utilitarista, tecnicista, voltada para o atendimento das competências e habilidades (definidas na própria Resolução) da BNCC que, por sua vez, estão alinhadas a pe-

dagogia neoliberal, visando a construção de um neosujeito, empreendedor de si, competitivo e individualista. As competências e habilidades da BNCC, que veem na escola a oportunidade de subjetivar em prol do mercado e à manutenção do *status quo*, estão de acordo com os interesses de alguns Organismos Internacionais e Instituições Privadas Nacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional - FMI, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, Organização Mundial do Comércio - OMC, Instituto Ayrton Senna - IAS, entre outros). “[...] a tônica formativa que se expressa na BNCC, especialmente na proposta para o Ensino Médio [...] que, segundo Cechinel e Mueller (2022), é resultado de um consenso entre a tríade MEC-OCDE-IAS” (Debiasi, 2023, p. 146). Ou seja, mesmo a DCN/2024 alinhada com a BNCC, ainda assim, essa possibilita a garantia de outros elementos curriculares que são importantes na formação, inclusive ao encontro do nosso estudo, como veremos adiante.

Ainda seguindo a reflexão da descrição da ementa, a DCN 2024, não inclui na referida Resolução, a Formação Continuada (como apresentava a DCN/2015) que, ao nosso ver, dissocia a teoria, aqui como lugar da formação, com a prática profissional, negando a simbiose entre os dois processos, o que até certo ponto contraria a própria ideia de estágio e extensão apresentadas na própria Resolução. No entendimento deste estudo, a formação alicerçada na tríade universidade-escola-profissão, conforme Nóvoa (2019), só é corporificada se a formação continuada se retroalimenta da formação inicial e vice-versa. Portanto, essa dissocia-

ção entre formação inicial e formação continuada, reforça e representa uma dissociação entre teoria e prática.

Sobre os fundamentos da formação dos profissionais do magistério para a educação básica, o art. 4º elenca quatro fundamentos, destacamos o III,

III - a associação entre teorias e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o futuro profissional do magistério atuará e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado (Brasil, 2024, p. 3) [grifos nossos].

Neste inciso, fica evidente que a relação entre teoria e prática se dará de forma associativa nos cursos de formação de licenciaturas; o que se leva a concluir que a formação proposta está fundada na unidade teoria e prática, de forma indissociável, não sendo compreendido somente como prática, o estágio supervisionado, mas o desenvolvimento dessa unidade também nos demais componentes curriculares.

O art. 5º trata dos princípios da formação docente, destacamos:

IV - a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais,

a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente (Brasil, 2024, p. 3) [grifos nossos].

Este princípio, que se origina do fundamento anterior, explicita como será o processo indissociável entre teoria e prática durante o percurso formativo, estabelecendo sua presença nos eixos da formação: ensino, pesquisa e extensão. A pesquisa é um elemento caro para a formação, caracterizada pela unidade teoria e prática. Para Pimenta e Lima (2018), o estágio com e como pesquisa aproxima muito a formação da profissão; possibilita a formação do professor-pesquisador da sua práxis, portanto, com maiores condições de atuar e intervir nos desafios encontrados na atuação profissional. Os desafios são complexos, intrincados por inúmeras variantes, que precisam ser avaliados de forma crítica e reflexiva. Quanto mais a formação inicial docente propuser experiências que exponham a complexidade da profissão aos licenciandos, maior a oportunidade de encontrar possíveis soluções às problemáticas enfrentadas e, da mesma forma, por em teste a *teoria* da formação, com os desafios da prática da profissão, de forma concomitante.

Outro ponto importante encontrado neste inciso IV, refere-se às instituições de Educação Básica, como espaços privilegiados da *práxis* docente; mesmo o texto da Resolução não trazendo o conceito de

práxis, o contexto apresentado muito se aproxima do entendimento de que a unidade teoria e prática são elementos fundamentais para a *práxis*. Nesse caso, entende-se a *práxis* no sentido marxiano (Pimenta, 1995): como atitude humana de transformação da natureza e da sociedade que, conforme Freire (2011), sustentada pela reflexão-ação-reflexão; ideia endossada no fundamento do inciso IV,

IV - a presença de conteúdos, atividades formativas e processos pedagógicos que permitam ao futuro profissional do magistério a compreensão das múltiplas formas de desigualdade educacional que se manifestam nas escolas, redes e sistemas de ensino, associadas às dinâmicas macroestruturais da sociedade brasileira e a apropriação de conhecimentos profissionais necessários ao seu enfrentamento (Brasil, 2024, p. 3)

O inciso IV, acima destacado, corrobora com a *práxis* alinhada a ação e a reflexão, gerando transformação social. Tal como descreve Pimenta (1995, p. 63), sobre a importância da unidade teoria e prática, em defesa de que é a atividade teórica que permite de “modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”.

O capítulo III da Resolução, trata da Base Comum Nacional e o perfil do egresso do curso de formação docente. As IES devem assegurar a Base Comum Nacional pautada,

- I – pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente;
- II - pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da práxis como expressão da articulação entre teoria e prática; e
- III - pela necessidade de assegurar a socialização profissional inicial dos licenciandos, considerando às múltiplas realidades e contextos sociais em que estão inseridas as instituições de Educação Básica, suas diversificadas formas de organização e as características, necessidades e singularidades dos estudantes (Brasil, 2024, p. 4) [grifos nossos].

Mais uma vez a Resolução vem ao encontro da defesa que aqui fazemos em pensar a articulação teoria e prática na práxis da professora ou professor, trazendo a licencianda ou licenciando para a vivência e o conhecimento profissional, apoiados pelas IES e a escola. Para Nóvoa (2019), é na relação entre o lugar da formação (IES) e da profissão (escola) que o futuro professor ou professora dará seus primeiros passos, fará suas descobertas e a aproximação com os conhecimentos profissionais. Isso só será possível se houver um engajamento coletivo dos entes envolvidos no processo de formação, não somente as IES, mas também as secretarias de educação e as unidades escolares, afinal a responsabilidade da formação deve ser cooperada, visto que a educação escolar é um direito de todos, logo a formação do profissional da escola pública passa a ser um dever público, compartilhado, que precisa de articulações que possibilitem as condições de implementações.

Dos vinte pontos apresentados no perfil do egresso, destacamos um que está relacionado ao nosso tema, no art. 10, inciso XX, “demonstrar conhecimento e, sempre que possível, colaborar com o desenvolvimento de pesquisas científicas no campo educacional de maneira a refletir sobre sua própria prática docente e aplicar tal conhecimento em sua prática” (Brasil, 2024, p. 8). Para o perfil do egresso com essa característica, é importante que a sua formação inicial tenha como fundamento e princípio a formação indissociável entre teoria e prática, vivenciando a pesquisa como metodologia e produção de conhecimento tanto na formação, como na profissão. Porém, as condições para a efetivação do perfil esperado dos egressos, precisam ser adequadas como, por exemplo, dar condições e tempo de trabalho para os professores das instituições da educação básica poderem desenvolver a pesquisa e refletir sobre a sua prática.

No que tange aos Estudos de Formação Geral (EFG), o Núcleo I é composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, distribuídos no currículo, conforme PPC de cada IES destacamos no art. 13, inciso I, alínea e,

e) diagnóstico e análise das necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativas à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e, conseqüentemente, nos processos de aprendizagem (Brasil, 2024, p. 10).

Percebe-se que no texto existe uma proposta de currículo fundamentado em promover a formação de um profissional que saiba conhecer a realidade da sociedade em que irá atuar, identificar diferentes forças e interesses, inclusive captar as contradições e levá-las em consideração na atuação profissional. Considera-se que perceber as contradições da sociedade, para entender a realidade, é a melhor forma de pensarmos em perspectivas à diminuição das desigualdades sociais e os fatores que a produzem.

A DCN/2024 dá ao Estágio Curricular Supervisionado - ECS - um lugar de destaque, trazendo propostas inovadoras em relação às outras DNCs. O ECS, conforme o art. 13, inciso IV, é componente obrigatório do currículo das licenciaturas, segundo a DCN/2024 deve ser realizado em instituição de Educação Básica, precisa ser planejado como um elo entre o currículo acadêmico e o espaço da atuação profissional, deve oportunizar que o licenciando se conecte com “os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula” (Brasil, 2024, p. 10). O ECS, na DCN/2024 (total mínimo de 400h), deverá iniciar já na primeira fase do curso, conforme Resolução própria que orientará com mais detalhes a implementação dessa nova diretriz. A medida que se tem o ECS já no início do curso é animador, coaduna com a proposta de estágio apresentada pelos autores Pimenta e Lima (2018), Ghedin, Oliveira e Almeida (2018), autores que inclusive já tem produção teórica sobre exemplos de formação nesse modelo. Conforme os autores, o estágio se configura como um campo de conhecimento

(portanto é teórico e prático) ao passo que é tomado como eixo central da formação, articulado com os demais componentes curriculares, desde o início do curso e, sugerem ainda, como metodologia, a pesquisa. Isso significa que conforme os licenciandos iniciam o currículo formativo, teoria e prática dialogam, de forma dialética, a partir da práxis.

O fato do ECS, estar obrigatoriamente desde o início do curso, não garante a efetivação do seu percurso como campo de conhecimento, conforme as teses defendidas pelos autores citados acima. Existe um preparo de alinhamento entre políticas públicas, universidade, secretarias de educação, escolas, para que sejam estabelecidas condições para que esses objetivos sejam alcançados, que vão além da organização da estrutura curricular dos cursos de licenciatura, passam também por questões políticas para viabilizar no campo profissional as demandas dessa Diretriz. As autoras Shiroma e Evangelista (2003, p. 95) nos chamam a atenção sobre “o jogo” da racionalidade neoliberal na apropriação dos termos, palavras e ideias vistos como transformadores, e acabam por “propor nos documentos o que não se efetivará na prática é a “grande jogada”.

Outro núcleo de formação muito alinhado com a unidade teoria e prática, refere-se às Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE), “[...] realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares: envolvem a execução de ações de extensão nas instituições de Educação Básica, com orientação, acompanhamento e avaliação de um professor formador da IES” (Brasil, 2024, p. 10). Todos os cursos de formação terão que ter AAE descrita no PPC de cada curso, “[...] direcionadas à implementação de projetos integradores de práticas educativas, visando

fomentar a integração e o diálogo entre os licenciandos, que estão em formação, e os diversos participantes da comunidade escolar” (Brasil, 2024, p. 11). Tanto o ECS como as AAE são obrigatoriamente desenvolvidas na instituição de Educação Básica, conforme carga mínima definida na Resolução, o que não impede as IES de aumentarem a carga horária e proporcionar outros lugares, tanto para o estágio como para a extensão.

Outro aspecto que chama atenção na DCN/2024 está no fato que desaparece a carga horária para a prática dos componentes curriculares, que aparecia nas Resoluções anteriores com carga horária separada dos demais núcleos. Entende-se agora, na DCN/2024, que a prática está diluída na carga horária dos componentes curriculares, em unidade teoria e prática, principalmente no que se refere aos conhecimentos necessários ao domínio pedagógico dos conteúdos. Segundo Gatti (2019), quando a autora realizou estudos e pesquisas com os PPCs dos cursos de licenciatura, a carga horária destinada para a prática dos componentes curriculares (400h nas DCNs 2002, 2015 e 2019), não estava definida com transparência em muitos PPCs. O que gera uma defasagem ainda mais grave nos inúmeros problemas encontrados na formação docente. Quanto à implementação do ECS conforme a DCN/2024, será explicitado em documento próprio; até a presente data ainda não foi divulgado oficialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de um campo de visão mais amplo, tomando a formação de professores como uma das frentes de interesse das políticas

neoliberais, que avança de forma agressiva desde os anos 1990, considerando também as políticas públicas educacionais que ora aceleram este movimento, a depender de quem governa, é notável que a DCN/2024, de modo geral, traz questões que evidenciam a preocupação com a melhor qualificação na formação docente.

Embora de forma mais sutil, a DCN/2024 traz o alinhamento com a BNCC, o que se subentende que as competências e habilidades a serem desenvolvidas atendem aos preceitos da pedagogia neoliberal e, conseqüentemente, no jogo da apropriação das palavras, tem-se um esvaziamento teórico filosófico crítico, em prol de um alinhamento teórico utilitarista, ou seja, teoria e prática, em unidade, a serviço das demandas do mercado.

Do contrário, este estudo propõe a unidade teoria e prática em articulação, tomando a prática como reflexão apoiada na teoria. Na formação inicial o ECS, como um dos importantes elos que possibilita a unificação teoria e prática, a exemplo das pesquisas apresentadas no referencial teórico, pode ser concebido metodologicamente com e como pesquisa, alicerçados na investigação, interpretação e intervenção da realidade, contribuindo de forma significativa na práxis do futuro professor. O ECS, como um campo de conhecimento, perpassa a formação do início ao fim, dialogando com os outros componentes dos diferentes núcleos da formação.

No modelo de sociedade que vivemos, em que não haverá e já não há, empregos para todos, a educação escolar é delegada à tarefa de preparar os sujeitos à serem empreendedores de si, flexíveis, emocional-

mente adaptados às novas condições neoliberais. Para tal, a formação de professores passa a ser preocupação para vários organismos internacionais e instituições nacionais, não por acaso, mas com fortes intenções de nos transformar em instrumento desta pedagogia, designada por Debiasi (2023), de pedagogia neoliberal. Nesse contexto, a unidade teoria e prática, pode representar, na contradição, a transformação ou a reprodução social. A maneira que ocorrerá a implementação da DCN/2024, especialmente as relações entre teoria e prática na formação inicial docente, certamente será objeto de novos estudos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Morgana Fernandes.; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. de. Formação docente do curso de pedagogia da Unesc, com ênfase no estágio supervisionado obrigatório. Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 1, n. 2, jul./dez. 2017.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=->

com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2025.

COSTA, Cristiane de Medeiros.; FILISBINO, Fabrício; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de; Concepções de teoria e prática nas diretrizes curriculares para a formação de professores DCN/BNC/2019. In: BITTENCOURT, Ricardo Luiz de; CAMARGO, Gislene (org.). *Currículo e formação de professores: intersecções entre formação e profissão docente*. Criciúma: Edunes, p. 143-185, 2024.

DEBIASI, Miryan Cruz. *Pedagogia neoliberal e a racionalidade empresarial na formação escolar*. 2023. 223 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2023.

DUTRA, Edna Falcão. Relação entre teoria e prática em configurações curriculares de cursos de licenciatura. In: Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, nov. 2009. p. 1-12. Disponível em: <http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/680.pdf>. Acesso em: 17 jul 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e terra, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina, et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

CARVALHO, José Sergio Fonseca de. Aula: *Relações entre teoria e prática na formação docente*. In: GEEPC FEUSP. YouTube, 20 mai. 2020. Disponível

em: https://www.youtube.com/watch?v=_ZwNJONEMXY&t=158s.
Acesso em: 29 jul. 2025.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela de; ALMEIDA, Whasgthon de. *Estágio com pesquisa*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

NEINAS, Janete. *A formação inicial da professora e do professor de biologia: narrativas das(os) recém-formadas(os) sobre os estágios supervisionados*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2024.

NÓVOA, António Sampaio da. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt#>. Acesso em: 09 mai. 2024.

PACHECO, Willyan Ramon. de Souza; BARBOSA, João Paulo da Silva; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A relação teoria e prática no processo de formação docente. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, Cajazeiras, n. 2, p. 332- 340, set. 2017. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/380>. Acesso em: 27 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. *In*: MORAES, Maria Célia M.(org). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 81-98, 2003.

CAPÍTULO VII

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE PROFESSORES NO TERRITÓRIO CATARINENSE

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ltt07>

Greyce Kelly de Souza ¹

Maicom Adão Estevão ²

Mirele Marcello Bonfante ³

Ricardo Luiz de Bittencourt ⁴

¹ Graduada em Pedagogia. Doutoranda em Educação pelo PPGE/UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Bolsista CAPES/UNESC. Professora da rede municipal de Criciúma. E-mail: greycehp@gmail.com

² Graduado em Letras (Portugues/ Inglês). Mestrando em Educação pelo PPGE/UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Bolsista CAPES/UNESC. Professor da rede municipal de Criciúma. E-mail: maicomestevao@outlook.com

³ Graduada em Engenharia Química e Formação Pedagógica de Licenciatura em Química. Mestranda em Educação pelo PPGE/UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Bolsista CAPES/UNESC. Professora da rede Estadual de Santa Catarina. E-mail: mirelebonfante@hotmail.com

⁴ Graduado em Filosofia e Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação está intrinsecamente ligada à valorização docente. Planejar uma educação que almeje a excelência implica, entre tantas outras demandas igualmente relevantes, repensar a profissão docente e reconhecer o papel essencial daqueles que estão à frente do processo de ensino e aprendizagem: os professores e demais profissionais da escola. Uma queixa recorrente entre os profissionais da educação, contudo, é justamente a ausência desse reconhecimento. O tema da desvalorização docente ultrapassa as conversas cotidianas do magistério e se materializa em inúmeras pesquisas que evidenciam e denunciam a precarização do trabalho docente. Tal desvalorização expõe o descaso político, que, por sua vez, reflete-se em uma desvalorização social e atinge a constituição identitária do ser professor (Jacomini; Penna, 2016). Dentre os diversos aspectos que contribuem para a valorização docente, destaca-se o estímulo e coordenação da formação continuada dos professores. Proporcionar uma formação continuada crítica deve fazer parte do plano da valorização docente.

Diante desse cenário, o presente estudo tem por objetivo analisar as políticas de formação continuada de Santa Catarina, a partir da Meta 16 do Plano Estadual de Educação (PEE/SC) e da Portaria nº 901, de 11 de abril de 2024. Para tanto, serão desenvolvidas três ações principais: discutir as necessidades e os impactos da formação continuada

na educação; apresentar as contribuições do PEE/SC e da Portaria nº 901/2024 para o campo da formação docente; e confrontar as políticas de formação continuada de professores com o ideário de valorização docente.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, que se apoia em referenciais teóricos de autores como Gatti (2009, 1997), Nóvoa (1992), Veiga (1998) e Imbernón (2009, 2011), entre outros que discutem a formação e a profissionalização docente, além da análise documental das políticas de formação continuada de professores no estado de Santa Catarina, a partir da Meta 16 do Plano Estadual de Educação (PEE/SC) e da Portaria nº 901, de 11 de abril de 2024.

O trabalho organiza-se em cinco momentos: inicia-se com esta introdução, que delinea o percurso metodológico e conceitual; segue-se a um capítulo destinado à apresentação das políticas públicas analisadas; em seguida, discute-se o processo de valorização e desvalorização docente; posteriormente, realiza-se o confronto entre as políticas e os discursos teóricos; e, por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se sintetizam as reflexões e resultados do estudo.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: EVOLUÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS NO CONTEXTO CATARINENSE

A formação continuada de professores no Brasil consolidou-se como um dos pilares fundamentais para a melhoria da qualidade da

educação, acompanhando as mudanças sociais, políticas e tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo. Suas primeiras iniciativas, na década de 1960, tinham caráter técnico e pontual, voltadas ao aperfeiçoamento docente. A partir da década de 1990, a formação continuada passou a integrar de forma sistemática as políticas educacionais, contribuindo para a construção de um perfil de professor mais reflexivo, autônomo e comprometido com a transformação social (Nóvoa, 1992; Estrela, 1997; Gatti, 1997; Veiga, 1998).

A profissão docente se desenvolve por meio de um percurso contínuo de aprendizagem, no qual os saberes são constantemente resignificados conforme as experiências e os contextos vivenciados. Nesse cenário, a formação continuada assume papel central ao ultrapassar a atualização de conteúdos e promover um processo formativo permanente, capaz de articular teoria e prática e sustentar a construção da identidade profissional do professor. Ambientes coletivos, baseados no diálogo e na cooperação, favorecem a partilha de vivências, a reflexão conjunta sobre métodos pedagógicos e o reconhecimento do educador como sujeito ativo em sua trajetória formativa (Nóvoa, 1992; Gatti, 1997).

No contexto contemporâneo, marcado pela Indústria 4.0 e pela crescente integração das tecnologias digitais nos espaços educativos, a formação continuada adquire caráter estratégico e passa a ser compreendida como um processo que vai além da participação em cursos pontuais. Trata-se de uma prática reflexiva e investigativa que promove autonomia intelectual, pensamento crítico e compromisso ético com a educação (Imbernón, 2009; 2011). Quando estruturada de forma coe-

rente com a realidade escolar, ela possibilita ao professor compreender as transformações sociais e tecnológicas, adaptando-se de maneira criativa às novas demandas que emergem no ambiente de aprendizagem.

A formação permanente, nesse sentido, amplia o repertório profissional e favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, pedagógicas e socioemocionais, essenciais para lidar com a diversidade dos estudantes e com diferentes formas de ensinar e aprender. Ao oferecer oportunidades de atualização e análise crítica da prática, fortalece a identidade docente e contribui para o aperfeiçoamento pessoal e profissional, atribuindo maior reconhecimento social ao professor e reforçando seu papel como agente de transformação no contexto escolar.

Contudo, embora haja consenso quanto à relevância da formação continuada, ainda persistem desafios relacionados à definição de seus objetivos, à articulação entre teoria e prática e à efetividade das ações formativas. A qualidade desses processos depende da consonância entre políticas públicas e condições reais de trabalho, bem como do respeito às experiências concretas vividas no cotidiano escolar (Gatti, 1997; Estrela, 1997). Assim, torna-se imprescindível que a formação continuada esteja inserida em uma proposta institucional que valorize a aprendizagem docente e que se traduza em mudanças significativas nas práticas pedagógicas.

Considerando a complexidade do trabalho docente na contemporaneidade e as exigências impostas pelas constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas, evidencia-se que a formação inicial, isoladamente, não é suficiente para sustentar uma prática educativa sig-

nificativa. Dessa forma, a construção de um projeto formativo contínuo, que integre formação inicial e continuada de maneira dinâmica e crítica, é essencial para promover a inovação pedagógica e garantir experiências de aprendizagem que atendam às necessidades dos estudantes e às demandas de uma sociedade em constante evolução.

Nesse contexto, Gatti (2009) observa que muitos professores vivenciam certo desconforto durante os processos formativos, especialmente quando os conteúdos abordados não dialogam diretamente com as necessidades reais enfrentadas em seus contextos de atuação. Essa desconexão entre as propostas de formação e as demandas cotidianas da prática pedagógica pode resultar na dificuldade de continuidade das ações iniciadas nos espaços formativos. Assim,

a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e

orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada (Gatti, 2009, p. 221).

De acordo com a autora (Gatti, 2009), a ausência de vinculação entre teoria, prática e condições concretas de trabalho compromete a efetividade da formação continuada, gerando frustração e desmotivação entre os docentes. Em Santa Catarina, a formação continuada dos profissionais da educação firmou-se como um elemento central das políticas públicas voltadas à valorização docente e à elevação da qualidade do ensino. Ao longo dos anos, o Estado estruturou um percurso normativo e institucional que busca assegurar que as ações formativas atendam de forma efetiva às necessidades das escolas e dos professores, promovendo práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas.

O marco inicial dessa política foi o Decreto nº 915, de 9 de abril de 2012, que instituiu a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Estadual. O decreto estabeleceu que os programas de formação deveriam ser planejados a partir de diagnósticos das demandas da rede, considerando as especificidades de cada etapa e modalidade de ensino, de modo a adequar a oferta formativa à realidade do exercício docente (Santa Catarina, 2012). Além disso, instituiu um modelo de gestão compartilhada, envolvendo a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), as Secretarias Regionais de Educação e as instituições de ensino superior, fortalecendo a integração entre políticas

públicas e práticas escolares e criando bases para uma formação contínua, contextualizada e articulada com os desafios do cotidiano escolar.

Essa trajetória normativa foi reforçada pelo Plano Estadual de Educação (Lei nº 16.794/2015) (Santa Catarina, 2015), que garantiu a todos os professores da educação básica a formação superior na área de atuação e assegurou o direito à formação continuada. O plano está em consonância com a Meta 16 do Plano Nacional de Educação, que destaca a importância de garantir acesso à formação permanente como instrumento de valorização profissional e de aprimoramento do ensino, consolidando a formação continuada como estratégia central para o desenvolvimento docente e a melhoria da qualidade educacional no estado.

Mais recentemente, a Portaria nº 901/2024, de 11 de abril de 2024 (Santa Catarina, 2024), promoveu a redefinição da Política de Formação Continuada Docente em Santa Catarina, reorganizando suas estruturas e metodologias. A normativa atribuiu à SED e às Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) a responsabilidade compartilhada pela execução das ações formativas, levando em consideração as demandas específicas de cada região. Além disso, estabeleceu novas diretrizes para uma formação mais planejada, contextualizada e contínua, reafirmando o compromisso do Estado com o desenvolvimento profissional dos docentes e fortalecendo a formação continuada como instrumento estratégico de valorização da docência e de melhoria da qualidade da educação pública.

Apesar dos avanços legais e institucionais, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no

que se refere à adaptação das ações formativas às necessidades concretas das escolas e dos docentes. Frequentemente, muitas iniciativas são oferecidas de forma pontual e generalista, sem consideração pelas especificidades de cada etapa, modalidade de ensino ou área de conhecimento, o que reduz seu potencial transformador e limita a aplicabilidade prática na sala de aula.

Além disso, a ausência de um planejamento integrado e contextualizado impede que os professores possam dar continuidade às ações iniciadas nos programas formativos, comprometendo a consolidação de mudanças pedagógicas efetivas. Essa realidade evidencia a necessidade de refletir sobre como as políticas públicas — por meio de instrumentos normativos e estratégicos — podem ser melhor estruturadas e articuladas para garantir que a formação continuada se torne verdadeiramente um mecanismo de desenvolvimento profissional consistente e de melhoria da qualidade da educação.

Diante desse cenário, torna-se fundamental analisar as perspectivas e diretrizes da formação continuada à luz do Plano Nacional de Educação, do Plano Estadual de Educação e da Portaria nº 901/2024, de modo a compreender como essas políticas se complementam e orientam o fortalecimento da atuação docente em Santa Catarina.

PERSPECTIVAS DO PNE, PEE E DA PORTARIA N.º 901/24

A análise de políticas públicas, enquanto campo disciplinar, é relativamente recente. Esse campo emergiu no período pós-guerra, em

um contexto marcado pela consolidação do Estado de bem-estar social. O próprio termo *policy analysis* (análise de políticas públicas) foi mencionado pela primeira vez em 1948, pelo cientista político norte-americano Harold Lasswell (Araújo; Rodrigues, 2016).

Apesar de seu curto tempo de consolidação enquanto área de estudo, diversos cientistas políticos já se debruçaram sobre o campo, visando formular epistemologias e metodologias próprias de análises. Ball (1990; 1997; 2008 *apud* Hostins; Rochadel, 2019), por exemplo, propõe o Ciclo de Políticas como uma possibilidade de interpretação e investigação das políticas públicas. Considerando que toda política pública carrega uma intencionalidade, o estudo dessa área busca justamente compreender essas intenções — investigando como as decisões governamentais são formuladas, implementadas e avaliadas.

A análise voltada às políticas educacionais revela-se fundamental, pois permite aos pesquisadores da educação compreender como essas políticas são formuladas, implementadas e avaliadas. Tal compreensão possibilita interpretar os impactos dessas ações no cotidiano pedagógico e na formação da sociedade como um todo.

O cenário das políticas educacionais brasileiras é marcado, desde a década de 90, por recomendações e estratégias internacionais. Conforme as professoras e pesquisadoras da área, Caldas e Tibola:

O investimento em educação, como mecanismo de ataque à pobreza, sustentou os empréstimos do Banco Mundial aos países emergentes e permitiu a realização de reformas educacionais em

consonância com as diretrizes internacionais, num movimento relacionado ao progresso técnico para o qual a educação deveria converter os seus esforços (2025, p. 2).

Mediante este contexto, o Brasil, à semelhança de outros países emergentes, passou a incorporar em suas políticas educacionais a agenda dos interesses externos, o que repercutiu significativamente tanto na educação básica quanto na formação docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao período de 2014 a 2025, demonstram, em seus textos e diretrizes, a presença e influência dessas agendas internacionais (Caldas; Tibola, 2025). Esses textos são de extrema referência, uma vez que servem de base e norteiam as políticas educacionais do país.

Referente à formação continuada de professores, o Plano Nacional de Educação — PNE (Brasil, 2014), documento que estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para educação nacional em um período decenal, em regime de colaboração entre a União, estados, Distrito Federal e municípios — apresenta, entre suas metas, a meta 16, que visa estruturar e fortalecer a formação inicial e continuada enquanto elemento fundamental para a valorização docente e para a consolidação de uma educação pública de qualidade. A meta, em seu texto original, tenciona

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação

básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

Para atingir tal meta destacam-se seis ações estratégicas, como a realização colaborativa e planejada da oferta de formação continuada, principalmente através das instituições públicas de educação superior, a consolidação de uma política nacional de formação docente com diretrizes e certificações definidas, a expansão de obras didáticas e o acesso a bens culturais, tanto físicos quanto virtuais. Além disso, prevê-se a ampliação da oferta de bolsas de pós-graduação, que repercute justamente na formação continuada dos docentes.

O PNE foi instituído então com o propósito de orientar e coordenar as políticas públicas voltadas à educação em todo país, visando garantir o acesso à educação e diminuir as desigualdades. Desta forma, coube aos estados e municípios, no prazo de um ano após a promulgação do plano, elaborar ou reformular seus planos educacionais de modo a adequá-los à proposta nacional (Brasil, 2014). É importante observar, no entanto, que o prazo do plano, que inicialmente iria até 2024, foi prorrogado até 2025 pela Lei Nº 14.934 de junho de 2024 (Brasil, 2024).

Neste contexto, em consonância com o Plano Nacional de Educação, o Estado de Santa Catarina aprovou por meio da Lei 16.794 de 14 de dezembro de 2015, o Plano Estadual de Educação (PEE/SC) para

o decênio 2015-2024 (Santa Catarina, 2015). O plano possui 19 metas e 312 estratégias que estão articuladas com o PNE. Assim como no PNE, a Meta 16 do PEE também tem como finalidade o planejamento da formação continuada dos professores. Em seu texto, a meta busca:

Formar 75% (setenta e cinco por cento) dos professores da educação básica em nível de pós-graduação até o último ano de vigência deste Plano, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino (Santa Catarina, 2015).

A meta estadual, embora muito similar à do Plano Nacional de Educação, demonstra ser mais ambiciosa, buscando uma formação de 75% dos professores de educação básica no que se refere à pós-graduação, em comparação aos 50% propostos pelo PNE. Apesar dessas diferenças, ambas possuem a mesma finalidade: elevar a formação docente no que se refere ao nível de pós-graduação e garantir a formação continuada a todos os profissionais da educação, a ser oferecida em sua área de formação, considerando as demandas e contextos de cada área. Assim como na meta nacional, o plano estadual apresenta estratégias para a execução desta meta, contando com uma a mais que a política nacional, totalizando sete estratégias.

As estratégias da Meta 16 do Plano Estadual de Educação apresentam semelhanças e diferenças no que se refere ao Plano Nacional. Ambos os planos se preocupam com a formação continuada dos professores, no entanto, o plano estadual traz propostas mais concretas, como a estratégia 16.3, que visa consolidar um programa legislativo de afastamento remunerado dos professores para cursar a pós-graduação. Observa-se também no plano estadual um enfoque maior na formação em nível de pós-graduação, enquanto a formação continuada, que ocorre ao longo do ano letivo, não é detalhada nas estratégias, se mostrando presente apenas no texto da Meta 16 (Santa Catarina, 2015) (Brasil, 2014).

Mediante essa lacuna, o governo de Santa Catarina, através da Portaria N.º 901 de 11 de abril de 2024 (Santa Catarina, 2024), regulamentou a constituição do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores das Coordenadorias Regionais de Educação, com o objetivo de articular e promover a formação dos profissionais da Educação Básica e profissional das unidades de ensino estaduais de Santa Catarina (Santa Catarina, 2024).

A portaria (Santa Catarina, 2024) estabelece diretrizes para o acompanhamento pedagógico e a formação continuada de professores, gestores e equipes pedagógicas da educação básica e profissional. Conforme o texto “o acompanhamento pedagógico e a formação continuada de profissionais da educação compreendem as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, das habilidades e competências, dos saberes e valores”, a

função final seria a reflexão sobre a prática pedagógica e o aperfeiçoamento técnico dos profissionais da educação.

A portaria (Santa Catarina, 2024) ainda define que o Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores será formado por docentes em exercício do magistério e coloca a cargo da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) garantir a infraestrutura necessária para a implementação do Núcleo de Formação, bem como acompanhar, coordenar e avaliar as atividades do núcleo e de seus formadores.

Aos professores orientadores de formação e acompanhamento pedagógico compete organizar calendários de visitas às escolas vinculadas à CRE, orientar os docentes das unidades de ensino, no que se refere a questões pedagógicas como metodologias, planejamento, questões curriculares, além de acompanhar aulas e identificar as necessidades de formação. Esses profissionais são responsáveis pela elaboração e condução de cursos de formação continuada com as equipes escolares, considerando sempre as áreas de conhecimento e/ou componente curricular.

Observa-se, portanto, que, na ausência de uma definição mais nítida do PNE e PEE sobre como implementar a formação continuada, a SED, em conjunto com as CREs, atuaram na definição de como deverão ocorrer esses momentos de formação e aperfeiçoamento dos docentes. Diante da portaria, estabeleceu-se orientações acerca da capacitação dos orientadores e monitoramento de projetos, com foco no aprimoramento das práticas pedagógicas, competências técnicas, éticas e inovadoras dos profissionais da educação (Santa Catarina, 2024).

POLÍTICAS, METAS E AS CONTRADIÇÕES DA VALORIZAÇÃO DOCENTE

Quando falamos em formação continuada de professores, estamos, também, nos reportando aos encargos que as mantenedoras têm ao dispor dessas formações. Situamos como mantenedora a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC), que é o setor responsável pela educação no território catarinense não só pelas escolas estaduais de ensino fundamental e médio, mas também responsável pela capacitação de seus professores. Para atender esta última responsabilidade, a SED-SC delega funções às Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), as quais se dividem pelo estado todo em 38 regionais.

Assim, de acordo com o site oficial da SED-SC, este órgão tem como objetivo promover uma educação de qualidade, acessível a todos os cidadãos de Santa Catarina. Em seu texto, dispõe de políticas que garantem o acesso à educação básica, à qualificação do ensino e à promoção da inclusão. No entanto, para que esses objetivos sejam eficazes, é preciso refletir sobre as condições estruturais de trabalho docente no país, pois aquela imagem do *professor nota dez*, idealizada pela sociedade, é associada à figura de professores dedicados, apaixonados e comprometidos com o aprendizado de seus alunos. Todavia, este olhar nem sempre reflete a realidade do trabalho docente, especialmente no contexto atual de precarização.

Neste sentido, a precarização do trabalho docente é algo que está afetando a qualidade de vida dos educadores, bem como seu trabalho e compromisso com a qualidade da educação. Neste texto, temos como compromisso confrontar as políticas públicas de formação continuada de professores com o ideário de valorização docente, para isso tivemos como aporte os textos já mencionados nos tópicos anteriores, os quais são o Plano Estadual de Educação (PEE/SC) – especificamente a Meta 16 – e a Portaria N.º 901 de 11 de abril de 2024.

Relembramos que a Meta 16 (PEE/SC, 2015-2024), por ser uma meta, trata de forma mais ambiciosa a formação continuada de professores, trazendo em seu bojo estrutural sete estratégias:

- 16.1 – Consolidar uma política estadual de formação em pós-graduação, com diretrizes, áreas prioritárias e instituições formadoras definidas.
- 16.2 – Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico da demanda por formação, articulando oferta e políticas estaduais/municipais.
- 16.3 – Consolidar programa de afastamento remunerado para professores cursarem pós-graduação.
- 16.4 – Garantir mobilidade docente nacional e internacional com licença remunerada durante o curso.
- 16.5 – Ampliar e garantir bolsas integrais de pós-graduação para professores e demais profissionais da educação básica.
- 16.6 – Diagnosticar e atender demandas específicas de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado) para professores do campo, indígenas e quilombolas.
- 16.7 – Assegurar programas de formação e oferta de

cursos lato sensu e stricto sensu, com vagas, acesso e condições de permanência em IES públicas e comunitárias (Santa Catarina, 2015).

Quando analisadas a meta e as estratégias, evidencia-se um olhar utilitarista direcionado para o atendimento das demandas formativas já definidas pela área de formação, com vistas de caráter objetivista. A meta vai tratar de formação continuada a partir das necessidades identificadas no PNE (Brasil, 2014). Conforme Caldas e Tibola (2025), as estratégias não apresentam preocupação com ideias inovadoras para formação docente ou se quer evidenciam o compromisso com o futuro da profissão docente. Segundo as autoras, o que parece é apenas uma demanda para a atuação dos docentes, sem falar de fato de formação.

Como forma de verificar as estratégias dessa meta, buscamos informações em relatórios e estudos que acompanharam seu desenvolvimento, bem como a Portaria N° 901, de 11/04/2024, um documento mais recente que remete à formação continuada de professores, a qual pretende articular e desenvolver acompanhamento pedagógico e formação para equipes pedagógicas, gestores e docentes, tanto da educação básica quanto da educação profissional. Esta portaria está em consonância com a estratégia 16.2, sucumbindo à perspectiva de promover reflexão sobre a prática educacional e o aperfeiçoamento e traz em seu texto momentos como diagnóstico, estudos de caso, reuniões pedagógicas, cursos, monitoramentos e feedbacks.

Estes momentos estão de acordo com uma formação continuada. Todavia, a ideia da portaria define que serão os próprios professores os formadores, chamados de professores orientadores de formação – talvez como forma de prestigiar a experiência profissional – e, assim, descrevem uma lista de critérios para que estes professores, que mais uma vez precarizados pelas demandas escolares, agora devem promover formação para seus pares. Sendo os principais critérios: ser professor efetivo do Estado de SC, conduta ética e profissional, preferência para quem possui mestrado e não estar em estágio probatório, aposentadoria, afastamento para pós ou respondendo processo administrativo (Santa Catarina, 2024).

Estes critérios desencadeiam tantas camadas quando falamos da precarização do trabalho docente e sua formação continuada, que nos chamam a atenção para dois pontos e, portanto, fixemos-nos neles: o modo de contrato (efetivo) e preferência de formação (mestrado).

O modo de contrato não determina a capacidade ou a experiência do professor orientador de formação; contudo, evidencia uma condição de vulnerabilidade ao submetê-lo a vínculos temporários. Nessa lógica, o profissional torna-se refém de políticas de contratação que priorizam a flexibilidade administrativa em detrimento da valorização docente. Silva (2018) destaca que o contrato temporário é frequentemente compreendido como uma forma de ingresso rápido na carreira, sobretudo em contextos em que o Estado não realiza concursos públicos.

Assim, a precariedade contratual dificulta diretamente a qualidade da formação e o acompanhamento docente. O que contribui para

que professores contratados busquem formações rápidas para o ingresso no magistério como o título de pós-graduação: a especialização, que alguns concursos e processos seletivos (contrato temporário) aceitam como uma pontuação a mais no resultado. Desse modo, o profissional que busca uma formação com título de mestrado, pode ser aquele que está na condição de contrato temporário ou consolidado com cargo efetivo. Estes dois critérios distanciam e segregam a classe docente, ao que Caldas e Tibola (2025) mencionaram como uma não preocupação com o futuro da profissão docente.

Ainda sobre a meta 16, falamos de pós-graduação, que é uma forma de se fazer formação continuada, pontuando-a como forma eficiente de formação continuada, assim, da mesma forma que a menciona nas estratégias de forma vaga, não especifica com quais tipos de pós-graduação pretende-se atingir os 75%. Ainda que haja os cursos de formação continuada, sabe-se que há dois tipos de pós-graduação: *lato sensu*, a qual se direciona a cursos de especialização e *stricto sensu*, com mestrado e doutorado. De acordo com o 9º Relatório de Monitoramento do PEE/SC (Santa Catarina, 2025):

Entre 2013 e 2023, Santa Catarina apresentou avanços significativos na qualificação dos professores da educação básica, evidenciados pelo crescimento em números absolutos e relativos. O número de professores com pós-graduação passou de 36.018 para 66.305, representando um aumento de 30.287 docentes ao longo do período. Em termos percentuais, a proporção de professores com essa

formação cresceu de 46,3% para 65,0%, um avanço de 18,7 pontos percentuais. Apesar dessa evolução consistente e expressiva, o PEE/SC estipula que, até 2025, 75% dos professores da educação básica devem possuir pós-graduação completa. Em 2023, no entanto, o estado estava 10 pontos percentuais abaixo dessa meta.

Apesar dos avanços numéricos apontados no relatório, é preciso reconhecer que esses dados não traduzem, por si só, a efetividade das políticas de formação continuada. O aumento no número de professores com pós-graduação, embora relevante, não garante melhores condições de trabalho nem valorização profissional. Em muitos casos, revela apenas o esforço individual dos docentes para manter-se competitivos em meio a um cenário de incertezas contratuais e instabilidade na carreira do magistério.

Nesse contexto, a formação continuada passa a ser compreendida menos como um direito assegurado e mais como uma exigência para a permanência no sistema. A responsabilidade pela qualificação, que deveria ser compartilhada entre o Estado e as instituições de ensino, recai quase inteiramente sobre o professor. Como observa Gatti (2009), uma política de formação docente só se torna efetiva quando está articulada a condições concretas de trabalho, tempo de estudo e reconhecimento institucional — caso contrário, transforma-se em mero cumprimento de metas administrativas.

Portanto, ao analisarmos a Meta 16 do PEE/SC e a Portaria n.º 901/2024, percebemos que ambas, embora representem avanços formais, ainda se sustentam em uma concepção de formação de caráter técnico e instrumental. Falta-lhes uma perspectiva mais crítica e emancipatória, capaz de fortalecer a autonomia docente e promover reflexão sobre o fazer pedagógico. O desafio que se impõe, sobretudo no contexto catarinense, é repensar a formação continuada como um espaço de valorização humana e profissional, e não apenas como mecanismo de gestão de resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito analisar as políticas de formação continuada de professores no estado de Santa Catarina, a partir da Meta 16 do Plano Estadual de Educação (PEE/SC) e da Portaria n.º 901, de 11 de abril de 2024, buscando compreender de que forma tais dispositivos dialogam com o princípio da valorização docente. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, permitiu articular diferentes perspectivas teóricas e documentais, de modo a evidenciar as contradições e os avanços que marcam o cenário atual da formação continuada.

Ao longo da análise, verificou-se que tanto a Meta 16 quanto a Portaria n.º 901/2024 representam importantes marcos legais no campo da política educacional catarinense, ao reafirmarem a necessidade de garantir oportunidades de aperfeiçoamento profissional e de assegurar

a formação continuada como direito dos professores. Contudo, constatou-se também que, apesar dos avanços normativos, a prática ainda se encontra atravessada por desafios estruturais e conceituais, tais como a fragmentação das ações formativas, a ausência de diálogo com as necessidades reais das escolas e a persistência de condições de trabalho precárias.

Assim, os objetivos propostos neste trabalho foram alcançados ao evidenciar que a formação continuada, embora reconhecida como elemento central das políticas educacionais, ainda carece de uma efetiva articulação entre teoria e prática, política e realidade escolar. O confronto entre as políticas analisadas e o ideário de valorização docente revelou que a formação, muitas vezes, assume caráter técnico e instrumental, deixando em segundo plano o desenvolvimento crítico, reflexivo e humano do professor.

Conclui-se, portanto, que a consolidação de uma política de formação continuada verdadeiramente emancipatória depende da criação de condições objetivas que garantam tempo, espaço e reconhecimento institucional ao trabalho docente. Mais do que ampliar a oferta de cursos e certificações, é necessário investir na construção de uma cultura formativa e contínua que valorize o professor como sujeito do conhecimento, capaz de transformar sua prática e contribuir, de forma significativa, para uma educação pública de qualidade e socialmente justa.

Por fim, é importante reconhecer que esta pesquisa não se encerra em si mesma. Ao contrário, ela aponta caminhos e provoca novas reflexões sobre o papel das políticas de formação continuada na valorização

docente. Estudos futuros poderão aprofundar a análise sobre a implementação prática dessas políticas nas escolas catarinenses e investigar de que forma os professores se percebem nesse processo. Somente a partir desse diálogo constante entre teoria, política e prática será possível construir uma educação que valorize, de fato, quem a faz acontecer: os professores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luísa; RODRIGUES, Maria de Lurdes. Modelos de análise das políticas públicas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, [S.L.], v. 2017, n. 83, p. 1-35, dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7458/spp2017839969>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 26 jul. 2024, p. 1. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

CALDAS, Morgana Bada; TIBOLA, Naiara Gracia. Formação de professores: as concepções epistemológicas e a perspectiva internacional em uma política pública brasileira. *Educação e Formação*, Fortaleza, v. 10, p. 1-24, jul. 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.25053/redufor.v10.e15456>.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/15456/13280>. Acesso em: 05 out. 2025.

ESTRELA, Maria Tereza. *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Questões em torno de qualidade da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores e carreira*. São Paulo: Cortez, 1997.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 61-84, jan. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v23i1.11947>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11947/8076>. Acesso em: 16 set. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. *Formar docentes em contextos de mudança*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro-Posições*, [S.L.], v. 27, n. 2, p. 177-202, ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/>

M34nYfJTrzB4Sfv7NqVgTtp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 set. 2025.

NÓVOA, Antônio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTA CATARINA. Decreto nº 915, de 24 de maio de 2012. Dispõe sobre a política estadual de formação continuada de profissionais da educação e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, 24 mai. 2012.

SANTA CATARINA. Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE, com vigência até 2024, e adota outras providências, revogando a Lei Complementar nº 684, de 27 de julho de 2015. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, 14 dez. 2015. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/16794_2015_lei.html. Acesso em: 10 out 2025.

SANTA CATARINA. Portaria nº N° 901, de 11 de abril de 2024. Dispõe sobre a Constituição do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores das Coordenadorias Regionais de Educação e respectivas unidades escolares. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, 11 abr. 2024. Disponível em: <https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2024/20240411/Jornal/22243-A.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) 9º *Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina - 2024*. Florianópolis: SED/SC, 2025.

Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1P4O69d3QtaAwah0H-5-ifJpvMjaoPMF4g/view>. Acesso em: 10 out. 2025.

SILVA, Amanda Moreira. *A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras*. 2018. 395p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tAmanda%20Moreira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2025.

VEIGA, Ilma. Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998.

PARTE III

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CAPÍTULO VIII

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM MOVIMENTO: ENTRE O REAL E O POSSÍVEL

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ltt08>

*Kátia Gabriela Alano Ambrosio*¹

*Katiana Possamai Costa*²

*Rosane Deoclésia Aléssio Dal Toé*³

¹ Graduada em Letras. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Integrante do Grupo de Pesquisa, Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Técnica da Coordenadoria Regional de Educação de Criciúma. E-mail: katiaga1978@gmail.com

² Graduada em Letras. Doutora em Educação pelo PPGE/UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Técnica da Coordenadoria Regional de Educação de Criciúma. E-mail: katianapc@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia. Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saber e Práticas de Formação de Professores. Professora da rede estadual de Santa Catarina. E-mail: rosanealessiodaltoe@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este capítulo restringe-se em discutir os movimentos inerentes à formação do professor, sujeito que tem o papel crucial de colocar em prática o currículo da educação básica no espaço escolar, pois é quem tem o contato direto com o aluno e precisa estar ciente da teoria e praxis dos currículos de âmbito nacional e regional. Uma vez que é na escola que se constroem alicerces cognitivos, de valores de maneira reflexiva e não dogmática (Gatti, 2016). Mas, para que isso aconteça, esse mesmo sujeito precisa preparar-se durante a sua formação inicial, o que tange às universidades adequarem seus currículos para uma nova concepção de alunos - futuros professores - que, por conseguinte, serão professores formadores de crianças e adolescentes. No mesmo sentido, os professores já em carreira e que, obviamente, são de uma formação anterior, precisam manter-se em estudo para conhecer e problematizar as novas propostas educacionais que, com o passar do tempo e necessidade social, se exigem em sala de aula. Nesse viés, para esta discussão, primeiro, tratamos da história da formação docente, prosseguindo com a análise das LDBs 4.024/1961, 5.592/1971 e 9.394/1996, os planos nacional e estadual de Educação (PNE/PEE) e documentos inerentes ao estado de Santa Catarina que se voltem para a temática em foco: formação docente. Em seguida, um panorama teórico dos modelos de formação continuada a partir das expressões sistematizadas por Amador (2019), sendo o: modelo clássico, prático reflexivo e emancipatório político. Com isso, finalizamos com um olhar estreito para a formação continuada, hoje,

em evidência na rede estadual de ensino de Santa Catarina, de modo a observar em qual desses modelos elas se enquadram, bem como retratar os movimentos formativos reais e quais os possíveis.

ASPECTOS HISTÓRICOS

São muitos os pontos na história que relatam as mudanças educacionais relativas à formação de professores. Começou no século XVII com Comenius, porém não vamos tão longe. Datamos a partir da década de 1820 quando, no Brasil Imperial, o ensino passa a ser obrigatório e ministrado somente por mulheres. Bem como, criam-se as escolas normais que objetivavam formar professores, retratada inclusive na ficção literária de romances como *A Normalista*, de Adolfo Caminha; ou a presença feminina na função docente como na obra *O Quinze*, de Rachel de Queiroz (Lajolo; Zilberman, 2019).

Discutir a formação docente, seja ela em nível inicial, continuada ou em serviço, hoje e em outros momentos da história da educação, está atrelado à mudança de currículo. Assim ocorreu em 1827, quando especificaram em lei a criação das escolas de primeiras letras, com artigos descrevendo os conteúdos a serem ensinados para meninas e meninos, de maneira diferenciada. Ademais, quando necessária a instrução (formação) para os professores, às custas não seria de responsabilidade do governo ou das escolas, mas sim de forma particular pelos docentes, como expresso na Lei de 15 de outubro de 1827:

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicam os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais (Brasil, 1827).

O período em que compreende o ano 1827 até 1932 originou muitos debates acerca da organização curricular das escolas normais destinadas à formação de docentes para as primeiras letras, conforme assinala Borges (2013) e Saviani (2009). Porém, foi a partir do decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, que foram dados novos contornos à formação de professores. Anísio Teixeira quem propôs essa reorganização do ensino das Escolas Normais para além do pedagógico, trazendo o caráter científico. De modo a justificar a relevância da proposta de mudança a partir da importância do professor para a sociedade.

[...] Nenhuma reforma, como nenhum melhoramento de ordem essencial se pôde fazer em educação, que não dependa, substancialmente, do mestre a quem vamos confiar a escola. Em nossa preocupação, tão viva hoje, pela educação popular e universal, não nos temos apercebido de que, acima do número de escolas e do número de alumnos matriculados, importa a qualidade do mestre, o seu preparo cultural e tecnico, as suas condições

de remuneração e de trabalho e os seus atributos de formação moral e social. [...] A pessoa a quem vamos confiar as nossas crianças por várias horas durante o dia e a quem vamos pedir, não que as guarde somente, mas que as eduque, acompanhando e animando o seu desenvolvimento intelectual e moral, a par e passo do seu desenvolvimento physico, deve possuir um coração e uma inteligência superiormente formados, o conhecimento aperfeiçoado do seu mister e uma visão social larga e harmoniosa [...] (Teixeira, 1932).

Além disso, é oportuno mencionar que, próximo à finalização do documento, Teixeira (1932) frisou o entendimento em relação à formação de professores que deve pautar-se na demonstração, experimentação e na prática, em específico:

[...] uma formação de tal ordem prática, que o centro de gravidade da escola são os estabelecimentos anexos de ensino primário, que devem funcionar como laboratórios para a demonstração (ensino modelo), para a experimentação (ensino de novos methodos) e para a prática do ensino (classes de aplicação) (Teixeira, 1932).

Nessa ordem, já se apontava um futuro para a formação de professores em vias universitárias, em outras palavras, a formação inicial. Fato que ocorreu em 1939, pelo Decreto-Lei nº 1.190, datado em 4

de abril, com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia (Brasil, 1939), estabelecendo os cursos pelo Art. 48. aos alunos que concluírem seriadamente os cursos ordinários, de que tratam os arts. 9 a 19 desta lei, serão conferidos, respectivamente, os seguintes diplomas de bacharel: filosofia; matemática; física; química; história natural; geografia e história; ciências sociais; letras clássicas; letras neolatinas; letras anglo-germânicas; pedagogia. Para os bacharéis concluintes do curso de didática passariam a ser, também, licenciados.

Saviani (2009) registra outros documentos legislativos que modificaram de alguma forma o ensino, tanto em nível médio (escolas normais) como em nível superior, a saber: Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que aprovou a Reforma Universitária; Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava diretrizes e bases para de 1º e 2º Graus; Parecer n.º 349, de 6 de abril de 1972, que organizava a habilitação ao magistério; por fim, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Esta discutiremos com maior afinco no excerto seguinte.

Cabe aqui, ressaltar, que toda a necessidade de mudança no sistema curricular de educação afetava também a formação dos professores. Por vezes, para intensificar o ensino dos estudantes em geral ou dos estudantes normalistas, aqueles que estavam em preparação para o magistério. Contudo, não aparenta uma forma tão robusta como neste século temos e devemos tratar a formação docente.

PRINCÍPIOS DE LEI - LDBS EM FOCO

Para que se possa compreender o momento presente, é importante analisar o passado. Diante disso, recorreremos às principais legislações de base para o ensino no Brasil. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – n.º 4.024, de dezembro de 1961, menciona a formação como preparação para atuar nos segmentos de ensino que, hoje, conhecemos como Educação Infantil, Fundamental, Médio e Superior. Sabemos da importância de discutir de forma ampla a formação do profissional docente, porém essa lei fez ressurgir, naquele momento, a possibilidade de contratação de profissionais sem licenciatura quando não houver demanda para atendimento das escolas

Art. 117. Enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação ao exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência vetado.

Art. 118. Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade (Brasil, 1961).

Em 1971, por meio da Lei n.º 5.692, a então nova LDB fixou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, aqui já se observa a mudança de nomenclatura, antes escola primária (ou de primeiras letras) e escola normal. Diferente da legislação anterior, essa faz um direcionamento específico ao profissional docente em relação a uma formação contínua quando, no artigo 38, coloca que “os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (Brasil, 1971). No que tange a contratação de profissionais não habilitados ao magistério modifica o que estava posto na lei anterior para que se tenha uma complementação pedagógica, conforme disposto no artigo a seguir:

Art. 78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação (Brasil, 1971).

Ao estudar esses textos de leis, podemos destacar vários pontos, contudo nosso recorte é sobre a formação continuada, assim como Gatti e Barreto (2009, p. 42) também observaram a necessidade de “novo conceito de profissionalização dos professores”, trazendo então a proposta de um *continuum* de formação.

Decorrido um espaço temporal de 25 anos, tem-se uma nova LDB de número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Nela, as nomenclaturas de 1º e 2º graus já não mais existem, sendo a Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; e Ensino Superior.

Considerando que já se atingiu um mesmo tempo de permanência desta legislação comparada à LBD 5.692, devemos ponderar que outros textos de revogação, inclusão ou exclusão são submetidos conforme demanda. Tanto que uma das inclusões diz respeito aos profissionais com notório saber, ou seja, não são docentes por formação, mas ao passo que o Novo Ensino Médio coloca a opção de itinerários formativos, novos profissionais comporão o sistema educacional. Desse modo, tem-se o texto abaixo, quando no artigo 61 especifica os profissionais da educação:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 1996).

Oposto às LDBs anteriores, na vigente temos, como já mencionado, o artigo 61 destinado aos profissionais da educação que, além

da citação acima, traz outras questões como a possibilidade de formação inicial, continuada e capacitação com recursos e tecnologias de educação à distância. Bem como, desde 2009, foi incluída na redação que todos os sistemas governamentais deverão promover a formação inicial, continuada e capacitação para os profissionais do magistério. Direito que outrora não se tinha ou era a cargo do próprio profissional, inclusive dos custos gerados. Nesse viés, o artigo 67 aborda a valorização dos profissionais da educação em que um dos itens é o aperfeiçoamento profissional continuado, com licença periódica e remunerada.

Tendo em conta os avanços relativos à formação continuada para os professores e demais profissionais da educação, de tal forma previsto em lei, compete, agora, melhor compreender e discutir o que é e em quais formas o estudo continuado pode se dar, bem como outros documentos educacionais apontam a formação continuada para os docentes.

DOCUMENTOS EDUCACIONAIS NAS ESFERAS NACIONAL E ESTADUAL

Nos movimentos relacionados à educação, tendo como analogia uma linha temporal dos movimentos educacionais, foi no ano de 1962, por meio da coordenação de Anísio Teixeira, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), à época, com sete metas, em sua maioria de caráter quantitativo, como atingir número de matrículas por segmento de ensino (Teixeira, 1962). Em relação à formação docente a meta

(de número 4) descrita era atingir percentual de professores ao menos diplomados, em cada etapa de ensino:

Além de matricular toda a população em idade escolar primária, deverá o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos de regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial. (Teixeira, 1962).

Por não se tratar de um documento de lei e pelo contexto ditatorial, o plano logo perdeu força. Somente em 2001, com a aprovação da Lei nº 10.172 (Brasil, 2001), um novo Plano Nacional de Educação, com duração de 10 anos, começou a vigorar. Nesse documento, no item Formação dos Professores e Valorização do Magistério, especificou quatro objetivos/metapas com foco na formação continuada dos professores, a saber:

12. Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os **programas de formação em serviço** que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares.

13. Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos

semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior.

22. Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas.

27. Promover, em ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, a avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores, com base nas diretrizes de que trata a meta nº 8, como subsídio à definição de necessidades e características dos **cursos de formação continuada** (Brasil, 2001) [grifos nossos].

Nesse período, começam a surgir expressões como “formação em serviço” e “formação continuada”, entretanto não há detalhes ou conceitos a elas atribuídos. Tanto que, durante esse decênio, não houve nenhuma publicação de resoluções/portarias destinadas à formação docente continuada, apenas para formação inicial. Em 2014, firmada pela lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), passou a vigorar o novo PNE, que foi prorrogado até final de 2025. A partir das 20 metas, em específico a 16, que faz referência à formação continuada, quando diz que:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e

garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

Dentre as estratégias para contemplar a referida meta, menciona a formação no modelo continuada e estruturada a partir das esferas estaduais e municipais, bem como pelo Distrito Federal - nacional - descrevendo-a da seguinte forma:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2014).

Alinhado a esse plano, bem como a meta acima, o estado de Santa Catarina, no ano de 2015, com a Lei nº 16.794/2015 (Santa Catarina, 2015), aprovou o Plano Estadual de Educação (PEE) com 19 metas, sendo a número 15 destinada à formação inicial e continuada. Delas, destaca-se o desdobramento 15.18 em “estabelecer programas de parcerias com instituições de ensino superior, para a oferta de cursos de formação continuada, nos municípios, atendendo à demanda local e regional da rede pública” (Santa Catarina, 2015).

Durante esse período, enquanto rede pública estadual de ensino, em Santa Catarina, não se tem registro de documentos, além do PEE, que marque a formação continuada como política educacional durante a extensão desses 10 anos. Todavia, enquanto política de acesso e permanência de estudantes universitários tem-se o Programa Universidade Gratuita, instituída pela Lei Complementar nº 831, de 31 de julho de 2023, que destina fomento para as instituições de ensino superior que sejam entidades sem fins lucrativos para que revertam o valor recebido em bolsas de estudos. Dentre as atribuições elencadas para essas instituições está a obrigatoriedade de, em contrapartida, promover formação continuada para os profissionais da educação da rede pública estadual, como expresso no item IX do artigo 14:

IX - promover programas de formação continuada para profissionais da educação da rede pública estadual de ensino, com carga horária de, pelo menos, 60 (sessenta) horas semestrais, na forma e no período a serem estabelecidos em decreto do Governador do Estado, ouvidas as instituições universitárias (Santa Catarina, 2023).

Contudo, essas formações devem ser pensadas e organizadas pelos setores de ensino da Secretaria Estadual de Educação (SED), a qualquer tempo, em formato presencial ou virtual. A partir disso, no ano seguinte - 2024, foi instituído pela Portaria 901, de 11/04/2024 (Santa Catarina, 2024), os Núcleos de Acompanhamento Pedagógico

e Formação de Professores e Gestores das Coordenadorias Regionais e respectivas unidades escolares que, além das atividades de acompanhamento pedagógico junto às escolas, tem como atribuição todas as demandas voltadas para a formação continuada, como: realizar diagnósticos; articular, planejar e realizar cursos de formação; tramitar projetos junto à SED; acompanhar as ofertas de formação; articular com instituições parceiras a viabilidade dos cursos formativos.

Nesse contexto, nos próximos excertos, trataremos de analisar as formações que, na regional de Criciúma, o referido Núcleo colocou em prática, de modo a alcançarmos o propósito deste capítulo, em retratar os movimentos formativos reais e quais os possíveis, mediante os modelos de formação.

MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: BREVE ESTUDO CONCEITUAL

Vários são os conceitos e entendimentos relacionados ao termo formação continuada, dada a visão de mundo, educação e sociedade por parte de pesquisadores, gestores educacionais, professores e formadores (Amador, 2019). Muitos congregam formação continuada como treinamento, curso, palestra, entre outros vocábulos. O primeiro entendimento quanto ao termo é a continuidade de estudos após a graduação, pois o contrário chama-se formação inicial.

Nóvoa (2017) diz que a vida profissional do professor é um *continuum*, pois após a formação inicial são diversos momentos formati-

vos. Porém, não se pode confundir formação com cursos de capacitação ou, ainda, chamada por Imbernón (2009; 2015) de formação *standard*, baseada em treinamento e em cursos padronizados ministrados por experts (os formadores) e os professores em formação como leigo, em que o primeiro é colocado num pedestal e o segundo não tem sua caminhada valorizada.

Dentre as inúmeras acepções e terminologias, Gatti (2008) traz a expressão “educação continuada”, compreendendo-a como um grande guarda-chuva que congrega as muitas atividades que contribuem para o desempenho profissional, listando, por exemplo: reuniões pedagógicas, videoconferências, cursos diversificados. Mesmo diante de tantas possibilidades de nomear o ato formativo docente, espera-se, no mínimo, que sejam propostas de qualidade e que levem os profissionais a ter o ato reflexivo de suas práticas. Como coloca Paulo Freire (1996), a formação deve ser permanente e que o ato de ensinar não se reduz a transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção. Ou seja, trabalhar na perspectiva de uma formação para um professor reflexivo é levá-lo a pensar criticamente sobre o seu trabalho.

A formação, inicial ou continuada, parte de determinadas características que a ela se associam modelos de formação. A saber, formação inicial segue matrizes curriculares, oferta presencial, semipresencial ou a distância. Não diferente, a formação continuada. Para isso, mobilizamos o estudo de Amador (2019), que reuniu diversos autores em prol de definir os modelos de formação continuada de professores, obtendo três classificações: o Modelo Clássico; Prático Reflexivo; e Emancipatório Político.

O primeiro, Modelo Clássico, também designado de modelo convencional, engloba uma série de características, com destaque para convênios estabelecidos entre as redes de ensino da educação básica com as universidades para a oferta de diferentes cursos. Nesse modelo fica clara a ruptura entre teoria e prática, sendo que o professor participa como mero expectador.

No Modelo Prático Reflexivo, o papel do professor é ativo, pois passa a ser o protagonista a partir do que problematizam e refletem sobre as suas práticas com a mediação do formador. Sumarizando, a base está na reflexão sobre a ação.

Por fim, o último modelo chamado de Emancipatório Político também é baseado na reflexão acerca da prática pedagógica, porém vinculado com as questões gerais da sociedade. Em outras palavras, confere a esse modelo o pensar sobre a prática pedagógica firmado nos problemas sociais da comunidade onde estão inseridos, nesse sentido, pautada numa relação crítico-dialética e sócio-histórica.

Tomando como referência esses modelos aqui descritos, na seção seguinte, passamos a analisar as formações desenvolvidas pela rede estadual de ensino de Santa Catarina, de modo a identificar qual o modelo se faz presente nas formações. Para isso, em específico, o recorte do estudo centra-se na regional de Criciúma, que reúne 12 municípios, totalizando 54 unidades escolares, com um universo de 3 mil professores.

FORMAÇÃO CONTINUADA: UM OLHAR PARA A REGIONAL DE CRICIÚMA

Como já mencionado, não localizamos documentos que apontem programas ou projetos destinados à formação de professores na rede estadual de ensino de Santa Catarina - exceto PEE, enquanto meta, não efetivação. Durante o período pandêmico e de implementação do Novo Ensino Médio, tem-se alguns registros de formações on-line, bem como fala de professores que indicam algumas palestras e vídeos transmitidos de forma síncrona e assíncrona de temas variados (Costa, 2023).

Ainda, no caderno de organização e funcionamento das unidades escolares, intitulado de Repositório Dien4 (Santa Catarina, 2024), indica as Coordenadorias Regionais como responsáveis para autuar projetos de formação junto à SED que contemplem temas e metodologias nos quais as unidades escolares demonstram interesse. Essa atividade, a partir do segundo semestre de 2024, é representada pelos Núcleos de Acompanhamento Pedagógico e Formação Docente que, além de articular e acompanhar os projetos, também podem ser os proponentes e ministrantes. Na regional de Criciúma, o Núcleo é composto por três técnicos com experiência em sala de aula.

É oportuno salientar que as informações aqui apresentadas partem das autoras que são técnicas da referida regional, com atuação no setor de ensino, motivo pelo qual conseguem descrever e analisar este relato.

⁴DIEN - Diretoria de Ensino da Secretaria de Estado da Educação - SED.

A primeira formação, cuja responsabilidade foi do Núcleo de Criciúma, referente ao recesso de julho de 2024, pautou-se nos pedidos dos gestores com diferentes temáticas: ensino-aprendizagem por competência e habilidade; práticas inclusivas para o transtorno do espectro autista; cultura digital; plano de aula e sequências didáticas; inteligência artificial. Para cumprir essa agenda, à época, foram mobilizados os parceiros universitários contemplados pelo Programa Universidade Gratuita que disponibilizaram os formadores para essas temáticas, expostas no formato de palestras.

No mesmo sentido, em fevereiro de 2025, considerando os resultados das avaliações em larga escala, optou-se por uma única temática - “Ler e escrever: compromisso de todas as áreas” - seguindo os mesmos moldes da anterior.

Ambas formações obtiveram retorno satisfatório, extraído da aplicação de questionário avaliativo. Nesse instrumento, além de avaliar tema, expositores, logística e infraestrutura, também foi solicitado sugestões para as futuras formações, item de grande valia para qualificar esse processo. Das várias respostas, muitos sugeriram abordar práticas de sala de aula e formação com os próprios professores da rede, como muitos mencionaram, são profissionais “com experiência no chão de sala de aula”.

Partindo desse princípio, a formação em julho de 2025, não mais utilizou as parcerias externas, todavia tematizou “Processos didáticos e estratégias de ensino: práticas em sala de aula”, atividade ofertada por componente curricular, tendo como ministrante os professores da

rede estadual de ensino. Do mesmo modo que as anteriores, aplicou-se o questionário para avaliar o evento e abrir para sugestões e comentários. Os dados apontaram acima de 80% para organização, domínio do conteúdo pelos palestrantes, exposição clara e objetiva. Em termos de sugestão, muitos solicitaram para que as próximas formações sejam no mesmo formato: professores da rede e compartilhando experiências exitosas.

No decorrer do ano, outras atividades formativas foram desenvolvidas para grupos menores e de alguns componentes em específico, com o cuidado de não somente teorizar, mas de proporcionar a troca de experiências. Alguns projetos utilizando formadores das instituições parceiras, outros pelos próprios técnicos da Coordenadoria.

Reportando aos modelos de formação destacados na seção anterior, o início dos trabalhos, por meio das formações de julho de 2024 e fevereiro de 2025, enquadram-se no Modelo Clássico ao utilizar convênios firmados pela SED e universidades contempladas pelo Programa Universidade Gratuita, os temas ainda direcionados pelos gestores e de curta duração. Sabemos que não é o ideal formativo que se espera para os docentes, entretanto são as ferramentas a princípio disponibilizadas. Tendo essa consciência que a formação de julho de 2025 já teve novos contornos, aproximando-se mais do Modelo Prático-Reflexivo, em que o formador é um mediador, com relevância para a prática sobre a teoria.

Dentro da realidade posta, tenta-se adequar ao que é possível enquanto processo formativo, visto que é complexo e condicionado a fatores maiores, como advindos de políticas governamentais. Contudo,

temos clareza que o desenvolvimento pessoal e profissional dos profissionais da educação deve ser contínuo e permanente, contemplando a sua formação inicial, refletir sobre a prática pedagógica, na busca constante de novos conhecimentos e condizentes com a realidade de cada comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é fácil encerrar um texto quando se analisa temas pertinentes à educação, como é a formação docente inicial e continuada. Todavia, delimitamos objetivos para que chegássemos até aqui, o primeiro limitador foi olharmos para o processo da formação continuada na rede pública estadual de Santa Catarina. Em continuidade, nosso ponto de partida se deu pela história da formação docente no Brasil, por meio dos textos legislativos, em especial as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, até chegarmos na esfera estadual e no momento atual.

Com o tempo, essa temática começou aparecer mais fortemente, o que não significa que seu processo foi positivo, visto que nem sempre se efetivou ou se firmou como políticas públicas, a exemplo, em leis iniciou como uma responsabilidade unilateral, por parte do professor. Progressivamente, mencionada como necessidade para o desenvolver do processo de ensino-aprendizagem, inclusive, como meta nos planos de educação, tanto nacional como estadual. A contar que a própria terminologia traz diferentes entendimentos, por vezes cursos isolados após

receber um título de licenciatura, noutras como atividade permanente e em serviço.

Adiante, para que tenhamos o olhar estreito a que nos propuemos enquanto foco deste capítulo, o estudo se baseou nos modelos clássico, prático reflexivo e emancipatório político, apresentados por Amador (2019) que, por sua vez, mobilizou vários teóricos para compreender essas categorias.

Em resumo, temos muito o que avançar em relação às formações para os professores que estão em serviço, dado que nos enquadrámos no modelo clássico, com breve pinceladas no modelo prático reflexivo. Sem registros documentais das formações da rede estadual antes de 2023, nossa análise centrou-se nas formações realizadas em 2024 e 2025, momento em que vigorou o Programa Universidade Gratuita, em que as instituições de ensino superior devem, como contrapartida, disponibilizar formações para os professores da rede pública estadual. Ademais, criou-se os Núcleos de Acompanhamento Pedagógico e Formação Docente nas coordenadorias regionais de educação com funções inerentes ao processo formativo dos docentes.

Embora o processo formativo dos professores da rede estadual de ensino seja, ainda, no modelo clássico, a experiência oriunda da Coordenação Regional de Educação de Criciúma tem apontado para uma escuta dos docentes e gestores tanto após as atividades formativas como também para se pensar em temas e formas de exposição.

Por fim, é necessário colocar em prática, mesmo com as parcerias de formadores pelas universidades, atividades em que nossos pro-

fessores não sejam meros espectadores, mas protagonistas para refletir sobre as práticas pedagógicas aliadas ao desenvolvimento do conhecimento, que não se esgota, e das comunidades escolares em que estão inseridos. Este estudo é profundo, não se encerra nestas linhas, haja vista que novos contornos estão previstos, como uma Escola de Formação advinda pela Secretaria Estadual de Educação, ainda não formalizada. O que demonstra mais um movimento para essa temática.

REFERÊNCIAS

AMADOR, Judenilson Teixeira. Concepções e modelos da formação continuada de professores: um estudo teórico. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 6, n. 2, p. 151-167, 2019.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. *Coleção de Leis do Império do Brasil* – v. 1, pt. I, 1827, p. 71. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 8 nov. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932*. Regula a formação técnica para o Distrito Federal, com a previa exigencia do curso secundario, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/reorganizacao.html>. Acesso em 30 out. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 6 abr. 1939, p. 7929. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 27 dez. 1961. Rio de Janeiro, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 8 nov. 2025.

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*, Seção 1, 29 nov. 1968, p. 10369. Brasília, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 nov. 2025.

BRASIL. *Lei nº 5.629, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Parecer nº 349, de 6 de abril de 1972. Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. *Diário Oficial da União*, 7 abr. 1972. Brasília, 1972.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 23

dez. 1996, p. 27833. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 8 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 10 jan. 2001, p. 1. Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 8 nov. 2025.

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*, Seção 1, 26 jun. 2014, p. 1. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 8 nov. 2025.

BORGES, Maria Célia. *Formação de Professores: desafios históricos, políticos e práticos*. São Paulo: Paulus, 2013.

COSTA, Katiana Possamai. *O processo de implementação do novo ensino médio na rede estadual de ensino de SC: a perspectiva docente frente à própria formação e ao enfoque interdisciplinar*. 2023. 181p. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/11408>. Acesso em: 30 out. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada de professores do Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 37, jan/abr. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v13n37/v13n37a06.pdf> Acesso em: 30 out. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli. *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, out./dez. 2017.

SANTA CATARINA. Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2016–2025 e estabelece outras providências. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, n. 20205, 15 dez. 2015. Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://leis.alesc.sc.gov.br/ato-normativo/19340>. Acesso em: 8 nov. 2025.

SANTA CATARINA. *Lei Complementar nº 831, de 31 de julho de 2023*. Institui o Programa Universidade Gratuita e estabelece outras providências. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, n. 20072A, 1 ago. 2023. Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://leis.alesc.sc.gov.br/ato-normativo/22071> Acesso em: 30 out. 2025.

SANTA CATARINA. *Portaria nº 901, 11 de abril de 2024*. Dispõe sobre a Constituição do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores das Coordenadorias Regionais de Educação

e respectivas unidades escolares. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, n. 22244, 12 abr. 2024. Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2024/20240412/Jornal/22244.pdf> Acesso em: 30 out. 2025.

SANTA CATARINA. Diretoria de Ensino. *Repositório de Orientações para organização e funcionamento das unidades escolares de Educação Básica e Profissional da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina*. 2024. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/repositorio-de-orientacoes-para-organizacao-da-rede-estadual-de-educacao/> Acesso em: 30 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação. *Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, p.110-117, jan./jun. 1932. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/reorganizacao.html>. Acesso em: 30 out. 2025.

TEIXEIRA, Anísio. Plano nacional de educação. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. *Documenta*. Rio de Janeiro, n.8, p. 24-31, out. 1962. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano1.html> Acesso em: 30 out. 2025.

CAPÍTULO IX

ORIENTAÇÃO CURRICULAR PARA O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS NORMATIVOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ltt09>

*Daniela da Rocha Nolla*¹

*Jodoel Gonçalves Cardoso*²

*Ricardo Luiz de Bittencourt*³

¹ Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação pelo PPGE/UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa, Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: dany_nolla@hotmail.com

² Graduado em História. Mestrando em Educação pelo PPGE/UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: jodoel@unes.net

³ Graduado em Filosofia e Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Professor da rede estadual de Santa Catarina e da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. E-mail: rlb@unes.net

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A função social da escola constitui um dos eixos centrais do debate educacional contemporâneo, na medida em que envolve tanto a dimensão da democratização do acesso ao conhecimento quanto a produção de sujeitos e a regulação das práticas sociais. No Brasil, os marcos legais e normativos – como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) – reforçam o princípio da educação como direito de todos e dever do Estado, atribuindo à escola a responsabilidade de garantir igualdade de oportunidades, inclusão e formação cidadã. Esses documentos norteadores apresentam a instituição escolar como espaço de promoção da justiça social e de preparação para a vida em sociedade, vinculando sua função a um projeto democrático mais amplo.

Entretanto, a compreensão da função social da escola não se esgota nos enunciados legais. Estudos de base foucaultiana têm problematizado o modo como a escola opera, historicamente, como instituição disciplinar e como dispositivo de poder e produção de subjetividades. Magalhães e Nascimento (2022), ao observarem práticas escolares em uma instituição pública, evidenciam como dispositivos disciplinares, tais como vigilância, hierarquia e normalização, estruturam o cotidiano pedagógico, mesmo quando não explicitamente reconhecidos. De modo semelhante, Reis dos Anjos e Della Fonte (2021) analisam as relações de poder no espaço escolar, destacando a “docilização dos corpos” como

parte do processo de governamentalidade que atravessa a função social da escola. Batista e Baccon (2016), ao analisarem a escola como uma instituição disciplinar em crise, demonstram que, para além de ensinar, a escola organiza práticas que normatizam comportamentos, classificam sujeitos e produzem formas de subjetividade. Essa dimensão reguladora, muitas vezes invisível, coloca em questão a ambivalência da função social da escola: se, por um lado, ela assegura direitos e promove aprendizagens, por outro, participa de processos de exclusão e de reprodução de desigualdades.

Silva (2014), em pesquisa com educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidencia que os próprios sujeitos constroem sentidos distintos para a função social da escola, associando-a à possibilidade de inserção no mercado de trabalho, à conquista de autonomia e ao reconhecimento social. Ao mesmo tempo, emergem percepções de que a escola reforça hierarquias e estabelece fronteiras entre os que “se encaixam” nas normas escolares e aqueles que dela se afastam. Essa contradição revela que a função social não é um conceito estático, mas resultado de disputas de discurso e de poder no interior da instituição.

Na mesma direção, Lenartovicz e Oliveira (2018) destacam como os mecanismos avaliativos e classificatórios, longe de serem neutros, constituem instrumentos de poder disciplinar que produzem efeitos sobre a vida escolar e sobre a constituição dos sujeitos. A avaliação, enquanto prática legitimada, materializa a função social da escola não apenas como mediadora de saberes, mas como instância de controle, ordenamento e seleção. Assim, compreende-se que a função social da es-

cola se constrói também em práticas cotidianas aparentemente simples, mas que carregam implicações profundas na definição de trajetórias e possibilidades dos estudantes.

A obra de Michel Foucault oferece um instrumental analítico fundamental para compreender a função social da escola como prática atravessada por relações de poder e produção de saber. Em *Vigiar e punir* (Foucault, 1975), o autor demonstra como as instituições modernas, entre elas a escola, constituem-se como espaços de disciplinamento e de normalização dos sujeitos, mediante técnicas de vigilância, exames e classificações. Nesse sentido, estudos como os de Magalhães e Nascimento (2022) e de Reis dos Anjos e Della Fonte (2021) evidenciam como tais dispositivos permanecem presentes no cotidiano escolar, promovendo a docilização dos corpos e a conformação de comportamentos a padrões considerados legítimos. Essa perspectiva contribui para analisar a escola não apenas como transmissora de conteúdos, mas como produtora de subjetividades em consonância com regimes de verdade historicamente situados.

Ao mesmo tempo, Foucault (1994), em textos como *A ordem do discurso*, destaca que toda prática social, inclusive a educativa, organiza-se em torno de mecanismos que selecionam, regulam e legitimam determinados saberes, ao mesmo tempo em que marginalizam outros. É, justamente, essa abordagem que torna a perspectiva foucaultiana relevante para este capítulo, pois permite problematizar como a escola cumpre sua função social em meio a processos de exclusão e inclusão discursiva. Autores como Batista e Baccon (2016), Lenartovicz e Oliveira

(2018), Silva (2014) e Pereira (2020) demonstram que os conceitos de dispositivo, disciplina e governamentalidade oferecem ferramentas potentes para analisar criticamente a instituição escolar. Assim, a escolha por fundamentar a discussão em Foucault se justifica pelo potencial de suas análises em desvelar os mecanismos pelos quais a escola produz e regula sujeitos, operando como parte de uma rede mais ampla de poder-saber na sociedade contemporânea.

Ao relacionar essa perspectiva crítica com os documentos normativos brasileiros, observa-se uma tensão permanente: os textos legais prescrevem uma escola inclusiva, promotora de equidade e voltada à cidadania, enquanto as práticas institucionais revelam dispositivos de disciplina e exclusão. É nesse entrecruzamento que se configura a função social da escola: simultaneamente instrumento de emancipação e de controle, de inclusão e de normalização. Reconhecer tal ambivalência é fundamental para pensar políticas públicas que não apenas ampliem o acesso, mas também transformem a lógica de funcionamento da instituição escolar, de modo que a inclusão se efetive para além do discurso normativo.

Assim, compreender a função social da escola exige considerar tanto as garantias legais e os princípios democráticos inscritos nos documentos oficiais, quanto os mecanismos de poder que operam no cotidiano escolar. A partir dessa análise, é possível construir uma visão crítica e propositiva sobre o papel da escola na sociedade brasileira, articulando os avanços da legislação com a necessidade de enfrentar as práticas que limitam sua função emancipadora.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Nos últimos anos, o campo educacional e a educação propriamente dita, ganharam mais dois conceitos que causam discussões, reflexões e pesquisas diariamente: a educação especial e a educação inclusiva. Num primeiro momento, analisando superficialmente, parecem ser diferentes nomes para um mesmo propósito, a educação de crianças com deficiência em salas de aula do ensino regular. Contudo, ao observar mais de perto esses dois conceitos, podemos perceber suas diferenças rapidamente. Mesmo uma busca rápida no Google, sobre a definição de educação especial e educação inclusiva, já obtemos como resposta a principal diferença entre ambas. Enquanto a primeira tem por objetivo o ensino para crianças com deficiência, focando em suas necessidades, a outra tem como função a busca por uma inclusão do aluno, ou seja, a valorização das diferenças para criar um ambiente acolhedor para esse estudante.

Mas não podemos ficar apenas com a definição superficial do Google sobre assuntos tão pertinentes como a educação especial e a educação inclusiva. Ainda mais, considerando o fato que, por inúmeros fatores advindos de questões biológicas ou ambientais, o percentual de alunos com deficiência matriculados no ensino regular aumenta a cada ano e ao que indicam algumas pesquisas, esse número continuará crescendo. Portanto, cabe à escola e a toda a comunidade escolar estar preparada para isso.

Assim, antes mesmo de analisarmos criticamente esse tema, vamos dar um passo atrás e compreender por quais caminhos a educação especial precisou trilhar até os dias atuais e como ocorreu a chegada do conceito de educação inclusiva neste cenário.

A educação especial, no Brasil, teve passos lentos e tortuosos ao longo dos anos. Se analisarmos o histórico das pessoas com deficiência, podemos trazer o que diz Miranda, ao relatar que:

Na Antiguidade, os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas. Na Idade Média, o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido, o que era uma forma de exclusão (Miranda, 2008, p. 30).

Ainda, segundo a autora, somente na Idade Moderna e com a estruturação do capitalismo, houve um aumento de pesquisas relacionadas à ciência e à medicina que ocasionou uma maior atenção voltada para as pessoas com deficiência, relacionado principalmente com a educação e socialização dessas pessoas. Contudo, essa nova visão era muito relacionada ao fator patológico de cada deficiência, o que mantinha certa exclusão desse público perante a sociedade (Miranda, 2008, p. 30).

Essa concepção perdurou por muito tempo. Somente no fim do século XIX e início do século XX, surgiram às primeiras escolas ou salas de aula para as pessoas com deficiência, mas tinham como objeti-

vo oferecer uma “educação à parte” para esses alunos. Apenas em 1970, surge um movimento pela integração social dos alunos com deficiência ao ambiente escolar, visando proporcionar uma educação mais próxima daquela oferecida para a pessoa dita “normal” (Miranda, 2008).

Ao longo dos anos, a educação e a inclusão da pessoa com deficiência sofreu avanços e retrocessos. Segundo os autores obtidos como base para a construção deste texto, podemos destacar alguns marcos fundamentais que permitiram ao público da educação especial maior atenção, visibilidade e justiça no que diz respeito ao direito a uma educação inclusiva e de qualidade.

Dentre eles podemos destacar a publicação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que demonstrou a preocupação do governo em garantir uma educação para todos. No artigo 205 consta que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Além do que diz o Art 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de”, capítulo III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Com esse pontapé inicial causado pela Constituição, as discussões sobre uma educação inclusiva dos alunos com deficiência em escolas de ensino regular ganharam força e a Declaração de Salamanca contribuiu ainda mais para os avanços. De 7 a 10 de julho de 1994, reu-

niram-se em Salamanca, na Espanha, cerca de 25 organizações internacionais e representantes de 92 governos para a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, com o objetivo de analisar quais as mudanças necessárias para viabilizar e efetivar uma educação *para todos*. A Conferência foi organizada pelo governo Espanhol com o apoio da UNESCO e culminou na Declaração de Salamanca que traz os:

princípios, políticas e práticas das necessidades educacionais especiais, e uma Linha de ação. Esses documentos inspiraram-se no princípio de integração e de reconhecimento da necessidade de ação para conseguir “escolas para todos”, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um (Unesco, 1997, p. 5) [grifos no original].

Para o Brasil, o documento oficial da Declaração de Salamanca foi editado e publicado apenas em 1997, trazendo os princípios e a linha de ação propostas no momento da conferência com o propósito de tornar a educação brasileira de fato inclusiva e para todos. Logo na introdução do documento brasileiro, o terceiro princípio das linhas de ação declara que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelect-

tuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (Unesco, 1997, p. 17).

Diante destes pequenos recortes históricos, é possível analisar como as discussões sobre a educação especial são recentes. De acordo com Miranda, às pessoas com deficiência sempre tiveram presentes em nossa sociedade e sofreram ao longo da história, mas somente por volta dos anos 1990, é que ganharam um novo olhar e preocupação. Se fizermos um recorte de datas e avanços sobre a valorização, a educação e a socialização das pessoas com deficiência no Brasil, estamos caminhando à passos lentos, complexos e, de certa maneira, penosos em busca de uma educação para todos e de fato inclusiva. Percebemos que são assuntos essenciais para a educação, porém levaram tempo para ganharem destaque e importância, e que mesmo com seu grau de relevância, ainda evoluem lentamente.

Mas como poderíamos compreender de fato o que seria uma educação especial e uma educação inclusiva? Iniciamos nossa compreensão trazendo alguns conceitos sobre o que seria a educação especial. Segundo a Lei 9.394/1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, capítulo V, Art 58, “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferen-

cialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

Também de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, podemos compreender que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2018, p. 16).

Já para entender o que seria uma educação inclusiva e quais as diferenças existentes, Pletsch (2009) conceitua que uma educação que pretenda ser inclusiva deve ser vista como um processo mais amplo e complexo do que a educação especial. Ela envolve questões estruturais, relacionadas a condições físicas, financeiras e profissionais qualificados. Também implica questões democráticas que envolvem a participação não só dos alunos com deficiência, mas de todos os alunos durante os processos de ensino-aprendizagem. Ainda segundo a autora, “é um processo no qual a escola pode promover não só o acesso e a permanência, mas também o aproveitamento social e escolar, levando em consideração as singularidades de cada um” (Pletsch, 2009, p. 54)

Também podemos compreender, segundo Martins, Silva e Sachinski (2020) que no ambiente escolar é fundamental que possamos ampliar nosso olhar em busca de novas formas que proporcionem a plena participação de todos os sujeitos ali presentes no processo de ensino-aprendizagem, mesmo com todas as diferenças existentes. Todos os alunos que estão ali presentes são sujeitos em desenvolvimento e que precisam de oportunidades para alcançar suas conquistas.

Ainda segundo as autoras,

a inclusão, além de um direito, é uma postura cada vez mais necessária, pois quando realizada corretamente torna-se um complemento no que diz respeito ao desenvolvimento destes indivíduos, com condições eficazes às necessidades contribuindo para a formação destes cidadãos com sucesso (Martins, Silva, Sachinski, 2020, p. 19).

Observando alguns dos conceitos sobre a educação especial e a educação inclusiva, podemos perceber a dicotomia entre ambas e a importância de andarem de mãos dadas em busca de uma educação efetiva para os alunos com deficiência. A primeira está relacionada muito mais a uma modalidade de ensino que perpassa os diferentes níveis da educação básica. Bem como, por mais que aconteça em escolas regulares, o Atendimento Educacional Especializado, garantido pelos documentos normativos, acontece muitas vezes no contra turno escolar ou em espa-

ços e salas especializadas, com vista às dificuldades e possibilidades dos alunos com deficiência.

A educação inclusiva está voltada muito mais para a forma em que esse aluno é visto na sala de aula regular diante de todas as outras crianças e como ocorre o seu processo de aprendizagem. A proposta desta educação, não está relacionada apenas em garantir que o aluno entre nas salas de aula, mas que ele permaneça neste ambiente, que se sinta pertencente àquele espaço, que se relacione, faça conexões e interaja plenamente diante de toda a diversidade.

Corroborando com esta análise, podemos trazer o que dizem Martins, Silva e Sachinski (2020, p. 14), pois “na perspectiva de Educação Especial a escola torna-se um espaço de acolhimento propício, moldado ao aluno. A Educação Inclusiva se distingue da Educação Especial, pois não é caracterizada como modalidade, mas sim um procedimento metodológico dentro da educação básica” .

Diante dos pontos apresentados, fica o questionamento: como possibilitar que os alunos da educação especial, além de terem a garantia de acesso à educação básica, ainda consigam ser incluídos ao ambiente escolar de maneira verdadeira, significativa e que permita o seu desenvolvimento? Talvez essa seja a tarefa mais difícil quando se pensa na educação da pessoa com deficiência: garantir que educação especial e a educação inclusiva permaneçam lado a lado ao longo do processo.

Quando analisamos os documentos normativos, esta união parece muito simples, porém a prática, por vezes, é muito mais complexa. Segundo Pertuzzatti e Riboli,

[...] na prática, a inclusão não ocorre de forma tão fácil nem como está previsto nas leis e nas políticas públicas inclusivas. O processo de inclusão, na maioria das vezes, é iniciado de maneira muito precária, com poucos recursos estruturais e de pessoal, fazendo com que as políticas públicas não se efetivem ou não ocorram do modo como estão previstas (2025, p. 10).

Seja pela precariedade da estrutura das escolas, pela falta de recursos disponíveis, pela falha na formação inicial e continuada dos professores ou pela falta de profissionais de apoio que tenham uma formação adequada, a inclusão do aluno com deficiência é realmente complexa, pois envolve muitas variáveis que nem sempre estão disponíveis em todas as escolas brasileiras. Também vale frisar aqui, que diante de tudo isso, não pode ser o professor o único a ter a responsabilidade pelo desenvolvimento dos alunos, mas sim todos os envolvidos na situação. Pais, familiares, outros professores, direção, comunidade e todos aqueles que possam contribuir para que exista uma educação de fato inclusiva para os alunos.

Diante desta complexa situação, por onde começar para transformar uma educação apenas especial em uma educação inclusiva? Acreditamos que as mudanças nos currículos das instituições de ensino podem ser o primeiro passo em busca de uma educação que tenha um olhar diferenciado e justo para o aluno com deficiência, assim como para toda uma diversidade que existe nas salas de aula do ensino regular.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais,

o currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar. A concepção de currículo inclui, portanto, desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação (Brasil, 1998, p. 31).

Assim, encontramos não só a relevância de um currículo construído no chão de cada escola e que traga a realidade de cada ambiente, mas também a importância de existir a possibilidade da sua adaptação. Segundo a LDB 9.394/1996, em seu Art. 59º, “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996).

Corroborando com a lei, a Declaração de Salamanca traz a importância da adaptação do currículo como caminho para a educação

inclusiva, ao constar que “Os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes” (Unesco, 1997, p. 33).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também destacam a importância da adaptação curricular para os alunos com deficiência e que possam atender às suas especificidades. Segundo o documento, as adaptações curriculares apresentam-se como novas possibilidades e caminhos para chegar ao mesmo destino: a aprendizagem dos alunos. “Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (Brasil, 1998, p. 33).

Assim, podemos vislumbrar como a adaptação curricular é essencial para a concretização da educação especial e inclusiva. Adaptar um currículo não significa escrever algo novo e exclusivo para as dificuldades dos alunos com deficiência, pois isso também pode ser considerado uma forma de exclusão e corre-se o risco de diferenciá-lo dos demais ao que se relaciona aos conhecimentos e conteúdos trabalhados em uma mesma sala. Significa transformá-lo, sem perder seus objetivos e essência. Precisamos pensar o processo formativo dos alunos como uma viagem, onde cada um possa usar seus próprios meios para chegar ao mesmo lugar em comum, o pleno desenvolvimento.

Se olharmos para a história, a educação das pessoas com deficiência já passou por muitas adversidades, mas atualmente começa a dar seus primeiros passos em busca da inclusão. Não é tarefa fácil, visto que exige dos envolvidos muitos conhecimentos, habilidades e saberes que vão muito além do que apenas garantem os documentos normativos. Mas acreditamos ser dever e responsabilidade de todos pensar e refletir sobre a educação especial inclusiva e como ela pode continuar caminhando em busca de um sucesso coletivo.

DOCUMENTOS ORIENTADORES DA INCLUSÃO

Diante das análises realizadas nas seções anteriores, constatamos a importância da escola como formadora de sujeitos plenos para atuarem na sociedade e os caminhos e concepções existentes para a educação especial e a educação inclusiva. Contudo, podemos destacar, principalmente, a relevância dos documentos normativos para a garantia do direito a uma educação de qualidade aos alunos com deficiência, bem como o acesso às salas de aula do ensino regular. Mas será que apenas isso garante uma educação inclusiva para esses alunos? A seguir exploraremos alguns documentos normativos que são base para a educação brasileira com o objetivo de buscar orientações acerca da educação especial inclusiva.

Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação é um dos principais documentos orientadores que tem por objetivo principal traçar metas e estratégias que busquem por uma melhora na qualidade da educação brasileira como um todo. Antes do atual Plano Nacional de Educação, o Brasil já havia experimentado iniciativas semelhantes. O primeiro plano oficial surgiu ainda na década de 1960, com o Plano Nacional de Educação instituído pela Lei nº 4.024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Essa versão inicial já propunha ações coordenadas para organizar o sistema educacional, embora não tivesse a estrutura de metas mensuráveis nem o caráter decenal dos planos posteriores (Brasil, 1961).

Durante a Ditadura Militar, o país elaborou outros planos vinculados aos programas de desenvolvimento, como o Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) na década de 1970, todavia esses documentos tinham viés centralizador e não foram amplamente efetivados. Apenas com a Constituição Federal de 1988 - que determinou explicitamente a criação de planos nacionais em colaboração federativa - e com a LDB nº 9.394/1996 consolidou-se a exigência de um PNE decenal, culminando no primeiro plano pós-Redemocratização em 2001 - Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001).

Atualmente, está em vigor a Lei nº 13.005/2014 que aprova o PNE 2014-2024. Contudo, cabe ressaltar que com a grande dificuldade de formular um novo plano decenal, aprovou-se a Lei nº 14.934/2024 (Brasil, 2024) que prorroga o plano até o dia 31 de dezembro de 2025.

A lei 13.005/2014, que regulamenta o atual PNE, em seu artigo segundo traça as principais diretrizes do plano, como: a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, a universalização do atendimento escolar, entre outras. Mas concentramos nosso olhar no inciso III que traz como diretriz a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e no inciso X com “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (Brasil, 2014).

Também destacamos o que diz no Art 8º da referida lei, que repassa a responsabilidade aos estados, Distrito Federal e municípios, a construção de seus planos baseados nesse já aprovado, bem como responsabiliza os entes federados que criem estratégias que “III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (Brasil, 2014). Compreende-se diante dos trechos legais que, de fato, a uma atenção para a diversidade existente em sala de aula, as diversas formas de discriminação e a preocupação para a educação da pessoa com deficiência, ficando garantindo perante a lei sua inclusão ao sistema de ensino regular.

Logo, pressupõe-se que com esse olhar tão atento da lei sobre as diferenças no ambiente escolar, reflita em metas e estratégias que busquem pela valorização da diversidade e, principalmente, pela garantia da inclusão no ambiente escolar. Porém, diante das metas do PNE, aprovado pela lei, encontramos apenas a Meta 4 relacionada ao tema com o seguinte texto:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Perante o exposto na redação da Meta 4, temos dois grandes eixos de análise. O primeiro deles refere-se à universalização do acesso para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação ao ensino na educação básica, por assim dizer, entende-se a rede regular de ensino. E, em segundo plano, a garantia do Atendimento Educacional Especializado - AEE - na mesma unidade de ensino com materiais e recursos que irão possibilitar a inclusão desse aluno.

Partindo disso, as estratégias dessa meta também seguem na mesma direção. A Meta 4 é formada por 19 estratégias que têm por objetivo alcançar a universalização do acesso das pessoas com deficiência à educação básica e garantir o Atendimento Educacional Especializado. Para isso, as estratégias trazem a garantia da universalização do acesso à pessoa com deficiência na educação básica durante a vigência do PNE, a implementação das salas de recurso e a garantia da oferta AEE, garantem também a oferta de profissionais especializados para o atendimentos dos alunos, como professor intérprete de libras, professores bilíngues, profis-

sionais de apoio e, principalmente, professores especialistas para atender os alunos da educação especial.

Das muitas estratégias previstas, ressaltamos o que dizem as metas 4.8 e 4.18, pois estão relacionadas à educação inclusiva dos alunos com deficiência, foco de nossa análise. A estratégia 4.8 diz “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2014). Podemos analisar que tal estratégia é fundamental, pois a oferta da educação regular aos alunos da educação especial também é garantida pela Lei nº 13.146 - Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu art. 28, inciso I, que incumbe ao poder público, garantir “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015).

Já na estratégia 4.18, o PNE planeja:

promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (Brasil, 2014).

Assim, observando tais estratégias em destaque com as lentes da educação inclusiva, podemos ter alguns pontos de tensões. O primeiro deles está relacionado à estratégia 4.8 e a preocupação do PNE em garantir que o aluno com deficiência tenha acesso ao AEE, com sala de recursos, materiais, tecnologias e profissionais capacitados para desenvolver as dificuldades e habilidades dos alunos. Segundo Silva (2022), a principal função do AEE é identificar as dificuldades dos alunos da educação especial e elaborar materiais que os auxiliem a desenvolver habilidades e diminuir as barreiras existentes para o seu pleno desenvolvimento. Ainda, segundo a autora,

uma condição fundamental para que o AEE cumpra sua função, é trabalhar cooperativamente, caso contrário, ele perde o sentido. Afirmar que a Educação Especial é transversal significa assumir a necessidade da construção de uma cultura educacional inclusiva, que tenha como objetivo comum não deixar ninguém para trás, em que todos participam do processo educativo (Silva, 2022, p. 82).

Dada a importância das salas de recursos e atendimento do aluno com deficiência no AEE é fundamental e garantido pela legislação e pelo PNE que as escolas brasileiras possam oferecer isso aos alunos. Porém, vale o questionamento: todas as unidades possuem esse material disponível e se os professores que atuam com esses alunos têm o conhecimento e formação necessária para tal? Segundo Riboli e Pertuzzatti (2025), durante a pesquisa realizada pelos autores, um dos principais

desafios encontrados para a efetivação da educação inclusiva é a falta de recursos físicos, tecnológicos e estruturais, principalmente nas salas de AEE, além do investimento em formação continuada aos professores.

Outro ponto que merece grande ressalva é o que traz a estratégia 4.18, que tem o objetivo de promover parcerias com outras instituições a fim de ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material acessível necessários para a educação do aluno com deficiência. Nessa estratégia podemos compreender o termo “produção de material acessível” de duas maneiras. Caso esse material seja de apoio para o desenvolvimento de novas habilidades ou que auxiliem os alunos com deficiência no processo de aprendizagem como estratégias a serem adaptadas a educação regular ou como materiais do AEE, é de grande valia. Isso porque todo material e formação que venha a auxiliar os professores no processo de ensino-aprendizagem dos alunos garante uma educação de maior qualidade e, conseqüentemente, a inclusão.

Contudo, vale a atenção caso os materiais sejam percebidos como um novo currículo aos alunos com deficiência. Como já mencionamos, um currículo completamente novo aos alunos público-alvo da educação inclusiva nas redes regulares de ensino continuam sendo uma forma de exclusão e discriminação, mantendo-se longe no ideal de uma educação para todos.

Da mesma forma, é importante salientar que ao longo de todas as estratégias presentes na Meta 4 ou nas demais metas do PNE 2014-2024, não existem orientações sobre as possíveis adaptações curriculares para a pessoa com deficiência com vista à uma educação inclusiva. Como

já apresentado ao longo deste capítulo, o currículo é peça chave no processo de aprendizagem dos alunos e a sua adequada adaptação é preceito para uma educação de fato para todos. Por isso, a falta de orientações em um documento que visa a qualidade da educação brasileira e que tem como diretrizes a superação das desigualdades educacionais nos faz refletir e questionar sobre as concepções de inclusão que estão impostas apenas em alguns documentos normativos e que não, necessariamente, se aplicam a prática das escolas brasileiras.

Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)

Outro documento de extrema importância para a inclusão na educação foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, pelo Ministério da Educação, representou um marco nas discussões sobre o direito à educação no Brasil. Elaborada em um contexto de forte mobilização internacional pelos direitos das pessoas com deficiência, a política incorporou princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil em 2008 com status constitucional.

Esse período foi marcado por uma ampliação das políticas sociais e pela valorização do princípio da inclusão como direito humano fundamental, orientando o Estado brasileiro a reconfigurar suas práticas educacionais para assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes.

De acordo com o documento, a PNEEPEI tem como objetivo “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (Brasil, 2008, p. 5). Essa formulação traduz um avanço significativo nas políticas públicas educacionais brasileiras, pois desloca o foco da deficiência como incapacidade individual para uma concepção social e relacional da diferença, entendendo que é o contexto escolar que deve se reorganizar para acolher a diversidade. Tal perspectiva implicou a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a expansão de salas de recursos multifuncionais, a formação continuada de professores e o fortalecimento da articulação entre a educação especial e o ensino comum.

No entanto, como destacam Magalhães e Nascimento (2022) e Reis dos Anjos e Della Fonte (2021), o processo de inclusão não se realiza sem contradições. As práticas escolares, mesmo sob o discurso da inclusão, ainda reproduzem dispositivos de poder e de normalização que definem o que é considerado aprendizagem legítima ou comportamento adequado. A perspectiva foucaultiana permite compreender essas tensões ao revelar como a escola, ao mesmo tempo que amplia o acesso e o direito à educação, também produz e regula sujeitos, operando por meio de mecanismos sutis de disciplinamento e vigilância (Foucault, 1975). A inclusão, nesse sentido, pode ser vista como uma tecnologia de governo,

que busca integrar todos os corpos ao sistema escolar, mas dentro de padrões previamente definidos de normalidade e sucesso.

Ainda assim, a PNEEPEI representou um avanço político e simbólico ao propor uma ruptura com a lógica segregadora das instituições especiais e ao afirmar que “a escola comum deve se constituir como o espaço privilegiado de educação para todos os alunos” (Brasil, 2008, p. 7). Essa formulação marcou a consolidação do paradigma da educação inclusiva no Brasil, deslocando a função social da escola de uma perspectiva seletiva e meritocrática para outra mais democrática e plural. Batista e Baccon (2016) observam que esse movimento implica a produção de novas subjetividades no interior do espaço escolar, exigindo que professores, gestores e alunos se reconheçam como parte de um mesmo processo educativo. Assim, a política de 2008, apesar de seus desafios de implementação, reafirma a necessidade de uma escola capaz de reconhecer, acolher e problematizar as diferenças, abrindo espaço para a construção de práticas pedagógicas mais éticas e emancipadoras.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio, representa um marco na formulação de políticas educacionais brasileiras ao propor a definição de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica (Brasil, 2017).

Estruturada em torno de dez competências gerais que envolvem aspectos cognitivos, socioemocionais e éticos, a BNCC busca orientar os sistemas de ensino para garantir equidade, qualidade e unidade nacional na educação. Cada competência é desdobrada em habilidades específicas, definindo de maneira progressiva o que os estudantes devem saber e ser capazes de fazer. Esse modelo curricular, ancorado em princípios de aprendizagem por competências, procura responder às demandas contemporâneas de uma sociedade em constante transformação tecnológica e cultural, enfatizando a formação integral, a resolução de problemas, a colaboração e o pensamento crítico.

No campo da educação inclusiva, a BNCC reafirma o compromisso com o direito de todos à aprendizagem, destacando a necessidade de assegurar acessibilidade curricular, recursos pedagógicos adaptados e práticas docentes diferenciadas que atendam à diversidade dos estudantes. O documento explicita que a inclusão é um princípio orientador das práticas escolares e que a educação especial deve ocorrer de forma transversal, perpassando todas as etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2017). Nesse sentido, a BNCC constitui um avanço político e simbólico na consolidação da perspectiva inclusiva, na medida em que reconhece a diferença como elemento constitutivo da educação e não como exceção.

Contudo, diversos autores têm apontado limites e contradições no projeto curricular da BNCC. Para Silva (2014) e Moreira (2019), a lógica de competências tende a reduzir a complexidade do processo educativo à mensuração de resultados e desempenhos, reforçando uma racionalidade técnico-instrumental e neoliberal. Essa racionalidade se

expressa na busca por eficiência, produtividade e padronização, deslocando o foco do ensino do sujeito para os indicadores.

A BNCC pode ser compreendida como um dispositivo de governamentalidade, que regula os modos de ser, pensar e aprender dos sujeitos escolares (Foucault, 1994). Ao definir o que é considerado “essencial” à formação, o documento também institui fronteiras entre o que deve ou não ser ensinado e aprendido, produzindo normas de conduta e de conhecimento. Assim, embora se proponha inclusiva, a BNCC carrega em sua estrutura tensionamentos entre a valorização das diferenças e a homogeneização das aprendizagens, reafirmando a escola como espaço tanto de emancipação quanto de controle social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a inclusão seja um campo de discussões relativamente novo das ciências que envolvem os processos educativos, a escola como instituição demonstra em sua essência de função social para e com a sociedade, sendo um espaço de transformação e desenvolvimento da sociedade, portanto aberta a ensinar e aprender com os avanços sociais. Compreender a função social da escola a partir de uma perspectiva crítica permite reconhecer que a instituição escolar não é apenas um espaço de transmissão de saberes, mas um dispositivo de poder e produção de subjetividades. Sob essa ótica, a escola cumpre simultaneamente um papel emancipador e normalizador, sendo tensionada entre as políticas que preveem a equidade e as práticas cotidianas que reproduzem hierarquias e exclusões.

Tal contradição, como discutido ao longo deste capítulo, evidencia a necessidade de pensar as políticas de inclusão não apenas como instrumentos legais, mas como práticas que reconfiguram as relações de saber e poder no interior das instituições educacionais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representou um avanço histórico ao propor a reorientação dos sistemas de ensino para a inclusão de todos os estudantes, deslocando o olhar da deficiência para as barreiras impostas pelo contexto. Esse movimento, fortalecido pela BNCC (Brasil, 2017) e pelo PNE (Brasil, 2014), buscou reafirmar a educação como direito e promover práticas pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Entretanto, a materialização dessa inclusão ainda encontra entraves estruturais, pedagógicos e formativos, demonstrando que o discurso da inclusão precisa ser constantemente acompanhado de políticas efetivas e de transformações nas culturas escolares.

Por fim, a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva requer que a escola se assuma como espaço de diferença, diálogo e construção coletiva, rompendo com práticas que reforçam a segregação e a homogeneização. É possível compreender a inclusão não apenas como integração de corpos distintos, mas como possibilidade de reinventar o próprio modo de funcionamento da escola e de produção do saber. Assim, mais do que adaptar currículos e criar leis, o desafio contemporâneo consiste em transformar a escola em um campo ético e político de

reconhecimento da diversidade humana, reafirmando a educação como prática de liberdade, autonomia, emancipação e justiça social.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Fábio; BACCON, Ana Lúcia Pereira. Pensar a escola a partir de Foucault: uma instituição disciplinar em crise? *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 41, n. 2, p. 307-323, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/30659>. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 27 dez. 1961, p. 11429. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. Estabelece a Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 5 out. 1988, p. 1. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 23 dez. 1996, p. 27833. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 8 nov. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 1998. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/parametros-curriculares-nacionais-adaptacoes-curriculares-estrategias-para-a-educacao-de-alunos-com-necessidades-educacionais-especiais/>. Acesso em: 05 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 10 jan. 2001, p. 1. Brasília, 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.unirio.br/nai/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Seção 1, 7 jul. 2015, p. 2. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 26 jul. 2024, p. 1. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

CASAGRANDE, Jéssica Luana; SOUZA, Bruna de Souza; DUARTE, Marcela Duarte;

LUCE, Maria Beatriz. Formação e valorização docente na Política Nacional de Educação: uma análise dos PNEs e do Documento Final da CONAE. In: DOURADO, Luiz Fernandes;

SILVA, Maria Vieira (org.). *O Plano Nacional de Educação 2025-2035 como política de Estado: desafios prementes para sua tramitação e materialização*. Brasília: Editora Anpae, 2025.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1975.

LENARTOVICZ, Linsmar Nascimento; OLIVEIRA, Aldo Sena de. Strategies of examination and school evaluation carried out in Brazil: thinking about power relations and discipline from the Foucaultian perspective. *Creative Education*, v. 9, n. 12, p. 1909-1921, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4236/ce.2018.912139>.

MAGALHÃES, Sandy Aparecida Barbosa; NASCIMENTO, Rafael Baioni do. Práticas escolares e poder disciplinar: relato de uma observação participante à luz do pensamento de Michel Foucault. *Revista*

Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/63460>. Acesso em: 24 set. 2025.

MARTINS, Jeisa Ariele ; SILVA, Raquel da; SACHINSKI, Ivanildo. Educação especial e educação inclusiva: quem são estes sujeitos na sociedade? *Anais do Simpósio de Pesquisa e Seminário de Iniciação Científica*, v. 1, n. 5, 2020. Disponível em: <https://sppaic.fae.emnuvens.com.br/sppaic/article/view/104>. Acesso em: 03 out. 2025.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 7, p. 29-44, ago. 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 02 out. 2025.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, conhecimento e cultura: desafios contemporâneos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, e0225848, 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Repensando_a_inclus_escolarde_pessoas_com_-deficiencia_mental.pdf. Acesso em: 03 out. 2025.

REIS DOS ANJOS, Silvana; DELLA FONTE, Sandra Soares. Governamentalidade na escola: relações de poder na docilização dos corpos. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 8, n. 16, p. 85-100, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15896>. Acesso em: 24 set. 2025.

RIBOLI, Cesar; PERTUZZATTI, Mariluz Terezinha. Educação especial inclusiva e políticas públicas: avanços, desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Corumbá, v. 1, n. 31, p. 1-22, jul. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DXkgzYYhgWbDRvzxVZHvdhc/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2025.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Os enunciados da função social da escola nos discursos de educandos jovens e adultos (EJA). *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 24, n. 47, p. 297-313, 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/6288>. Acesso em: 24 set. 2025.

SILVA, Marineth. *Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Águia Branca/ES*. 2022. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

SILVA, Tomaz. Tadeu da. Currículo e poder: contribuições foucaultianas para o campo da educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 2, p. 30-47, 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Tradução de Edilson da Cunha. 2. ed. Brasília: Corde/Ministério da Justiça, 1997. Disponível em: <https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/13112/1/190312%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Salamanca%20e%20linha%20de%20a%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20necessidades%20educativas%20especiais%202ed.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2025.

CAPÍTULO X

GOVERNAMENTO DAS INFÂNCIAS: UMA ANÁLISE DOS CADERNOS DO PROJETO LEEI

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/lft10>

Adiles Lima ¹

Michele da Silva Marcos Martins ²

Ricardo Luiz de Bittencourt ³

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Educação de Criciúma. Mestra em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: adileslima.cursos@gmail.com

² Graduada em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Mestranda em Educação pelo PPG/UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: michelemarcosmartins@gamil.com

³ Graduado em Filosofia e Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Professor da rede estadual de Santa Catarina e da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. E-mail: rlb@unes.net

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido, nos últimos anos, acerca da expansão da matrícula e da garantia do padrão mínimo de qualidade da etapa da educação infantil, até porque o termo qualidade é polissêmico, pois abrange diversas interpretações ligadas à valores e às relações de poder em disputa. Portanto, foram elaborados diversos documentos pelo Ministério da Educação que orientam as políticas e definem critérios para evidenciar o que pode ser considerado um atendimento de qualidade em instituições de educação infantil que respeitam os direitos fundamentais das crianças de 0 a 5 anos.

Nesse contexto, uma proposta de atendimento de qualidade para as crianças da educação infantil está ligada ao direito de: brincar; atenção individualizada; ambiente acolhedor e seguro; contato com a natureza; higiene adequada e saúde; alimentação sadia; desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da capacidade de expressão; movimento em espaços amplos; proteção, afeto e amizade; expressão de seus sentimentos; uma especial atenção ao desenvolvimento de sua identidade cultural, racial e religiosa (Brasil, 1997).

Além disso, conforme estipulado no mesmo documento do Ministério da Educação (Brasil, 1997), não podemos ignorar o fato de que as condições de trabalho e de aprendizagem para as professoras,⁴

⁴ Optou-se por utilizar a forma feminina — “professora” — para referir-se às pessoas que atuam na docência da Educação Infantil. Reconhece-se a presença crescente de profissionais do sexo masculino na área; contudo, este campo permanece majoritariamente composto por mulheres, representando mais de 95% do corpo docente.

como a relação entre a quantidade de crianças por turma versus adultos; a organização do tempo/espço; os recursos educacionais disponíveis; o desempenho da equipe de gestão da instituição e a interação com as famílias e a comunidade. Para garantir uma Educação Infantil de qualidade, que é um direito de todas as crianças, é importante considerar diretrizes didático-pedagógicas que auxiliem no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças além do papel das políticas de formação inicial e continuada de docentes.

Nesse cenário, a partir de 2024, o Projeto *Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI*, assume papel de destaque ao propor processos formativos voltados a professoras da Educação Infantil de todo o território nacional, implementado pelo Ministério da Educação em articulação com estados e municípios no contexto do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Em Santa Catarina, o LEEI foi implementado em diferentes regiões do estado, articulando-se a partir de polos formativos. Neste polo, o projeto foi desenvolvido em parceria com os municípios que compõem as regiões da AMESC, AMREC e AMUREL, com a mediação de uma formadora estadual. Essa profissional participava de encontros preparatórios promovidos pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), instituição responsável pela condução das formações estaduais e pela mediação teórico-metodológica do projeto em território catarinense.

As formações ocorreram de maneira híbrida, combinando momentos presenciais, realizados no município de Criciúma, e encon-

tros virtuais na plataforma do AVAMEC. Durante esses momentos, as formadoras municipais aprofundaram as discussões propostas pelos cadernos do LEEI, refletiam sobre as concepções de leitura, escrita e infância que sustentam o projeto e também planejavam as formações. Posteriormente, as formadoras municipais também realizavam o estudo dos conteúdos e as discussões com as professoras da Educação Infantil de seus respectivos municípios, especialmente aquelas que atendiam crianças da pré-escola, na faixa etária de 4 e 5 anos.

Especificamente no município de Criciúma, o processo formativo contou com a atuação de duas formadoras, responsáveis por conduzir duas turmas de professoras cursistas. As formações também ocorreram de maneira híbrida, combinando momentos presenciais e virtuais. Ao todo, participaram setenta e quatro professoras da Educação Infantil, que se envolveram ativamente nas discussões e atividades propostas. Os encontros presenciais foram realizados no auditório da Secretaria Municipal de Educação, totalizando oito momentos presenciais e oito encontros *on-line*, que se complementam de forma articulada, possibilitando a continuidade dos estudos e o fortalecimento das práticas pedagógicas no cotidiano das escolas municipais e CEIMs.

Como formadoras municipais do Projeto *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, pretende-se neste estudo, compreender de que modo o LEEI opera como um dispositivo de regulação — ao mesmo tempo formativo e normativo — que orienta práticas e identidades docentes em torno de determinadas concepções de mundo, infância/criança, leitura e escrita linguagens, aprendizagem e desenvolvimento infantil. Dessa

forma, justifica-se esta pesquisa por considerar que o discurso pedagógico estatal, materializado nos cadernos do Projeto LEEI, não apenas orienta práticas docentes, mas também produz modos de subjetivação infantil, revelando uma estratégia de governo das infâncias que merece ser desvelada.

Este estudo se orienta pelo seguinte problema de investigação: quais práticas de governmentamento emergem dos cadernos do Projeto LEEI no âmbito da Educação Infantil, no contexto do Programa Criança Alfabetizada? Já o objetivo geral consiste em investigar como o governmentamento das infâncias se manifesta no Projeto LEEI, tomando como base as formulações de Michel Foucault sobre governamentalidade e subjetivação. Como objetivos específicos, delineiam-se:

identificar as concepções de infância/criança e professoras presentes nos cadernos do Projeto LEEI;

analisar os modos de regulação docente e infantil prescritos nos materiais.

A presente pesquisa insere-se, portanto, no campo pós-estruturalista, adotando como referencial teórico as contribuições de Michel Foucault; Veiga-Neto em articulação com autoras e autores do campo da Educação Infantil que problematizam a infância como construção histórica, social e discursiva - como Nunes, Baptista e Corsino (2023); Castro, Lopes e Nogueira (2025); Kramer (2010; 2021), entre outros.

A análise recai sobre três cadernos do Projeto LEEI, a fim de evidenciar como os discursos neles presentes operam na constituição de sujeitos docentes e infantis. Este estudo também reflete a experiência

vivida enquanto formadoras do LEEI, evidenciando como os processos formativos incidem sobre a prática docente e produzem modos de ser professora na Educação Infantil contemporânea.

O PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – PLEEI

O Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) foi concebido em 2016, no âmbito de uma parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Ministério da Educação (MEC), com o propósito de promover a formação continuada de profissionais da Educação Infantil em todo o território nacional. Sua origem está vinculada a um movimento de valorização da primeira infância nas políticas educacionais brasileiras e à necessidade de consolidar referenciais teórico-metodológicos que orientem o trabalho com a linguagem oral e escrita nas creches e pré-escolas comprometidas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (Nunes; Baptista; Corsino, 2023).

Em sua primeira fase (2013–2016), o LEEI teve caráter experimental e formativo, sendo desenvolvido em alguns estados e municípios, em parceria com as secretarias de educação locais. Surgiu, portanto, em um contexto de tensionamento entre políticas de formação docente e as discussões acerca da infância e da alfabetização. Nessa etapa, buscou-se compreender como as práticas pedagógicas poderiam favorecer o contato das crianças com múltiplas linguagens, especialmente a escrita, de

modo integrado às experiências da infância, sem antecipar a alfabetização formal (Nunes; Baptista; Corsino, 2023).

No final do ano de 2013, o MEC aprovou o financiamento do Projeto LEEI, assegurando também a realização de pesquisas e a organização de seminários com a participação de professores e estudiosos brasileiros e estrangeiros, em todo o território nacional. A partir dos resultados dessas pesquisas e discussões nos cinco seminários realizados, as questões relacionadas às particularidades da Educação Infantil, às crianças de zero a cinco anos e ao processo de formação continuada de professoras da primeira etapa da educação básica, delinearam o desenvolvimento do Projeto LEEI (Castro; Lopes; Nogueira, 2025).

Junto com a proposta do curso foi elaborado material pedagógico formado por um caderno de apresentação, oito cadernos temáticos e um encarte. Pensar uma formação continuada de professoras em exercício na educação infantil, articulando ciência, arte e vida foi uma escolha teórico-metodológica para essa coleção (Nunes; Baptista; Corsino, 2023, p. 4).

Os cadernos produzidos pela UFMG funcionaram como materiais de estudo, reflexão e proposição prática, articulando fundamentos teóricos com atividades contextualizadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Ao reconhecer a linguagem como eixo estruturante das experiências infantis, o projeto propôs um modelo formativo que

valorizava a escuta, a observação e a documentação pedagógica, compreendendo que o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil deve respeitar as especificidades desse ciclo da vida, a ludicidade e as interações como princípios orientadores (Castro; Lopes; Nogueira, 2025).

No entanto,

[...] a implantação da proposta de curso, conforme planejado no âmbito do PLEEI, foi afetada pelo processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, encerrado em 31 de agosto de 2016. Tratativas para que o curso de formação continuada, destinado a todas as professoras de creches e pré-escolas públicas do país, fosse desenvolvido por meio de parcerias com universidades públicas das diferentes regiões, foram suspensas naquele ano e retomadas em 2017, sob a coordenação do novo governo. Essa retomada de negociações, entretanto, foi marcada por intensos e extenuantes debates entre a coordenação do PLEEI e a equipe do MEC (Nunes; Baptista; Corsino, 2023, p. 5-6).

No novo governo, o MEC tinha a intenção de incluir a pré-escola no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como uma estratégia para antecipar a alfabetização e reduzir o risco de fracasso nas primeiras séries do ensino fundamental, dando origem à segunda fase do Projeto LEEI (2017-2018). Diante da falta de tempo para elaborar uma nova proposta, o MEC optou por usar a Coleção de Cadernos do Programa LEEI como recurso de apoio para a formação no

PNAIC-Pré-escola, embora tenha feito mudanças significativas no projeto de formação original como, por exemplo, a redução da carga horária de formação (Castro; Lopes; Nogueira, 2025).

Assim, durante o período de 2019 a 2022, observou-se uma interrupção nas ações de continuidade e investimento voltadas à formação docente na Educação Infantil, o que impactou diretamente a manutenção do Projeto LEEI. Esse intervalo refletiu um contexto mais amplo de descontinuidade das políticas públicas de formação e valorização docente, em que programas exitosos foram suspensos, desarticulados ou deixaram de receber apoio técnico e financeiro por parte da União (Nunes; Baptista; Corsino, 2023).

A ausência de políticas de Estado voltadas à consolidação da Educação Infantil como direito e como etapa formativa essencial resultou na estagnação de iniciativas como o LEEI, que haviam alcançado reconhecimento por sua capacidade de articular teoria e prática no cotidiano pedagógico. Como se pode acompanhar na contextualização histórica de Caimi (2016, p. 87): “[...] a complexidade toma proporções ainda maiores se considerarmos o momento de profunda polarização política que vivemos no país, aliado a graves desigualdades econômicas e sociais que vêm sendo enfrentadas”.

Essa paralisação não apenas interrompeu o processo de formação das professoras, mas também enfraqueceu o diálogo entre universidades e redes municipais de ensino, desestruturando o trabalho em rede que vinha sendo consolidado desde 2016. Com isso, formadoras, gestoras e professoras ficaram sem acompanhamento sistemático, o

que evidenciou o caráter vulnerável das políticas educacionais quando submetidas a agendas governamentais de curto prazo, em vez de serem tratadas como compromissos contínuos de Estado (Caimi, 2016).

Foi somente a partir de 2023, com o lançamento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que o LEEI foi retomado e fortalecido, recuperando sua centralidade no campo das políticas públicas de formação docente e reafirmando o compromisso com a Educação Infantil como espaço de produção de cultura, linguagem e cidadania. Com a promulgação do Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, o LEEI foi incorporado a esse novo programa e passou por uma ampliação significativa (Castro; Lopes; Nogueira, 2025).

A partir de 2024, o projeto passou a ser desenvolvido em quinze estados e no Distrito Federal, consolidando-se como uma das principais ações de formação continuada para professoras da Educação Infantil em todo o país. Nessa nova fase, sua implementação foi organizada em parceria entre o MEC, as universidades públicas e os órgãos gestores estaduais e municipais, articulando uma rede formativa descentralizada chamada de “Rede Nacional de Formadores” do Pro-LEEI - Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (Castro; Lopes; Nogueira, 2025).

Em termos de organização e metodologia, o LEEI estruturou-se a partir dos Cadernos de Formação, produzidos em 2016 e que compõem percursos de estudo. Cada caderno apresenta fundamentos teóricos, propostas metodológicas e atividades reflexivas que articulam

teoria e prática. As professoras cursistas são convidadas a ler, registrar, observar e discutir suas experiências com as crianças, de modo a relacionar as proposições do material com as práticas cotidianas em sala (Brasil, 2016a).

O processo é mediado por tutoras e coordenadoras, o que confere ao projeto uma dinâmica colaborativa e em rede. Reiterando mais uma vez a necessidade deste estudo por compreender que o projeto LEEI, de caráter nacional, tem se constituído como um importante orientador das ações formativas voltadas às professoras da Educação Infantil, encontrando-se atualmente em sua terceira etapa (2014 e 2025), o que evidencia sua relevância e continuidade no cenário educacional brasileiro.

O GOVERNAMENTO: INSTRUMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ao propor um olhar sobre o governo das infâncias, este estudo toma como base as contribuições teóricas de Michel Foucault, especialmente no que se refere às relações entre poder, saber, governo e subjetivação. Para o autor, governar ultrapassa a noção de controle direto sobre os corpos ou imposição de regras disciplinares: trata-se de um exercício que atua sobre o campo de possibilidades do outro, orientando condutas, modos de ser e de pensar.

Tal movimento insere-se em um contexto mais amplo de regulação das práticas educativas e, conseqüentemente, da própria concep-

ção de infância. Seguindo as contribuições de Michel Foucault, pode-se compreender esse processo como parte de um *governamento das infâncias*, no qual discursos pedagógicos e normativos operam estratégias de condução da conduta docente e infantil, normalizando comportamentos e delimitando modos de ser criança na contemporaneidade.

O governo se revelou um conceito bastante operacional, permitindo tanto o estudo da governamentalidade do Estado, quanto a ética da subjetivação, ambos, como processos indissociáveis. Pela primeira vez, a subjetividade passou a ser pensada como uma faceta distinta da alma docilizada do poder, pelas práticas coercitivas, até então o foco de suas pesquisas. A partir de então, Foucault pôde explorar as práticas de si, como práticas da liberdade, tema derradeiro de seus estudos (Ferreira Neto, 2019, p. 2).

Assim, compreender as formas pelas quais as políticas públicas de formação docente incidem sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil implica lançar um olhar atento aos discursos e dispositivos que as sustentam. Nesse sentido, o Projeto *Leitura e Escrita na Educação Infantil* (LEEI) configura-se como um importante artefato político-pedagógico, produzido e disseminado em âmbito nacional, cuja materialidade — expressa nos cadernos de formação — orienta modos específicos de ser professora, de conceber a infância/criança e a educação infantil.

Dessa forma, não se trata apenas de analisar o objetivo geral declarado pelo Programa LEEI: “[...] a formação de professoras de Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas” (Brasil, 2016a, p. 29). Ao contrário, busca-se compreender quais regimes de verdade e tecnologias de poder atravessam a produção de tais documentos e como estes configuram um campo de governamentalidade que captura e orienta tanto as professoras quanto as crianças da educação infantil.

Para aprofundar a compreensão do papel do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), no contexto da formação docente e do governo das infâncias, optou-se pela análise documental dos Cadernos Formativos 0, 1 e 2: respectivamente intitulados *Caderno de Apresentação: Leitura e Escrita na Educação Infantil* (Brasil, 2016a); *Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender* (Brasil, 2016b) e *Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem* (Brasil, 2016c). A escolha desses três Cadernos justifica-se pela centralidade que atribuem, respectivamente, aos sujeitos do processo educacional – a professora e a criança – e pelo enfoque convergente entre formação docente, concepções de infância/criança e práticas pedagógicas, aspectos fundamentais para problematizar as formas de governo infanto-educativo estabelecidas no projeto.

A análise documental utilizada neste estudo baseia-se na leitura crítica e sistematizada dos textos integrantes dos cadernos formativos selecionados, articulando os descritores propostos para a investigação: concepção de infância/criança; concepção de educação infantil e forma-

ção docente. Ao observar a inter-relação entre esses elementos, busca-se evidenciar como o material contribui para a mediação entre teoria e prática na formação docente, além de apontar conformações discursivas que influenciam a gestão das infâncias no espaço escolar (Nunes; Baptista; Corsino, 2023).

O Caderno 0 apresenta algumas reflexões acerca da formação docente e apresenta as linhas gerais do Curso de Formação Docente “Leitura e Escrita na Educação Infantil, seus objetivos, estrutura, metodologia, avaliação e certificação.

O Caderno 1 aborda a formação da identidade profissional do educador na Educação Infantil, destacando o processo dialógico entre ensinar e aprender como fundamento de sua prática cotidiana. A leitura literária, a cultura escrita e as múltiplas linguagens são posicionadas como recursos pedagógicos que ampliam as experiências das professoras e promovem a reflexão sobre seu papel na constituição dos sujeitos infantis. Nesse sentido, o documento articula as concepções de leitura e escrita não como conteúdos a serem transmitidos, mas como práticas sociais a serem vivenciadas e co-construídas (Brasil, 2016a).

Por sua vez, o Caderno 2 retoma a dimensão da criança na Educação Infantil, problematizando concepções de infância que influenciam diretamente as práticas educativas e o currículo. A criança é compreendida enquanto sujeito pleno de direitos, detentora de linguagem e cultura próprias, que ultrapassam o mero domínio técnico da escrita, ampliando o debate para o campo das políticas públicas e das epistemologias críticas da infância (Brasil, 2016b).

Esses dois cadernos são os instrumentos investigados, pois orientam as formações, funcionando como mediadores entre a política nacional e as práticas locais. Neles, são apresentadas concepções de infância, linguagem, oralidade, leitura e escrita, bem como indicações metodológicas que dialogam com o cotidiano das instituições de Educação Infantil. Ao proporem reflexões sobre o papel do professor como mediador cultural e sobre o lugar da criança como sujeito de direitos, os cadernos também evidenciam os modos pelos quais as políticas educacionais produzem discursos e orientações sobre o que significa *ser criança* e *ser professora* na contemporaneidade.

MODOS DE REGULAÇÃO DOCENTE E INFANTIL PRESCRITOS NOS CADERNOS DO LEEI

Enquanto instrumento formativo e normativo, os Cadernos do Projeto LEEI analisados funcionam como um artefato de governo das infâncias ao articular conteúdos, práticas e valores orientadores na construção do currículo e da ação docente. A concepção de currículo presente nos documentos enfatiza a dimensão cultural e política da Educação Infantil, alinhando-se às normativas nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), promovendo uma formação docente que extrapola a mera técnica para atingir a dimensão ética e crítica da profissão (Costa & Dresch, 2022).

Os Cadernos Formativos do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) investigados configuram-se, então, como ins-

trumentos fundamentais para a operacionalização das políticas de qualificação docente e para a promoção de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios do governo das infâncias. Esses documentos oficiais, elaborados a partir de pesquisas acadêmicas consolidadas e orientações do Ministério da Educação (MEC), oferecem subsídios teóricos e metodológicos que possibilitam aos educadores de infância desenvolverem práticas que respeitam a singularidade dos sujeitos infantis e o direito à diversidade cultural e linguística.

Nesse caso, trata-se de um movimento coletivo, reflexivo, consciente e transformativo. Assim, esses documentos tornam-se essenciais para operacionalizar as diretrizes nacionais que orientam a Educação Infantil, materializando o compromisso do Estado com a garantia dos direitos da infância em consonância com legislações vigentes e marcos regulatórios.

Nessa concepção, educar não é transmitir às novas gerações apenas a experiência cultural constituída ao longo do percurso histórico, mas também as chaves que permitam promover sua renovação pela transformação do já conhecido. É impossível “passar” a experiência cultural, pois diz respeito à vida, e, assim, sua transmissão só pode se dar no viver (Brasil, 2016b, p. 20).

Nesse sentido, o Caderno de Apresentação do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil leva em consideração, em suas unidades, que docentes e crianças possuem saberes e vivências que

precisam ser valorizadas. Dessa forma, os textos procuram promover o diálogo com os diferentes participantes desse processo – as crianças, as professoras e as famílias (Brasil, 2016a).

[...] afinada com a racionalidade política moderna, ela totaliza, ao mesmo tempo que individualiza; isso é, se por um lado a escola constitui individualidades singulares, criando subjetividades que pensam únicas e indivisíveis, ela também cria posições de sujeito subordinadas a um todo social [...] (Veiga-Neto, Saraiva, 2011, p. 9).

Para análise dos Cadernos Formativos 0, 1 e 2 do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) definiu-se descritores que orientaram o foco do olhar para a atuação docente e as concepções de criança/infância na Educação Infantil, estabelecendo modos de regulação tanto da professora quanto da criança.

Esses descritores, embora formulados de forma orientadora, configuram mecanismos de regulação docente e infantil. Conforme Foucault (2008), tais dispositivos produzem modos de conduta e regimes de verdade que moldam comportamentos, identidades e relações de poder no contexto educativo. Ao indicar o que se espera que o professor observe, valorize e realize, os cadernos conduzem a prática docente de forma normativa, promovendo o autogoverno, no qual associa à responsabilidade que o sujeito assume sobre si dentro de uma ética normativa.

Em primeiro lugar, é preciso pensar em educação de forma bastante ampla, sem deixar de considerar que há ações que a caracterizam, assim como no caso do cuidado. Pensar de forma ampla significa considerar que nessa prática – a de educar – estão presentes as aprendizagens de diferentes conteúdos, procedimentos e técnicas e, também, aquelas relativas às atitudes, à compreensão de si, do outro e do mundo. Assim, pode-se concluir que para educar – ensinar, orientar, construir regras de convivência, de uso dos espaços e dos materiais, de organização dos tempos, etc. – é preciso ao mesmo tempo cuidar tanto da dimensão física quanto da social, da afetiva e da cultural. Mesmo porque quanto menor é a criança, mais sua experiência é vivida de forma global, fazendo interagir os diferentes aspectos que a constituem (Brasil, 2016b, p. 66).

No que tange aos descritores relacionados à identidade profissional e à postura reflexiva do professor, apresentados principalmente no Caderno 1 – *Ser docente na Educação Infantil: Entre o ensinar e o aprender*, destacam-se: assumir postura investigativa e ética na prática educativa; refletir continuamente sobre suas próprias ações e decisões pedagógicas; planejar suas ações considerando os interesses e necessidades das crianças; valorizar o diálogo e a colaboração entre colegas; e promover um ambiente acolhedor e inclusivo (Brasil, 2016b). Essas orientações enfatizam o modo pelo qual a professora deve se constituir enquanto profissional, em um processo ético e formativo que regula sua

conduta e subjetivação, implicando numa regulação interna que aponta para o governo de si.

O tema é complexo e, por isso, não há um caminho único a ser seguido – pois não há respostas definitivas a alcançar, mas um ritmo particular de estudar, de conversar com autores e colegas, de nos situar entre o que já sabemos e o que podemos saber. Nesse percurso, promovemos em nós um alargamento da existência pela abertura ao processo de aprender a nos interrogar (Brasil, 2016b, p.16).

Além disso, no trecho do Caderno 0, que contém a apresentação do projeto, há o reconhecimento da importância da docência na constituição da subjetividade infantil e no papel de promotora de acesso à(s) cultura(s). Destaca ainda o objetivo que esse papel implica:

Assim, tendo como centro o trabalho da professora na Educação Infantil, ou seja, a docência com crianças, inclusive os bebês, esta unidade tem como objetivo geral favorecer a sua reflexão pessoal sobre essa atividade à luz de conhecimentos e análises a respeito do que significa ser professora dessa etapa da Educação Básica (Brasil, 2016b, p. 60).

O Caderno 1 – *Ser Docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender*, enfatiza uma concepção de professora como sujeito

investigativo, reflexivo e permanentemente implicado em sua própria autotransformação. Afirma-se, por exemplo, que cabe “[...] a responsabilidade da mediação docente em alcançar os meios para as crianças transformarem e ressignificarem experiências de linguagem instauradas em seu grupo social” (Brasil, 2016b, p. 20).

Esse enunciado, embora promova uma perspectiva ético-formativa, também atua como dispositivo de autogoverno, ao deslocar para a professora a responsabilidade individual pelo êxito dos processos educativos. Como aponta Foucault (*apud* Dreyfus e Rabinow, 1995, p. 234), governar é fazer com que os sujeitos “conduzam sua própria conduta”, internalizando normas e expectativas. Assim, a formação não apenas informa, mas conforma comportamentos.

Já o Caderno 2 – *Ser Criança na Educação Infantil: infância e linguagem*, formula uma concepção específica de infância, priorizando a criança como sujeito ativo e produtor de cultura. Afirma-se que “a criança não representa uma miniatura do homem adulto; bem ao contrário, o ser humano de pouca idade constrói um universo particular, adequado aos seus mais profundos impulsos e desejos” (Brasil, 2016c, p. 31).

A criança é sujeito de suas experiências e constrói sentidos sobre o mundo a partir das interações e brincadeiras. Embora tal perspectiva rompa com modelos escolarizantes tradicionais, ela também define parâmetros normativos do que é ser uma *criança adequada*: curiosa, participativa, expressiva, produtora de cultura e conhecimentos. Nesse sentido, como já advertia Veiga-Neto e Saraiva (2011, p. 9), a escola “totaliza ao mesmo tempo que individualiza”, constituindo singularidades

alinhadas a projetos coletivos de sociedade. É nesse sentido que, assim como Ostetto (2000), Kramer, Jobim e Souza (1996), concebe-se a escola um local privilegiado de produção e não de transmissão de conhecimentos, ou seja, é onde a formação, que se dá em meio às condições de trabalho, favorece as professoras a falarem de suas vidas, de suas histórias, ampliando múltiplos conhecimentos.

Desse modo, os descritores analisados nos Cadernos 0, 1 e 2 constituem uma formação docente que opera por meio da responsabilização ética e da autorregulação. Como afirma Foucault (1995, p. 244), governar é “estruturar o campo de possibilidades de ação dos sujeitos”, e isso ocorre no LEEI, por meio da produção de um ideal de professora engajada, reflexiva e permanentemente disponível a se reformular.

O descritor que trata sobre a concepção de Educação Infantil, presente no Caderno 2 do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI (Brasil, 2016c), enfatiza uma abordagem que reconhece a Educação Infantil como um espaço cultural e político fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Destaca-se que a mediação do processo de apropriação na Educação Infantil deve ocorrer por meio das interações e do brincar, assegurando às crianças seus modos próprios de aprender. A mediação docente é vista como complexa e exigente, pois deve respeitar o direito à infância e proporcionar um ambiente que articule afetividade, conhecimento e cultura escrita.

Essa concepção reconhece a importância de uma formação profissional que prepare as professoras para mediar esse processo a partir das particularidades e os direitos das crianças, articulando teoria e

prática de forma integrada e crítica. Nesse processo, se olharmos para a instituição de Educação Infantil como um ambiente em que a criança seguirá um percurso de até cinco anos, cabe às professoras conceber e implementar um projeto que contemple experiências sociais, afetivas e culturais adequadas a cada fase/idade em que as crianças se encontram. Isso não quer dizer que devemos segmentar necessariamente as crianças por faixa etária, já que a instituição de Educação Infantil pode e deve se configurar como ambiente de convivência que considere a diversidade tanto de idade quanto étnico-racial, de origem sociocultural e de classe social (Brasil, 2016b).

Como sujeitos de cultura somos constituídos pelo nosso contexto social, por vivermos imersos em ambientes de linguagens e pelas oportunidades que outros sujeitos mais experientes ou com experiências diversificadas nos apresentam, enriquecendo nossas vivências. Essa é a possibilidade que o conhecimento pode promover, abrir portas e janelas para o mundo, descortinar realidades, iluminar ideias, enriquecer o pensamento. E a escola como lugar de acesso a novos conhecimentos, de sua apropriação e aprimoramento, configura contexto primordial para o desenvolvimento de relações (Brasil, 2016c, p. 17).

Assim, a concepção de Educação Infantil observada nos Cadernos do LEEI vai além de uma abordagem técnica, valorizando a criança como sujeito, portadora de direitos, inserida em um contexto

cultural e social que deve ser considerado no planejamento de práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento. Em síntese, os cadernos não apenas orientam práticas pedagógicas, mas instauram modos legítimos de existir na Educação Infantil, configurando um campo de governamentalidade que regula o que pode e como deve ser uma docente — e o que pode e como deve ser uma criança — no interior das políticas contemporâneas da infância.

Os Cadernos do LEEI estudados incorporam, ainda, elementos das estratégias pedagógicas das tertúlias literárias, que promovem o diálogo horizontal e a troca autoria entre crianças, educadores e famílias, ampliando as possibilidades de resistência às microfísicas do poder que historicamente permeiam as instituições escolares.

Podem ser considerados, os Cadernos do Projeto LEEI analisados, como textos formativos e, simultaneamente, normativos, pois instauram um campo de possibilidades e limites para a ação pedagógica. Essa ambivalência, como destacam Veiga-Neto e Saraiva (2011), é constitutiva das políticas educacionais contemporâneas que “atuam menos pela imposição e mais pela produção de modos de ser, pensar e agir”. Nesse sentido, compreender os Cadernos do LEEI a partir da noção de governo implica analisá-los não apenas como instrumentos de formação, mas também como artefatos de poder-saber, que participam ativamente da constituição das identidades docentes e infantis no contexto da Educação Infantil.

Assim, a análise documental desses materiais evidencia que o Projeto LEEI, por meio dos seus Cadernos formativos, contribui signi-

ficativamente para a articulação da teoria e prática da formação profissional docente, baseando-se em concepções progressistas de infância e educação, promovendo práticas educativas que dialogam com a complexidade e a diversidade presentes na infância contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto LEEI constitui-se em uma proposta de formação continuada que busca apoiar as professoras da Educação Infantil em seu percurso de compreensão sobre a oralidade, a leitura e a escrita como práticas sociais. A formação promoveu espaços de estudo, reflexão e troca de experiências, permitindo que as professoras revisitem seus conceitos, reconheçam práticas já desenvolvidas e ampliem suas possibilidades de intervenção pedagógica.

Partindo das contribuições teóricas de Michel Foucault (2008, p. 288), compreende-se que governar é “estruturar o eventual campo de ação dos outros” e age não só sobre os corpos, mas também sobre as subjetividades. É por isso que o autor explica que governar “refere-se ao controle que se pode exercer sobre si e sobre os outros, não só sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir” (Foucault, 2008, p. 164).

Nessa perspectiva, os Cadernos Formativos não se limitam a apresentar orientações técnicas; eles atuam como dispositivos produtivos de saberes, que fomentam a construção de uma governança educativa crítica, sensível às nuances do desenvolvimento infantil. Essa con-

cepção está alinhada às concepções foucaultianas de governo, que elucidam como as práticas educativas podem tanto reproduzir formas de controle quanto constituir espaços de emancipação e autonomia.

Percebe-se que a concepção de poder, que se exerce mais pela condução das condutas do que pela coerção direta, possibilita compreender o Projeto LEEI como um dispositivo de governo, pois suas orientações formativas produzem efeitos de verdade sobre o que significa ser professora, ensinar e viver a infância na Educação Infantil contemporânea. Destaca-se, portanto, que o uso dos Cadernos no contexto do LEEI representam uma tentativa consciente de problematizar as tradicionais relações de poder na educação infantil.

Assim, considera-se pela análise dos cadernos formativos do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI, que investir na formação docente é investir na infância e que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, quando bem compreendidas, amplificam as possibilidades pedagógicas das docentes. Portanto, o LEEI constitui uma política pública formativa que articula teoria e prática, promovendo um governo que regula e emancipa sujeitos docentes e infantis, de modo a reafirmar o seu papel central no contexto contemporâneo da Educação Infantil no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. *Diário Oficial da União*,

Seção 1, 13 jun. 2023, p. 3. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2023/decreto-11556-12-junho-2023-794286-publicacaooriginal-168047-pe.html>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Caderno de apresentação: leitura e escrita na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2016a. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 0). Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/leei/cadernos-formativos/>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender*. Brasília: MEC/SEB, 2016b. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 1). Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/leei/cadernos-formativos/>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ser criança na educação infantil: infância e linguagem*. Brasília: MEC/SEB, 2016c. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 2). Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/leei/cadernos-formativos/>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1997.

CAIMI, Flávia Eloisa. A história na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Lhiste*, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86-92, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>. Acesso em: 16 set. 2025.

CASTRO, Estela Souza de; LOPES, Julia da Fonseca; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI (2013-2023): uma análise em três tempos. *Olhares e Trilhas*, Uberlândia, v. 27, n. 1, jan./jun. 2025.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/387873604>. Acesso em: 12 de out. de 2025.

COSTA, Lucimar Presotto Azi; DRESCH, Jaime Farias. Governamento da infância: apontamentos sobre processos de escolarização e tecnologias de poder. *Revista Vivências*, [S. l.], v. 18, n. 35, p. 69–87, 2022. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/402>. Acesso em: 16 nov. 2025.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FERREIRA NETO, João Leite. Foucault, governamentalidade neoliberal e subjetivação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/w77HNhPSgRPzrrKrz7ywgYG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 de out. 2025.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

KRAMER, Sônia. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais do Brasil*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

KRAMER, Sônia. *Educação como resposta responsável: conhecer, acolher e agir*. São Paulo: Papyrus, 2021.

KRAMER, Sônia; JOBIM e SOUZA, Solange. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: KRAMER, Sônia; JOBIM E SOUZA, Solange (orgs.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. v. 10. São Paulo: Ática, 1996, p. 7-42.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas: Papyrus, 2000, p. 175-200.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; CORSINO, Patrícia. Projeto leitura e escrita na educação infantil: contribuições para uma política de formação. *Revista Brasileira de Alfabetização*, [S.l.], v. 19, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/a2e3e5ec-85ff-40ee-8a59-3727da201f3a/content>. Acesso em: 14 out. 2025.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TRINDADE, Ana. Paula. Ferreira. *Concepções de professores alfabetizadores em relação ao PNAIC: a formação continuada e a qualidade educacional na Educação Infantil*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Goiás Regional de Jataí, Jataí, 2020. Disponível em: <https://mestradoeducacao.jatai.ufg.br/37933-ana-paula-f-trindade>. Acesso em: 14 set. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, p.5-13. 2011.

CAPÍTULO XI

ALFABETIZAR COM O CORPO TODO: ENTRE CURRÍCULO, LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA FORMATIVA

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ltt11>

*Tainá Candido*¹

*Claudia Milanez Sachet*²

¹ Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação e Doutora em Ciências Ambientais pela UNESCO. Professora do Curso de Pedagogia na Universidade do Extremo Sul Catarinense. E-mail: tainacandido@unescc.net

² Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação e Doutoranda em Educação com financiamento da FAPESC/UNESCO. Professora do Curso de Pedagogia na Universidade do Extremo Sul Catarinense Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: claudiams@unescc.net

INTRODUÇÃO

Este capítulo constitui-se como um ensaio teórico-reflexivo que propõe um diálogo crítico entre autores e autoras que discutem alfabetização, currículo, cultura e as múltiplas linguagens que atravessam a formação docente da professora alfabetizadora. O objetivo é problematizar as concepções de alfabetização restritas à decodificação da escrita e ampliar o olhar para o ensino da língua como prática cultural, simbólica e comunicativa. Assim, busca-se compreender a alfabetização como processo de produção de sentidos e de constituição de sujeitos, em que corpo, palavra e mundo se entrelaçam.

Alfabetizar é um ato que ultrapassa o domínio técnico da leitura e da escrita. É um gesto que envolve o corpo inteiro — o olhar, a escuta, a sensibilidade e o encontro com as múltiplas linguagens que compõem o viver. Pensar a formação do professor alfabetizador, portanto, exige deslocar o foco de métodos e técnicas para compreender a alfabetização como uma prática cultural, política e simbólica. Nesse sentido, alfabetizar não é apenas ensinar a decodificar letras e sons, mas possibilitar que as crianças leiam e escrevam a partir de suas experiências, histórias e pertencas culturais. A formação do professor alfabetizador precisa articular fundamentos teóricos, análise de políticas curriculares e experiências corporificadas de ensino e aprendizagem, em que leitura e escrita se imbricam a gestos, ritmos, imagens, materiais e espaços.

Para isso, a reflexão em torno do currículo se torna imprescindível: as escolhas pedagógicas não são neutras e distribuem poder e

reconhecimento linguístico. Ao compreendermos o currículo como um campo de disputas e de produção de verdades (Foucault, 1979), percebemos que aquilo que se ensina quando alfabetizamos está impregnado de sentidos, normas e escolhas culturais. O ensino da linguagem, longe de ser neutro, expressa valores, regula modos de ser e define quais vozes são legitimadas ou silenciadas na escola. Assim, refletir sobre o currículo da alfabetização é também interrogar os discursos que sustentam o que entendemos por linguagem, cultura e sujeito aprendente.

No contexto brasileiro, esse debate pode se entrelaçar a documentos como a BNCC (Brasil, 2018), cuja abordagem para a alfabetização, como alertam Franco e Martins (2021), tende à operacionalização tecnicista por competências e habilidades, com risco de fragmentar o objeto de ensino e esvaziar o sentido social da escrita; ler criticamente os documentos norteadores da prática pedagógica, portanto, permite identificar tanto aberturas à multiplicidade de linguagens quanto os riscos de reintrodução de enfoques tecnicistas. Nesse ponto, é importante distinguir um currículo que assegure o ensino sistemático da linguagem escrita daquele que a reduz a treino de habilidades: a primeira via supõe atividades planejadas que partem da palavra (unidade linguística) e articulam análise fonética/fonológica, semântica e análise do discurso; a segunda via tende a fragmentar o objeto de ensino e a dissolver o sentido social da escrita. Defende-se a primeira via, portanto, pois evita tanto o reducionismo fônico quanto a diluição globalizante sem mediação analítica (Dangió, Martins, 2018).

Nessa direção, a formação do professor alfabetizador precisa abrir-se à multiplicidade de linguagens — oral, escrita, corporal, visual,

artística — reconhecendo que as crianças significam o mundo de diferentes maneiras e por diferentes meios. Alfabetizar com o corpo inteiro é acolher a diferença, é reconhecer o gesto, o traço, o som e o silêncio como formas legítimas de produção de sentido. Trata-se de um compromisso ético e estético com a pluralidade das infâncias e com a construção de um currículo que não apenas ensina letras, mas escuta o mundo e as vozes que o compõem.

Assim, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre a formação do professor alfabetizador a partir de uma perspectiva que reconhece a multiplicidade de linguagens e a dimensão cultural e política do currículo, compreendendo a alfabetização como prática social, política e simbólica. Para tanto, organiza-se em dois momentos: “Currículo e linguagem: o que ensinamos quando alfabetizamos”, discute a alfabetização como prática discursiva e curricular que produz sujeitos e sentidos; “Alfabetizar é também escutar o mundo: sentidos na formação do professor alfabetizador”, reflete sobre a escuta e a sensibilidade como dimensões formativas indispensáveis para uma alfabetização que reconhece a diversidade cultural e expressiva das infâncias.

CURRÍCULO E LINGUAGEM: O QUE ENSINAMOS QUANDO ALFABETIZAMOS

Ao alfabetizar, ensinamos muito mais do que o código escrito — ensinamos modos de existir, de se expressar e de ser reconhecido

socialmente. A linguagem, nesse sentido, é também um campo de poder. Inspiradas em Foucault (1979), pode-se compreender o currículo como um dispositivo discursivo que seleciona, organiza e legitima determinados saberes e práticas, definindo quem pode falar, o que pode ser dito e de que maneira. Desse modo, escolhas aparentemente “técnicas” (quais textos, quais gêneros, quais avaliações) participam da produção de identidades e pertencimentos, afetando em especial crianças de grupos historicamente subalternizados.

Quando o currículo da alfabetização privilegia apenas a norma culta da língua ou a escrita alfabética, ele opera uma forma de normalização, isto é, estabelece fronteiras entre o “correto” e o “incorreto”, entre o “sabido” e o “não sabido”. Assim, o ato de alfabetizar se inscreve em uma política de verdade, na qual certas formas de linguagem — as escolares, hegemônicas, eurocentradas — ganham visibilidade e valor, enquanto outras (como as linguagens corporais, orais, visuais, populares) são silenciadas ou vistas como “erro”.

Vale destacar que, uma leitura crítica do currículo não abdica do ensino sistemático da escrita, mas reconfigura tais fronteiras, legitimando repertórios linguísticos locais, plurilíngues e vernáculos como fonte de conhecimento e criação. Nesse horizonte, hooks (2013) lembra que não basta “valorizar o já sabido”: é preciso reconhecer a potência da linguagem aprendida como ferramenta de transformação e resistência. Ao discutir a aprendizagem do inglês por africanos escravizados, a autora escreve:

[...] foi um modo pelo qual os africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação. De posse de uma língua comum, os negros puderam encontrar um novo modo de construir a comunidade e um meio de criar a solidariedade política necessária para resistir (hooks, 2013, p. 226).

Por isso, alfabetizar com o corpo inteiro é compreender que a língua é atravessada por memórias e feridas, mas também por potências. É ensinar a ler e escrever sem amputar as vozes, sem normalizar os sotaques, sem apagar os modos de dizer que nascem das margens. Quando bell hooks (2013, p. 863) afirma que os povos marginalizados “criam a fala rompida, imperfeita, desregrada do vernáculo” como tentativa de cicatrizar a mente e o corpo, ela nos convida a pensar a linguagem como cura e invenção. Alfabetizar, portanto, é também escutar — escutar os murmúrios, as gírias, as risadas e as pausas —, é fazer do ensino um ato de escuta radical e de reconhecimento das linguagens plurais que atravessam as infâncias.

Desse modo, a apropriação de uma língua “nova” pode ser ressignificada como prática de resistência e rearticulação coletiva. Para a alfabetização, isso implica ensinar a gramática da língua portuguesa como ampliação de possibilidades expressivas, de acesso e de participação social e não como mecanismo de domesticação das vozes. Em outras palavras: garantir o acesso ao código sem apagar os modos de dizer que as crianças já trazem.

Foucault (1979) nos ajuda a deslocar o olhar: alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever, mas também participar da produção de sujeitos e de discursos. Por isso, pensar o currículo da alfabetização implica interrogar que discursos estamos reforçando e quais formas de dizer estamos desautorizando. O autor supracitado lembra que o poder é produtivo: onde há poder, há resistências, linhas de fuga que abrem possibilidades de criar outros modos de ser, dizer e aprender na escola; assim, ao mesmo tempo em que regras e convenções operam, sustenta-se uma postura crítica diante das formas de subjetividade impostas.

A crítica aqui se estende às políticas curriculares recentes: a BNCC (Brasil, 2018), ao mesmo tempo em que abre espaço para campos de experiência e diversidade, tende a operacionalizar a linguagem por competências fragmentadas; a PNA (2019), por sua vez, adere a um enfoque biologizante e reducionista do desenvolvimento, convertendo a alfabetização em treino de habilidades (Franco e Martins, 2021). Em contraposição, defende-se um currículo que compreende a leitura e a escrita como sínteses de múltiplas determinações — históricas, culturais, linguísticas e cognitivas — e organiza o ensino de modo a superar dicotomias entre decodificação e compreensão (Dangió, Martins, 2018).

Nessa direção, Vigotski (2021) auxilia a compreender que o desenvolvimento das funções superiores é mediado e escolarmente acelerado por um ensino que se antecipa à maturação, operando na zona de desenvolvimento iminente; e Luria (1986) evidencia que a mediação verbal reestrutura o controle atencional e a memória de trabalho — algo que não se alcança por listas de “habilidades” descontextualizadas.

Assim, políticas que tomam a alfabetização como soma de competências mensuráveis tendem a ignorar o papel organizador do ensino e da mediação docente sobre o psiquismo infantil.

Em uma perspectiva ético-estética, o desafio do professor alfabetizador é abrir brechas no currículo para que as múltiplas linguagens das crianças — seus gestos, desenhos, narrativas, sotaques e silêncios — possam emergir como modos legítimos de significar o mundo. Alfabetizar, assim, torna-se um ato de resistência e invenção, um espaço de produção de novos sentidos e subjetividades.

Pensar o currículo da alfabetização implica compreender que ele não é apenas um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas um campo de disputas simbólicas em que se produzem saberes, identidades e modos de ser professor. Elizabeth Macedo (2006) propõe que o currículo seja entendido como uma arena de produção cultural, rompendo com a lógica da separação entre currículo formal e vivido. Para a autora, essa divisão, mesmo quando intenta valorizar o cotidiano escolar, acaba por reforçar uma concepção hierárquica e linear de poder, pois mantém a ideia de um conhecimento que “vem de cima”, a ser aplicado na escola (Macedo, 2006, p. 100). Nessa perspectiva, alfabetizar é também participar dessa arena, criando sentidos e deslocando hierarquias que definem o que pode ou não ser ensinado e dito.

Macedo (2006) alerta que, embora o movimento de valorização do currículo vivido tenha buscado romper com a rigidez da prescrição, muitas vezes, ele apenas acrescenta novas dimensões sem alterar a lógica central da hierarquia entre teoria e prática. Segundo ela, “mudamos ape-

nas de forma periférica o que entendemos por currículo” (Macedo, 2006, p. 102), o que mantém a distância entre quem elabora e quem realiza o ensino. Esse olhar é essencial quando se pensa na formação do professor alfabetizador: ao invés de reproduzir modelos e métodos fixos, é preciso reconhecer o currículo como processo dinâmico, em constante negociação entre culturas, saberes e linguagens.

Ao propor uma redefinição do currículo como cultura, Macedo (2006) inspira uma leitura pós-colonial do ensino. Para a autora, o currículo é um espaço-tempo de fronteira, “em que sujeitos, eles mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas” (Macedo, 2006, p. 106). Essa concepção convoca o professor alfabetizador a ver na sala de aula um lugar de encontros interculturais, onde a linguagem é plural — feita de gestos, sons, imagens, corpos e palavras. Alfabetizar, assim, é também negociar sentidos, abrir-se ao outro e reconhecer a diferença como potência formativa.

Nesse sentido, quando pensamos no currículo da alfabetização, é preciso compreender que a língua não é apenas um meio neutro de comunicação, mas um dispositivo de poder que define quais vozes podem ser ouvidas e quais são silenciadas. Assim como bell hooks (2013) denuncia o caráter colonizador do inglês padrão, no Brasil o português também se instituiu como a língua de dominação, apagando outras formas de dizer e de existir. Como aponta Macedo (2006), o currículo é um campo de disputas culturais em que determinados saberes e linguagens são legitimados enquanto outros são subalternizados. Alfabetizar, por-

tanto, é também um gesto político: ensinar a língua sem submeter as crianças à sua forma normativa, mas abrindo espaço para que outras sonoridades, sotaques, gestos e oralidades ocupem o espaço da escola.

A língua, em contextos coloniais, sempre carregou a marca do poder. Ela foi — e ainda é — usada como instrumento de dominação, de imposição cultural e de silenciamento. No entanto, as populações negras e indígenas não permaneceram passivas diante dessa violência simbólica. Mesmo sob opressão linguística, reinventaram o verbo e o som, criando frestas de expressão e liberdade. Como nos lembra bell hooks (2013, p. 858), “a língua do colonizador foi tomada, possuída, reivindicada como um espaço de resistência, enquanto lugar onde nós fazemos de nós mesmos sujeitos”. Essa apropriação insurgente transforma a língua em território de reexistência, em gesto de desobediência poética e política. Ao alfabetizar, portanto, não se trata apenas de transmitir um sistema normativo de signos, mas de reconhecer o poder criador da linguagem como corpo e memória coletiva.

Desse modo, entende-se que ensinar as convenções da língua, sim; normatizar as infâncias, não. O compromisso é duplo: garantir acesso aos bens simbólicos da cultura escrita e, simultaneamente, reconhecer e potencializar os repertórios linguísticos que as crianças já trazem. É relevante ressaltar, como propõe hooks (2013), a importância de acolher a forma como o sujeito fala, reconhecendo que a linguagem é também um lugar de identidade, resistência e pertencimento. Valorizar a fala das pessoas, mesmo que não esteja de acordo com a norma ortográfica, significa reconhecer sua cultura, visibilizar suas experiências e afirmar

sua capacidade de aprender. Tal postura não apenas constitui um gesto de escuta, mas também favorece o processo de ensino e aprendizagem, pois cria um ambiente seguro, afetivo e significativo para a construção do conhecimento.

Ao refletir sobre esse ponto, hooks (2013) também defende que escola não deve representar uma ruptura com a identidade linguística e cultural dos sujeitos. Ela afirma: “na sala de aula, encorajo os alunos a usar sua primeira língua e depois traduzi-la, para não sentirem que a educação superior vai necessariamente afastá-los da língua e da cultura que conhecem mais de perto” (hooks, 2013, p. 229). Embora a autora se refira ao contexto da educação superior, esse princípio é igualmente válido para as classes de alfabetização, nas quais a língua materna e suas variações devem ser valorizadas como ponto de partida para o ensino da escrita. Ao acolher a forma como a criança fala, sem desqualificar seu sotaque ou léxico, a professora fortalece a autoestima linguística e cria condições para que a aprendizagem das convenções da norma escrita seja vista não como correção da fala, mas como ampliação de possibilidades comunicativas, como potencialidade. Essa prática rompe com a lógica de subordinação linguística que, historicamente, marginalizou (e ainda marginaliza) falas, sotaques, formas de expressão e a própria existência de grupos racializados e subalternizados. Compreende-se, desse modo, uma alfabetização para além da técnica, reconhecendo-a como prática de resistência, emancipação e participação social.

ALFABETIZAR É TAMBÉM ESCUTAR O MUNDO: SENTIDOS NA FORMAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Ao compreender o poder de forma oblíqua e contingente, Macedo (2006) nos ajuda a pensar a formação docente para além da obediência a prescrições curriculares. A autora propõe superar o modelo verticalizado do poder, defendendo uma agência situada, sensível e dialógica, em que professores e alunos se reconhecem como sujeitos que produzem cultura e conhecimento. Essa visão dialoga diretamente com a ideia de alfabetizar com o corpo inteiro — um ato ético e estético de escuta, invenção e resistência, em que o currículo se torna território de criação e não apenas de reprodução.

Em termos teóricos, isso significa deslocar o currículo da figura de “programa” para a de “dispositivo” (no sentido foucaultiano), operando como campo de enunciação em que práticas de linguagem instauram e distribuem posições de sujeito. Em suas palavras, o dispositivo é “um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas; em suma, o dito e o não dito” (Foucault, 2001, p. 244).

Tal chave permite compreender que a formação do alfabetizador não é mero acúmulo de técnicas, mas um trabalho sobre a própria “economia dos enunciados” que dão forma ao escolar. Ou seja, a formação envolve compreender os próprios discursos que o formam: as ideias,

valores e saberes que definem o que é “ensinar bem”, o que é “erro”, o que é “letramento” etc.

O currículo, nesse contexto, deve ser visto não como um simples programa de conteúdos, mas como um dispositivo de poder-saber que produz sujeitos e regula o que pode ser dito, ensinado e aprendido. Assim, formar o alfabetizador é também formar consciência crítica sobre os discursos que o constituem, compreendendo como a escola e o currículo produzem determinadas formas de ser e saber.

Pensar a formação da professora alfabetizadora como experiência de escuta do mundo é deslocar o olhar da docência enquanto função para compreendê-la como devir, como movimento de criação e abertura ao outro. Sandra Mara Corazza (2009) nos propõe a figura do docente da diferença, aquele que “atravessa os limiares do sujeito, das formas e das funções” (p. 92). Ele não ensina a partir de um centro fixo, mas se move em variação contínua, compondo-se com as forças, sons e gestos que atravessam a vida. Alfabetizar, nessa perspectiva, é menos uma técnica e mais uma *artistagem docente* — um modo de criar mundos e sentidos com as crianças, onde o ensinar e o aprender se confundem como práticas de existência e invenção.

A aproximação com Deleuze e Guattari radicaliza esse ponto: o “devir” não é evolução identitária, mas produção de diferença, linha de fuga que desfaz identidades duras. “O devir não é imitar, nem identificar-se; ele não é regressar nem progredir segundo uma série. [...] O devir é sempre de ordem da aliança, é fazer rizoma, não filiação” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 18–19). Para a alfabetização, isso implica conceber a língua não como código a ser depositado, mas como “máquina de ex-

pressão” que engendra novos possíveis quando encontra corpos, ritmos, materiais e tempos escolares.

Corazza (2009) afirma que o docente da diferença “estuda, aprende, ensina, compõe, canta, lê, escreve, pesquisa, apenas com o objetivo de desencadear devires” (p. 92). Essa compreensão desloca a docência da representação e da identidade para o campo da criação. Assim, alfabetizar é também fazer devires-linguagens, provocar vibrações de sentido, permitir que a língua se torne corpo, ritmo e afeto. A professora alfabetizadora, nesse horizonte, não apenas ensina a interpretar o mundo, mas a refletir sobre gestos, sonoridades, silêncios, paisagens, reconhecendo neles formas legítimas de produção de sentido. Escutar o mundo é escutar as diferenças, as múltiplas maneiras pelas quais o real se pronuncia.

Ao propor o docente como ser “em devir”, Corazza (2009) rompe com a imagem do professor pronto, acabado, e afirma que “não há substâncias, mas processos de individuação; não há sujeitos, mas processos de subjetivação” (p. 93). A formação, portanto, não se reduz a um conjunto de competências, mas se faz como processo de individuação permanente — movimento em que o docente se cria e se recria com o mundo. Na alfabetização, esse processo se intensifica: a cada gesto de escrita e leitura, o professor se individua com as crianças, com suas vozes e expressões, com os traços que surgem no papel e os sons que se espalham pelo corpo.

Escutar o mundo é, então, também escutar-se, perceber-se em metamorfose contínua. A categoria de experiência vivida (Vigotski, 2007) aprofunda esse ponto: não é o “evento” didático em si que forma,

mas o modo singular como é vivido e integrado à trama afetivo-cognitiva do professor e da criança. Logo, formar alfabetizadores exige criar condições para experiências formativas que integrem afeto, conceito e ação, e não apenas exposição a métodos.

Essa compreensão implica reconhecer que o saber docente não se acumula de forma linear ou mecânica, mas se constrói na interação com situações concretas, na mediação de experiências que mobilizam pensamento, emoção e ação. Conforme Vigotski (2007), o desenvolvimento ocorre na intersecção entre o sujeito e o contexto cultural, e cada experiência vivida carrega potencial de transformação. Para a professora alfabetizadora, isso significa que cada gesto, cada leitura compartilhada, cada escuta de uma criança ou grupo, constitui-se como oportunidade de aprender e reinventar práticas, ajustando o currículo às singularidades que atravessam o cotidiano escolar.

Nesse horizonte, a formação docente deve valorizar o engajamento ativo do professor com a experiência, promovendo reflexões sobre como suas próprias vivências e afetos influenciam o ensino e a aprendizagem. Vigotski (2007) reforça que o modo como se processa a experiência determina a apropriação do conhecimento e a capacidade de produzir sentido. Assim, a alfabetização deixa de ser um conjunto de técnicas e habilidades isoladas e passa a ser uma prática de criação compartilhada, em que corpo, emoção, linguagem e cultura se entrelaçam. Formar alfabetizadores, portanto, é possibilitar que aprendam a perceber e agir no mundo com sensibilidade, intencionalidade e abertura às múltiplas vozes das infâncias.

Essa abertura e sensibilidade à experiência encontram eco na proposta de Corazza (2009), para quem o docente da diferença vive “em metaestabilidade”, isto é, em um estado de tensão criadora que o faz estar sempre em vias de tornar-se outro (p. 94). Ao se engajar com a experiência vivida e refletida, a professora alfabetizadora não apenas processa conhecimento, mas se coloca em devir — devir-criança, devir-linguagem, devir-outro — permitindo que o ensino da língua se realize na abertura ao diverso. Alfabetizar com o corpo inteiro, assim, torna-se um gesto de escuta radical, uma pedagogia que acolhe o imprevisto, o errante e o poético como parte constitutiva do processo educativo.

Corazza (2009) nos convida a pensar a docência como *artístagem*, uma prática que mistura ética, estética e política. Criar uma “artístagem docente” significa, segundo a autora, inventar modos de ser e ensinar que afirmem a vida e a diferença. Esse convite ecoa no campo da alfabetização, onde o professor pode transformar o cotidiano escolar em espaço de experimentação e criação. Escutar o mundo, nesse contexto, é abrir-se ao fora, ao imprevisível, ao outro — e fazer da linguagem uma morada compartilhada. A professora alfabetizadora, artista da escuta, é aquele que, ao invés de impor uma forma, cria condições para que as múltiplas vozes encontrem expressão. No entanto, a escuta precisa vir acompanhada de disputa pelos critérios de legitimidade: quais gêneros, quais usos da escrita e em que cenas de enunciação são reconhecidos como valiosos no interior da escola?

Escutar sensivelmente as infâncias é reconhecer que cada criança traz consigo uma gramática própria, composta de gestos, si-

lêncios, sotaques, brincadeiras, memórias e afetos que não cabem em currículos engessados. É, como propõe Corazza (2009), mover-se na docência como quem compõe, canta e pesquisa “apenas com o objetivo de desencadear devires” (p. 92), permitindo que a formação docente se abra à alteridade. Quando a professora alfabetizadora dialoga com as culturas locais — com os saberes das comunidades, com as narrativas orais, com os modos de viver e dizer do território —, ele transforma a alfabetização em prática de pertencimento e reexistência.

Assim, a escola deixa de ser um espaço de homogeneização e passa a ser lugar de enunciação, em que a palavra se encarna no corpo e na cultura, e onde aprender a ler e escrever é também aprender a escutar o mundo. Nessa perspectiva, escutar não é coletar exotismos, mas reconhecer assimetrias históricas de poder e reinscrever a língua padrão não como norma identitária, e sim como repertório público a ser apropriado sem apagar vozes subalternizadas.

A formação da professora alfabetizadora, portanto, implica um compromisso ético e político com a produção de outros modos de existência e de linguagem. Formar-se é colocar-se em processo, é reconhecer que o ensino da leitura e da escrita atravessa relações de poder, classe, raça, gênero e território. A alfabetização, nesse sentido, não é neutra: ela carrega marcas históricas e culturais que tanto podem reproduzir desigualdades quanto criar frestas de emancipação. A professora alfabetizadora torna-se, então, uma mediadora de mundos, alguém que traduz, inventa e partilha sentidos, desafiando a colonialidade presente nos modos hegemônicos de ensinar e de aprender (hooks, 2013).

Essa perspectiva amplia o foco da formação inicial e continuada do domínio técnico para a dimensão sensível e política do ato de ensinar. A alfabetizadora é chamada a construir uma escuta crítica de si, das crianças e do contexto, compreendendo que a linguagem é também território de disputa simbólica. Quando o processo formativo inclui o corpo, a memória e a experiência como fontes legítimas de conhecimento, ele permite à docente reconhecer-se como sujeito histórico, capaz de tensionar os discursos que a constituem. Assim, a formação se torna um espaço de reexistência, onde a professora se reinventa ao mesmo tempo em que recria a escola como lugar de invenção coletiva (Alves, 2001; Larossa, 2002).

Sem abandonar a dimensão técnica, a formação se adensa quando aprende a organizar o objeto de ensino — o sistema de escrita alfabética (SEA) — em sequências que tomam a palavra como unidade e alternam: ora explicitando relações fonema-grafema, padrões silábicos e convenções ortográficas, ora aprofundando o sentido semântico-textual e o propósito comunicativo. Em Dangió e Martins (2018), o estudo do “código” é condição do sentido: ele acontece em situação de uso, quando a turma escreve para alguém e por algum motivo (bilhetes, convites, cartazes). Formar-se, aqui, é ganhar ofício para planejar essa alternância e mediar operações de comparar, analisar, generalizar e revisar — passagem da síntese à síntese instituindo o SEA como bem cultural e não como colagem de atividades (Dangió, Martins, 2018).

Nesse sentido, a formação docente deve articular teoria e prática de forma indissociável, em que valoriza a experiência cotidiana como

terreno de saber e reflexão. Alves (2001) enfatiza que o trabalho docente não é apenas execução de técnicas, mas criação de sentidos a partir das interações com crianças, colegas e comunidade. Cada situação de ensino oferece possibilidades de experimentação, permitindo que a professora alfabetizadora reconheça a própria ação como mediadora de cultura e de significados. Essa abordagem transforma a prática docente em espaço de produção de conhecimento, em que o cotidiano escolar se converte em laboratório de criação e de reinvenção.

Ao reconhecer a experiência como elemento constitutivo do saber docente, a formação passa a considerar as histórias, memórias e afetos das professoras como instrumentos de reflexão e ação pedagógica. Alves (2001) ressalta que tais vivências permitem à docente problematizar normas e práticas institucionalizadas, questionar prescrições curriculares e abrir espaço para soluções criativas e contextuais. Dessa forma, a professora alfabetizadora aprende a integrar o seu próprio percurso com os repertórios das crianças, valorizando diferenças linguísticas, culturais e afetivas, em um processo contínuo de co-produção de sentido.

Formar alfabetizadores é, portanto, promover uma educação que se constrói no encontro com o outro, ao passo que reconhece e legitima múltiplas formas de expressão e conhecimento. Alves (2001) reforça que a valorização da experiência e da prática reflexiva permite que a docente se constitua como sujeito histórico e crítico, capaz de tensionar e transformar os discursos que atravessam a escola.

De modo similar, o estudo de Silva e Souza (2022) destaca que a formação em serviço, vivida no cotidiano da escola, revela que os pro-

fessores constroem sentidos e modos de agir a partir de suas vivências, afetos, e das demandas reais da sala de aula — não unicamente a partir de cursos pontuais ou imposições externas. Isso reforça a ideia de que formar professores alfabetizadores é também promover experiências formativas que entrelaçam teoria, prática, emoção e contexto, em consonância com a sua afirmação de que corpo, emoção, linguagem e cultura se entrelaçam no processo de alfabetização.

Nos interstícios dessa formação, emergem práticas que fazem vibrar a língua: cantar, desenhar, escrever, dançar e narrar passam a ser modos de aprender e ensinar. A alfabetizadora-artista tece, com as crianças, uma pedagogia da sensibilidade, em que a escrita não se separa da voz, do gesto e do corpo. A palavra, antes vista como instrumento de domínio, torna-se matéria de criação e de afeto, expressão de mundos possíveis. Ao reconhecer o erro como potência e o improvisado como saber, o processo formativo abre espaço para uma docência que acolhe a incerteza e o inacabamento como partes constitutivas da aprendizagem.

A formação de professores para a educação básica deve romper com a lógica da mera transmissão de conteúdos e adotar uma abordagem que reconheça a complexidade humana e cultural da docência. Estudos recentes (Prigol; Kampmann; Ortiz, 2024) indicam que a formação continuada precisa mobilizar os saberes vividos pelos docentes — suas histórias, contextos, afetos e práticas — em diálogo com novas teorias e possibilidades, para que o professor se torne agente de mudança e não apenas executor de prescrições. Nesse sentido, promover espaços de formação que fomentem a reflexão crítica sobre currículo, poder, linguagem e cultura amplia a profissão docente como campo de investigação

e transformação social, permitindo que o educador da educação básica se constitua como autor de sua prática e criador de novos sentidos no cotidiano da sala de aula.

Em síntese, defende-se que a alfabetização escolar é um gesto de mediação cultural que articula três planos: o plano dos conteúdos linguísticos (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, organização textual) como síntese de determinações históricas e cognitivas; o plano enunciativo, no qual autoria e endereçamento constituem a escrita como ação pública entre vozes; e o plano político-simbólico, em que os regimes de reconhecimento distribuem valor às formas de dizer. É na intersecção desses planos — e não na soma de “habilidades” — que escuta e sistematização deixam de ser polos opostos para se tornarem princípio didático único. Formar alfabetizadoras, assim, é formar intelectuais da linguagem escolar capazes de disputar os critérios de legitimidade, instituir cenas de autoria e garantir a apropriação conceitual do sistema de escrita alfabética sem amputar vozes (Dangió, Martins, 2018).

Por fim, pensar a formação da professora alfabetizadora, à luz das discussões aqui desenvolvidas, é reconhecer que alfabetizar não se reduz a aplicar métodos ou seguir prescrições curriculares, mas exige sensibilidade para escutar o mundo e reinventar-se com ele. Formar-se alfabetizadora é entrar em contato com a própria experiência, como nos lembra Larrosa (2002), compreendendo que é no encontro entre o vivido e o pensado que o saber ganha corpo. Nesse processo, o cotidiano, com suas múltiplas linguagens e ritmos, torna-se espaço de formação e de criação docente (Alves, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a formação da professora alfabetizadora precisa ser compreendida como processo de individuação contínua, em que o aprender e o ensinar se entrelaçam em movimentos de devir. Alfabetizar é também deixar-se afetar pelas linguagens das crianças, permitindo que o aprendizado emergja da relação entre afeto, conceito e ação, como nos aponta Vigotski (2007), e não de um modelo instrucional previamente determinado. Nessa chave, a docência se torna lugar de escuta sensível, de abertura ao novo e às diferenças, bem como de compromisso com a produção de sentidos compartilhados.

A formação da professora alfabetizadora é também uma formação da escuta e do olhar, um exercício de presença e de atenção ao que pulsa nas margens. Alfabetizar com o corpo inteiro é fazer do cotidiano escolar um laboratório de vida, onde cada encontro se torna oportunidade de invenção. É compreender que ensinar a ler e escrever é, ao mesmo tempo, um gesto de tradução e de criação — tradução das vozes do território e criação de novas possibilidades de dizer o mundo. Formar-se alfabetizadora é, portanto, habitar a docência como devir: tornar-se outra a cada criança, a cada palavra, a cada silêncio que atravessa o ato de ensinar.

Por fim, defender uma formação que una estética, ética e política é afirmar que a alfabetização não se realiza apenas na decodificação da escrita, mas na tessitura de mundos possíveis. Ao resistir à lógica tecnicista da BNCC e da PNA, reivindica-se uma alfabetização viva, situada

e plural — capaz de garantir o acesso aos bens culturais sem silenciar os repertórios linguísticos das infâncias. A professora alfabetizadora, nesse horizonte, é sujeito de criação e reexistência, que ensina e aprende com o corpo, com a palavra e com o mundo, produzindo, a cada gesto, novos modos de dizer, sentir e viver a educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. *O trabalho docente e a formação de professores*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA - Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. *Periferia*, v. 1, n. 1, p. 91–110, jan./jun. 2009. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*. Campinas: Autores Associados, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1979.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FRANCO, Adriana de Fátima; MARTINS, Lígia Márcia. *Palavra escrita: vida registrada em letras: a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)* [recurso digital]. Goiânia: Editora Phillos Academy, 2021.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

LURIA, Alexandr Romanovich. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

PRIGOL, Edna Liz; KAMPMANN, Marilise Edineia dos Anjos Berres; ORTIZ, Myriam Esther. Formação continuada de professores da educação básica: uma revisão sistemática. *Revista Educare (Online)*, [s. l.], v. 10, p. 1-34, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/educare/article/view/69753>. Acesso em: 23 set. 2025.

SILVA, Fabrício Oliveira da; SOUZA, Geruza Ferreira Ribeiro de. Formação permanente de professores no cotidiano escolar: o real e o

possível. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 7, e8002, 2022. DOI: 10.25053/redufor.v7.e8002.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

AUTORES

Adiles Lima

Mestra em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2025). Especialista em Educação Pré-escolar (1985) e Fundamentos e Organização Curricular (2020). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Educação de Criciúma (1984). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores (UNESC).

Andressa Alano Alves

Doutora (2022) e mestra (2016) em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Educação Especial e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (2004). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). Integrante do Grupo de Pesquisas em Currículo (ITINERA/UFSC).

Carlos Arcângelo Schlickmann

Doutorando em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2005). Especialista em Processos de Ensino-Aprendizagem em Língua Portuguesa (2000), Gastronomia (2017) e Desafios e Perspectiva da Gestão (2021). Graduado em Letras pela Universidade do Sul de Santa Catarina (1994), Tecnologia da

Gastronomia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2021) e Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2022).

Claudia Milanez Sachet

Doutoranda e mestra (2017) em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2013). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores (UNESC).

Daniela da Rocha Nolla

Mestranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2019). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores (UNESC).

Dieniffer da Costa Martins

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Extremo Sul Catarinense. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores (UNESC).

Fabrcio Filisbino

Doutorando em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Mestre em Educação pela Universidade Regional de

Blumenau (2022). Especialista em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia (2021). Graduado em Filosofia pela Faculdade São Luiz (2015), em Formação Pedagógica para Formadores de Educação Profissional pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2018) e em Pedagogia pela Uniasselvi (2024). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores (UNESC).

Greyce Kelly Souza

Doutoranda e mestra (2022) em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2019). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores (UNESC).

Jane Acordi de Campos

Doutoranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (2018). Especialista em Gestão Ambiental (2009). Graduada em Química (2006) e em Administração (2000) pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores (UNESC).

Janete Neinas

Doutoranda e mestra (2025) em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Especialista em Práticas Pedagógicas

Multidisciplinares na Educação Básica (2008). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2004) e Química pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2006). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores (UNESC).

Jodoel Gonçalves Cardoso

Mestrando em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Graduado em História pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2015). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores (UNESC).

Kátia Gabriela Alano Ambrosio

Mestranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Graduada em Letras. Integrante do Grupo de Pesquisa, Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores.

Katiana Possamai Costa

Doutora (2023) e mestra (2012) em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior (2007). Graduada em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2005). Vice líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores (UNESC).

Larissa Stefany de Oliveira

Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2024). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores (UNESC).

Madalena Pereira da Silva

Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento (2017) e mestra em Ciências da Computação (2004) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Informática (2002), licenciada em Ciências de 1º Grau (1999) pela Universidade do Planalto Catarinense e em Filosofia pela Uninter (2023). Líder do grupo de pesquisa em Sistemas, Tecnologias e Educação (EDUTECS/UNIPLAC).

Maicom Adão Estevão

Mestrando em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (2023), Docência para Educação Profissional e Tecnológica (2023), Gestão Escolar (2022) e Fundamentos e Organização Curricular (2019). Graduado em Letras (Portugues/Inglês) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2016). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores (UNESC).

Márcia Dal Toé Nazário Bardini

Doutoranda e mestra (2020) em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Especialista em Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (2004) e Psicopedagogia Clínica e Institucional (2018). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2002).

Michele da Silva Marcos Martins

Mestranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Especialista em Educação Inclusiva (2007). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2005) e em Artes Visuais pela Uniasselvi (2014). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores (UNESC).

Mirele Marcello Bonfante

Mestranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Especialista em Ensino de Química (2024), Práticas Pedagógicas: Pedagogia (2011). Graduada em Engenharia Química (2008) e Formação Pedagógica de Licenciatura em Química (2009) pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores (UNESC).

Morgana Bada Caldas

Doutora (2023) e mestra (2018) em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Especialista em Direito Civil, Direito Negocial e Imobiliário (2013). Graduada em Direito pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2008). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores (UNESC) e Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNESC).

Naiara Gracia Tibola

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (2021). Mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (2015). Especialista em em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2015), Psicopedagogia e Educação Inclusiva (2009), Metadisciplinariedade na Educação Infantil (2007). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (2007) e em Ciências Sociais pela Unibf (2024). Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores (GPEFOR/UNIPLAC).

Ricardo Luiz de Bittencourt

Doutor (2008) e mestre (1998) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Fundamentos da Educação (1994) e Fundamentos Psicológicos do Ensino (1995). Graduado em Pedagogia pela União das Faculdades de Criciúma (1992) e Filosofia

pela Uniasselvi (2014). Líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores (UNESC).

Rosane Deoclésia Aléssio Dal Toé

Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Graduada em Pedagogia. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saber e Práticas de Formação de Professores. Professora da rede estadual de Santa Catarina.

Tainá Candido

Doutora em Ciências Ambientais (2015) e mestra em Educação (2020) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Especialista em Ecologia e Desenvolvimento Sustentável (2020). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2017).

O livro “Currículo e Formação de Professores: Intersecções entre Formação e Profissão Docente - Volume 2” reúne onze capítulos compostos por artigos dos pesquisadores integrantes do grupo de pesquisa. O objetivo deste livro é oportunizar aos leitores possibilidades de reflexões sobre o campo da formação de professores voltadas à complexidade do currículo, sobretudo, na constituição da profissão docente. Os capítulos articulam a temática central da obra e resultam de estudos e pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa Políticas, saberes e práticas de formação de professores.



**EDITORA
ASSOCIADA
À ABEU**
abeu.org.br