



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO INICIAL OU CONTINUADA?
REFLEXÕES SOBRE SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

ADRIANO FERREIRA DA SILVA

**BRASÍLIA – DF
SETEMBRO, 2025**

ADRIANO FERREIRA DA SILVA

**COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO INICIAL OU CONTINUADA?
REFLEXÕES SOBRE SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Orientadora: Profa. Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas

**BRASÍLIA – DF
SETEMBRO, 2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dD111 da Silva, Adriano Ferreira
COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO INICIAL OU
CONTINUADA? REFLEXÕES SOBRE SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE / Adriano Ferreira da Silva; orientador Otilia Maria
A. N. A Dantas. Brasília, 2025.
118 p.

Dissertação(Mestrado em Educação) Universidade de
Brasília, 2025.

1. Complementação pedagógica. 2. Formação docente. 3.
Desenvolvimento profissional. 4. Política de educação. 5.
Profissão docente. I. Dantas, Otilia Maria A. N. A, orient.
II. Título.

ADRIANO FERREIRA DA SILVA

**COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO INICIAL OU CONTINUADA?
REFLEXÕES SOBRE SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A ATIVIDADE DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas
Universidade de Brasília/PPGE

(Presidente)

Profa. Dra. Betania Leite Ramalho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
(Membro)

Profa. Dra. Rozicleide Bezerra de Carvalho
Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy
(Membro Externo)

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses
Universidade de Brasília/PPGE
(Membro Suplente)

Defesa de Dissertação em: 02/09/2025

Local: <https://www.youtube.com/watch?v=TJcimFeWE88>

Campus Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília.

Dedico este trabalho aos meus queridos professores, cujo comprometimento e inspiração moldaram minha jornada acadêmica. Suas orientações sábias e dedicadas foram a força propulsora por trás deste projeto, e é com profunda gratidão que reconheço a influência perene que tiveram em meu crescimento como pesquisador.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar minha profunda gratidão aos meus pais e ao meu filho, cujo amor incondicional e apoio constante foram a base sólida que sustentou cada passo desta jornada acadêmica. À minha amada família, que sempre esteve presente com incentivo, compreensão e palavras de ânimo nos momentos desafiadores, infelizmente meu pai não pode presenciar mais esta conquista, contudo o sinto e o dedico mais esta jornada.

Aos meus queridos amigos, que compartilharam risos, lágrimas e momentos inesquecíveis, proporcionando um apoio inestimável ao longo dessa trajetória. Ao compartilharmos ideias, desafios e conquistas, construímos uma comunidade de aprendizado que enriqueceu profundamente minha experiência. Agradeço pela troca constante de conhecimento, pelas discussões estimulantes em sala de aula e pelos momentos de camaradagem que amenizaram as exigências do percurso acadêmico. Cada um de vocês contribuiu de maneira única para o nosso ambiente de estudo, criando uma atmosfera propícia ao crescimento intelectual e ao fortalecimento dos laços acadêmicos. Esta jornada foi mais significativa graças à colaboração e apoio mútuo de todos os colegas. Agradeço por compartilharmos não apenas o desafio acadêmico, mas também as alegrias e as superações. Vocês são parte integral da minha experiência de mestrado, e levo comigo as lembranças valiosas desses anos de aprendizado conjunto.

À professora Otília Dantas, minha mentora inspiradora, agradeço pela orientação cuidadosa, pela paciência e pelo estímulo intelectual que foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho. Seu comprometimento com a excelência acadêmica e sua dedicação ao meu crescimento como pesquisador foram verdadeiramente transformadores. É um privilégio ter tido a oportunidade de aprender com uma docente tão dedicada e respeitada. Sua influência positiva transcende esta dissertação, deixando uma marca duradoura em minha formação acadêmica e profissional. Agradeço sinceramente por sua orientação valiosa e por ser uma fonte inesgotável de inspiração ao longo desta jornada.

Ao grupo de pesquisa GEPPESP, expresso minha gratidão por proporcionar um ambiente colaborativo e enriquecedor, onde o aprendizado se tornou uma experiência coletiva. As trocas de conhecimento e a atmosfera de inovação foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço também à minha amiga Lourdes, cujo apoio e amizade foram constantes ao longo deste percurso desafiador. Suas palavras de encorajamento e presença constante tornaram os momentos difíceis mais suportáveis e as conquistas mais significativas.

Este trabalho não seria possível sem o suporte e a contribuição valiosa de cada um de vocês. Agradeço do fundo do meu coração por fazerem parte desta jornada, tornando-a mais rica e memorável. Cada um de vocês desempenhou um papel vital no meu crescimento acadêmico e pessoal, e por isso, dedico este trabalho a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta significativa trajetória.

“Quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo. Então, as leituras que fiz de Marx não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas. Eu fiquei com Marx na mundanidade e à procura de Cristo na transcendentalidade.”¹.

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo refere-se à análise da articulação entre políticas de formação docente e a complementação pedagógica no Brasil. Intitulada Complementação pedagógica: formação inicial ou continuada? Reflexões sobre sua contribuição para a atividade docente, a pesquisa partiu da seguinte **questão-problema**: qual o alcance formativo da complementação pedagógica na constituição da prática docente? Com base nessa indagação, o **objetivo** geral consistiu em analisar a Complementação Pedagógica no contexto da formação para a docência, especialmente quanto às suas repercussões na atuação profissional dos professores. A **metodologia**, de natureza qualitativa e ancorada no Materialismo Histórico-Dialético, combinou a realização de um Estado do Conhecimento com a análise documental de legislações, diretrizes curriculares e normativas referentes à complementação pedagógica. Complementarmente, procedeu-se à sistematização e interpretação dos dados obtidos, o que possibilitou a identificação de categorias analíticas e a revelação de regularidades nos discursos acadêmico-científicos e institucionais sobre a temática em questão. A **fundamentação teórica** encontra-se pautada em Marx (1989), Nóvoa (1992), Tardif (2002), Gatti (2011), Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), Cruz e Curado (2020) Saviani (1985, 2004, 2009) entre outros. Os **resultados** revelaram que, embora a complementação pedagógica configure-se como uma estratégia formativa recorrente nas políticas públicas educacionais, sua compreensão permanece, em grande medida, restrita a dimensões normativas, legais e operacionais, desconsiderando suas determinações históricas, sociais e formativas mais profundas. Essa limitação analítica revela uma perspectiva tecnicista que fragmenta o processo formativo e reduz a docência a um exercício funcional, desarticulado de sua complexidade histórica e sociopolítica. Os estudos ainda evidenciam a necessidade de reposicionar essa modalidade formativa enquanto dimensão constitutiva da formação inicial e continuada, reconhecendo seu papel no desenvolvimento profissional docente e na efetiva profissionalização da docência. Essa reconfiguração exige romper com abordagens meramente instrumentais ou legalistas, e adotar uma perspectiva crítica e dialética que considere as determinações históricas que atravessam a prática pedagógica, a organização do trabalho escolar e a política educacional. As **conclusões** apontam que a complementação pedagógica, em resposta a indagação do título, constitui-se na formação continuada, mesmo ainda carecendo de ampliação de debate qualificado, tendo em vista seu potencial de contribuir para a construção da identidade

profissional docente e para a transformação das condições concretas de ensino, aprendizagem e formação no interior das escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: Complementação pedagógica. Formação docente; Desenvolvimento profissional. Política de educação. Profissão docente.

ABSTRACT

This study examines the articulation between teacher education policies and pedagogical complementation in Brazil. Entitled *Pedagogical complementation: initial or continuing education? Reflections on its contribution to teaching practice*, the research was guided by the following problem question: what is the formative scope of pedagogical complementation in the constitution of teaching practice? Based on this inquiry, the general objective was to analyze pedagogical complementation within the context of teacher education, particularly regarding its repercussions on teachers' professional practice. The methodology, qualitative in nature and grounded in Historical-Dialectical Materialism, combined a state-of-knowledge review with documentary analysis of legislation, curriculum guidelines, and regulations concerning pedagogical complementation. Additionally, data were systematized and interpreted, enabling the identification of analytical categories and the recognition of regularities in academic-scientific and institutional discourses on the subject. The theoretical framework draws on Marx (1989), Nóvoa (1992), Tardif (2002), Gatti (2011), Ramalho, Núñez, and Gauthier (2003), Cruz and Curado (2020), Saviani (1985, 2004, 2009), among others. The results reveal that, although pedagogical complementation is configured as a recurring formative strategy in public education policies, its understanding remains largely limited to normative, legal, and operational dimensions, disregarding its deeper historical, social, and formative determinations. This analytical limitation reflects a technicist perspective that fragments the formative process and reduces teaching to a functional exercise, detached from its historical and sociopolitical complexity. The findings also highlight the need to reposition this formative modality as a constitutive dimension of both initial and continuing teacher education, recognizing its role in teachers' professional development and in the effective professionalization of teaching. Such reconfiguration requires moving beyond merely instrumental or legalistic approaches and adopting a critical and dialectical perspective that considers the historical determinations shaping pedagogical practice, the organization of school work, and educational policy. The conclusions indicate that pedagogical complementation, in response to the inquiry raised in the title, belongs to the field of continuing education. Nevertheless, it still demands a broader and more qualified debate, given its potential to contribute to the construction of teachers' professional identity and to the transformation of the concrete conditions of teaching, learning, and training within Brazilian public schools.

Keywords: pedagogical complementation; teacher education; professional development; educational policy; Teaching Profession.

.

LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

QUADRO 1. TRABALHOS QUE ESTABELECEM POTENCIAIS VÍNCULOS COM O TEMA DA INVESTIGAÇÃO, NO MAPEAMENTO REALIZADO NA BDTD.	13
QUADRO 2. ESTUDOS QUE APRESENTAM CONEXÕES RELEVANTES COM O OBJETO DE PESQUISA DO ESTADO DO CONHECIMENTO, PELO PORTAL DE PERIÓDICO DA CAPES.	16
QUADRO 3. ESTUDOS QUE APRESENTAM CONEXÕES RELEVANTES COM O OBJETO DE PESQUISA ENCONTRADOS NA SCIELO.	18
QUADRO 4. DADOS ENCONTRADOS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)	19
QUADRO 5. TRABALHOS SELECIONADOS.	24
QUADRO 6. COERÊNCIA DA PESQUISA (QCP).	34
QUADRO 7. MODELO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO	47
QUADRO 8. ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS	49
QUADRO 9. QUADRO COMPARATIVO E SINTÉTICO DAS NORMATIVAS QUE REGULAMENTAM A COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL.	90
 TABELA 1. QUANTITATIVO DE TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NA BDTD – BRASIL, 2024	13
TABELA 2. QUANTITATIVO DE ARTIGOS E DISSERTAÇÕES PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES – BRASIL, 2024	15
TABELA 3. QUANTITATIVO DE ARTIGOS E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NA SCIELO.	17
TABELA 4. QUANTITATIVO DE ARTIGOS E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES) – BRASIL, 2024	18
 FIGURA 1. CATEGORIAS ONTOLOGICAS	60
FIGURA 2. AS DIMENSÕES DA COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.	77
FIGURA 3. LINHA DE TEMPO DAS NORMATIVAS QUE REGULAMENTARAM A COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.	89
FIGURA 4. CONTRADIÇÕES	91
 GRÁFICO 1. TIPO DE DOCUMENTOS.	22
GRÁFICO 2. QUANTITATIVO DE TRABALHOS SELECIONADOS POR DESCRIPTOR.	22
GRÁFICO 3. DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL	23
GRÁFICO 4. NÚMERO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO – PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA.	88

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
1.1. MEMORIAL	9
1.2. ESTADO DO CONHECIMENTO	10
1.3. ESTRUTURA DA PESQUISA	33
2. COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSOS HISTÓRICOS E DESDOBRAMENTOS CONTEMPORÂNEOS	36
2.1. A COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL.....	38
2.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS PROGRAMAS PARA A COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.	40
2.3. CATEGORIAS TEÓRICAS DA PESQUISA.....	53
2.4. SÍNTESE INTEGRADORA.....	55
3. METODOLOGIA.....	57
3.1. SOBRE O MÉTODO	58
3.2. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	61
3.3. SÍNTESE INTEGRADORA.....	66
4. COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: O QUE REVELAM OS DADOS.....	68
4.1. CATEGORIAS TEÓRICAS	69
4.2. AS NORMATIVAS QUE REGULAMENTAM A COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	79
4.3. SÍNTESE INTEGRADORA.....	93
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
6. REFERÊNCIAS.....	102

1. INTRODUÇÃO

As profundas transformações que vêm ocorrendo na sociedade nas relações laborais também são perceptíveis na profissão docente. É observado que essa categoria profissional tem sido objeto de vários estudos acadêmicos, que anseiam melhor compreender os aspectos que constituem a profissionalidade docente, os aspectos intrínsecos aos saberes da sua constituição profissional dentro de um contexto sócio-histórico singular. Uma análise sobre a compreensão histórica e social mais abrangente da atividade docente para uma nova compreensão do trabalho desse profissional, como apontado por Giroux (1995, p. 101):

No que se refere ao papel do professor e da professora, novas formas de conceber a escola, os conhecimentos e o currículo, desafiam-nos a ultrapassar a noção de transmissores de informações. Sobretudo, seríamos produtores culturais e nossas práticas pedagógicas deveriam privilegiar a organização de experiências através das quais os estudantes pudessem vislumbrar o caráter socialmente construído 'de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores.

Estamos vivendo uma fase caracterizada por transformações substanciais. A sociedade atual está imersa em uma crise profunda que nos obriga a reavaliar nossos princípios e comportamentos. Nesse sentido, Bauman (2001, p. 8) observa que “vivemos tempos líquidos, nada foi feito para durar, as certezas se dissolvem e as instituições são cada vez mais frágeis diante da velocidade das mudanças”.

Neste cenário de incertezas, é crucial reavaliar o papel desempenhado pelos docentes e como se constituiu a formação destes profissionais. Conforme sugere Gadotti (1998), é imperativo que o professor se reconheça como um agente comprometido com as dimensões humanas, sociais e políticas, tomando posições em vez de adotar uma postura omissa e neutra. À luz dos preceitos da Pedagogia Libertadora, baseada nos princípios propostos por Paulo Freire, o educador deve definir claramente sua posição, optando por apoiar os oprimidos e alinhar-se contra a opressão. Ao adotar uma postura não mais neutra, o profissional pode contribuirativamente para a transformação da sociedade, utilizando a educação como uma arma de luta. Isso implica em elevar a consciência da população, promovendo uma compreensão crítica que transcenda o senso comum, sem, no entanto, menosprezá-lo.

Em consideração a esse prelúdio, é factível que a educação seja fundamental para o desenvolvimento social e humano, considerando que a formação de profissionais qualificados é essencial para promover uma educação de qualidade social. Acreditando nisso, recorremos a

Pimenta (1999, p.19) que aponta que a identidade docente se constrói segundo uma “[...] revisão constante dos significados sociais da profissão”. Nesse contexto, comprehende-se que aqueles que detêm um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade social possuem maior potencial para se proteger da exploração promovida pelas classes dominantes ao se organizarem coletivamente na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e autenticamente democrática. Essa organização, contudo, não emerge de forma espontânea: ela é fomentada, principalmente, pela educação — articulada a outras instituições sociais — que, em conjunto, podem atuar de forma colaborativa com a prática política da população, promovendo a conscientização crítica e a mobilização social.

Assim, o papel dos educadores se torna fundamentalmente um ato político (Saviani, 1985). Estes carecem de se engajar ativamente no cenário social e político, reconhecendo as oportunidades para ação social e cultural na luta por transformar as estruturas opressivas da sociedade de classes. Para isso, é essencial que compreendam tanto a sociedade em que operam quanto o contexto social, econômico e cultural de seus alunos. Acompanhando a perspectiva marxista, os professores não são apenas transmissores de conhecimento, mas também agentes ativos na conscientização e mobilização dos estudantes para desafiar as estruturas opressivas.

Nessa perspectiva, a formação de professores deve capacitar esses profissionais a entenderem as complexidades das relações sociais, promovendo uma análise crítica e incentivando a busca por alternativas libertadoras. Ao assumirem o papel de agentes de mudança social, os professores não apenas transmitem conhecimento, mas também impulsionam um processo de transformação voltado para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária. Esse processo reconhece o educador como um indivíduo que ajusta, produz e transforma os instrumentos de sua prática - conhecimentos, técnicas de ação, linguagem, valores e sentimentos (Carneiro; Silva, 2008, p. 139).

Com base nesse pressuposto teórico, a presente pesquisa analisou os programas de Complementação Pedagógica no contexto histórico brasileiro, refletindo sobre sua fundamentação conceitual, considerando não apenas a legislação que a fundamenta, mas também os efeitos concretos dessas práticas no cenário educacional. Assumindo esse fenômeno como um processo contínuo de aprimoramento profissional, que se desvela em diferentes etapas de formação (inicial e continuada), dotado de implicações, desafios e potencialidades, sobretudo à luz das contradições estruturais presentes no sistema educacional.

É importante ressaltar o impacto deste tema, a Complementação Pedagógica, ao longo da minha trajetória pessoal e profissional.

1.1. Memorial

A escolha da temática está profundamente entrelaçada à minha trajetória acadêmica e profissional, desenvolvida ao longo dos últimos 25 anos. Esse processo contínuo de construção teve início com a formação em Magistério em nível médio, no ano 2000, e prosseguiu com a graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB) em 2008. Após esse período, especializei-me em diversas áreas da educação, acumulei centenas de horas de aperfeiçoamento profissional e atuei no ensino superior, ministrando disciplinas em diferentes instituições, com ênfase em programas de formação docente, especialmente aqueles voltados à Complementação Pedagógica. Minha prática pedagógica sempre foi marcada pela constante reflexão sobre o fazer docente e o compromisso contínuo com a educação.

No âmbito da rede pública, onde atuo há mais de 20 anos como professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), exerci, a partir de 2009, funções estratégicas como formador em programas de qualificação docente, incluindo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o programa Consolidando Saberes e o curso de Letramento Matemático. Essa experiência me permitiu um contato próximo com professores de perfis variados, especialmente aqueles em início de carreira, proporcionando uma visão ampla sobre os desafios da formação inicial.

Nos últimos anos, durante diversas reuniões com colegas gestores, supervisores e coordenadores pedagógicos, ficou evidente, por meio de seus relatos, a presença de lacunas metodológicas e conceituais entre os docentes recém-ingressados na SEEDF, especialmente aqueles provenientes de programas de Complementação Pedagógica. Esses relatos sobre as defasagens formativas geraram inquietações que passaram a orientar minhas reflexões como pesquisador, impulsionando uma análise mais aprofundada sobre os desafios enfrentados por esses profissionais na prática docente.

Foi no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB, ainda como aluno especial, que essas inquietações adquiriram uma dimensão acadêmica, culminando na realização desta pesquisa. Diante da apresentação dos fatores que motivaram a escolha do tema

e dos princípios que orientam a formação de professores, observa-se a necessidade de incluir, já nesta introdução, um Estado do Conhecimento.

1.2. Estado do Conhecimento

Este estudo, de caráter bibliográfico, enfrenta o desafio de mapear e analisar a produção acadêmica sobre a Complementação Pedagógica, com o objetivo de identificar os aspectos e dimensões que foram destacados e priorizados ao longo dos últimos 10 anos.

Esta subseção apresenta uma revisão bibliográfica do tipo "Estado do Conhecimento" sobre o tema, com a finalidade de analisar as produções acadêmicas consolidadas na área educacional, com foco na Complementação Pedagógica. Espera-se revelar as abordagens adotadas e as condições sob as quais dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e apresentações em congressos e seminários têm tratado os conceitos relacionados à Complementação Pedagógica. Além disso, essa abordagem, que adota uma metodologia inventariante e descritiva centrada na análise da produção acadêmica e científica sobre o tema, explorando categorias e aspectos que se configuram de maneira única tanto em cada trabalho individual quanto no conjunto das produções analisadas, através dos quais o fenômeno é investigado (Ferreira, 2002, p. 258). Nesse contexto, o Estado do Conhecimento constitui-se como uma ferramenta fundamental para orientar o desenvolvimento das etapas subsequentes desta pesquisa.

De caráter bibliográfico e documental qualitativo, possibilita a revisão de diversos registros de pesquisas acadêmicas sobre o objeto de estudo, promovendo a sistematização, organização e democratização do saber. Assim, o Estado do Conhecimento integra resultados, identifica lacunas e fomenta novas investigações. Romanowski e Ens (2006) enfatizam que essa abordagem contribui para a consolidação teórica de uma área, ao revelar experiências, limitações e alternativas práticas, solidificando o campo investigativo em um cenário de transformações científicas e tecnológicas contínuas.

Nesse contexto, o Estado do Conhecimento assume um papel crucial ao fornecer as bases teóricas e metodológicas necessárias para o aprofundamento da pesquisa. Essa revisão não apenas orienta a construção de novas hipóteses, mas também auxilia na definição dos caminhos a serem seguidos nas próximas fases da investigação, garantindo que a pesquisa seja conduzida de forma coerente e embasada nas discussões e avanços mais recentes da área.

Assim, o Estado do Conhecimento se revela como uma ferramenta indispensável para a articulação e aprimoramento do corpo teórico que sustenta esse estudo.

Os trabalhos pesquisados, que fundamentam a construção deste Estado do Conhecimento, foram definidos a partir do mapeamento de algumas bases de dados e fontes de consulta relevantes e atualizadas. Esse processo pautou-se na abrangência, consistência e validade das produções acadêmicas. As bases de dados selecionadas para a análise foram:

- Portal de Periódicos da CAPES – constitui uma fonte robusta de pesquisa acadêmica, proporcionando acesso a um extenso acervo de publicações nacionais e internacionais. Sua relevância advém da diversidade e qualidade dos periódicos disponibilizados, abrangendo múltiplas áreas do conhecimento e consolidando-se como uma ferramenta essencial para a produção e disseminação científica.
- BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) – configura-se como uma das principais fontes de acesso à produção científica brasileira, congregando dissertações e teses de programas de pós-graduação de diversas instituições do país. Sua seleção justifica-se pela abrangência e representatividade na produção acadêmica de nível *stricto sensu*, possibilitando uma visão atualizada do cenário investigativo nacional.
- SciELO (Scientific Electronic Library Online) – é uma biblioteca eletrônica de acesso aberto que indexa periódicos científicos de diversas áreas do conhecimento. Reconhecida internacionalmente, a plataforma se destaca pela rigorosa curadoria dos artigos publicados, assegurando elevado padrão metodológico e qualidade nas produções disponibilizadas.
- Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – é uma base de dados que reúne informações sobre pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas no Brasil.

O levantamento dos trabalhos abarcou três termos-chave selecionados: **Complementação Pedagógica, formação pedagógica para não licenciados e programa especial de formação pedagógica**. A escolha desses descritores² se justifica pela sua estreita vinculação conceitual e frequente utilização no campo educacional. Essas expressões estão

² O termo **descritor** refere-se a palavras ou expressões que funcionam como **termos-chave** utilizados para localizar, organizar e delimitar produções acadêmicas relevantes ao tema investigado. Esses descritores orientam a busca em bases de dados, periódicos e outras fontes de pesquisa, permitindo identificar artigos, dissertações, teses e demais publicações que abordam o objeto de estudo de forma direta ou correlata.

diretamente associadas à qualificação de profissionais da educação que ainda não possuem formação pedagógica formal.

A delimitação temporal adotada abrange o período de 2014 a 2024, contemplando artigos acadêmicos, dissertações e teses que refletem as transformações mais recentes no campo educacional. Essa definição temporal visa capturar o impacto de iniciativas e marcos normativos que influenciaram diretamente a formação docente e a Complementação Pedagógica no Brasil. Destacam-se, nesse contexto, a Resolução MEC nº 2/2015 e a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que estabeleceram diretrizes e parâmetros para a formação continuada e a Complementação Pedagógica de professores. Além disso, a Base Nacional Comum de Formação (BNC-Formação) e outras iniciativas que contribuíram para a consolidação de referenciais norteadores de qualificação profissional na área educacional.

A investigação, que fundamenta este Estudo do Conhecimento, teve início por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³. A escolha desse repositório se justifica por sua capacidade de reunir e centralizar produções acadêmicas de diversos programas de pós-graduação, garantindo maior extensão e densidade ao levantamento. Em dezembro de 2024, durante a realização da pesquisa, a BD TD contava com o registro de 152 instituições, disponibilizando 699.055 dissertações e 278.301 teses, totalizando 977.356 documentos disponíveis para consulta na plataforma.

Na primeira sondagem foram utilizados os seguintes descritores: “Complementação Pedagógica”, “cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados” e “Programa Especial de Formação Pedagógica”. O recorte da análise foi delineado pela aplicação dos filtros “todos os termos”, abrangendo a busca em todos os campos, com seleção de teses e dissertações e o período delimitado entre 2014 e 2024. A partir desse levantamento, os seguintes dados foram extraídos e encontram-se apresentados na Tabela 1.

³ Acessível em <https://bdtd.ibict.br/>.

Tabela 1. Quantitativo de teses e dissertações encontradas na BDTD – Brasil, 2024

Descriptor	Nº de trabalhos filtrados	Nº de trabalhos selecionados
Complementação Pedagógica	132	3
Programa Especial de Formação Pedagógica	3079	4
Formação Pedagógica para não licenciados	33	2

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

Após a análise dos títulos e resumos, observou-se discrepância entre o número inicial de trabalhos e os nove selecionados. Essa diferença revela que os termos utilizados nas buscas foram aplicados de forma excessivamente ampla, resultando em produções acadêmicas que se distanciam da abordagem específica do estudo. Parte dos trabalhos encontrados abordavam tópicos periféricos ou não se alinhavam diretamente à temática central da pesquisa, um fenômeno particularmente notável em função do uso da expressão "pedagógica", que frequentemente é aplicada em contextos mais gerais ou que abrangem áreas diversas, fora do escopo desejado. Essa disparidade destacou a necessidade de um refinamento mais preciso na estratégia de busca, a fim de ajustar os critérios de seleção e aproximar os resultados das questões centrais da pesquisa. Para tanto, foram aplicados filtros adicionais que contemplavam os termos completos de cada descriptor, permitindo uma busca mais dirigida e alinhada com o objetivo da investigação.

Em seguida foram identificadas e selecionadas nove produções, expressas nos quadro 1, que se destacaram por sua possibilidade em contribuir para a construção e aprofundamento da dissertação proposta.

Quadro 1. Trabalhos que estabelecem potenciais vínculos com o tema da investigação, no mapeamento realizado na BDTD.

Descriptor	Trabalho, autor e ano	Palavras-chave	Tipo de documento
Complementação Pedagógica	O que pode uma Complementação Pedagógica em Matemática? experienciando docência com bacharel na educação. (TRISTÃO, 2024)	Complementação Pedagógica em Matemática. Formação pedagógica para não licenciado. Programa especial de formação pedagógica em Matemática.	Dissertação
	Concepções sobre os processos de ensino e de aprendizagem de Matemática: um estudo de caso com professores graduados em áreas afins.	Concepção. Complementação Pedagógica. Formação de professores de Matemática.	Tese

	(ZOCOLOTTI, 2015) Concepções e práticas de estágio curricular na Escola Técnica Estadual Juscelino Kubitschek: ato educativo ou trabalho precário? (SANTOS, 2014)	Estágio supervisionado. Educação profissional. Ensino técnico. Ensino médio. Política educacional	Dissertação
Programa Especial de Formação Pedagógica	Programa especial de formação pedagógica do Centro Paula Souza/SP: uma análise crítica (SANTOS, 2021)	Educação e trabalho. Educação profissional. Formação para professores da educação profissional. Capacitação profissional. Formação profissional.	Dissertação
	O Ensino de Didática no Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR - Medianeira, PR, de 2005 a 2012. (MATTÉ, 2021)	Educação. Didática. Metodologia. Formação.	Dissertação
	Formação e profissionalização docente: análise do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR - Câmpus Medianeira (REMOR, 2015)	Professores - Formação. Ensino fundamental. Ensino profissional. Universidades e faculdades.	Dissertação
	A educação profissional técnica de nível médio: visão dos professores sobre um programa especial de formação pedagógica de formação continuada na modalidade EAD (FERRARI JUNIOR, 2018)	Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Formação continuada a distância. Formação de professores. Programa Especial de Formação Pedagógica.	Dissertação
Formação Pedagógica para não licenciados	A formação inicial de professores para educação profissional e tecnológica: o curso de formação pedagógica para graduados não licenciados do IFSul, campus Pelotas (RAMOS, 2022)	Formação Inicial. Formação de Professores. Educação Profissional e Tecnológica. Curso de Formação Pedagógica. Graduados não licenciados.	Tese

Finalidades educativas da escola: formação de professores a partir da Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015 OLIVEIRA, 2023)	Finalidades educativas. Formação de professores Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Formação pedagógica. Graduados não licenciados.	Tese
--	---	------

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

Em uma segunda etapa, optou-se pelo Portal de Periódicos da CAPES⁴. Reconhecido como uma das principais plataformas de acesso à produção acadêmica no Brasil, o portal se destaca pela amplitude de seu acervo, que inclui periódicos, dissertações, teses e outras publicações científicas de relevância. Para a pesquisa, foi adotado o escopo, "buscar tudo", o que possibilitou a obtenção de materiais que abordam, tanto de forma direta quanto indireta, o objeto de estudo obtendo-se os seguintes resultados (Tabela 2):

Tabela 2. Quantitativo de artigos e dissertações Portal de Periódicos da CAPES – Brasil, 2024

Descriptor	Nº de trabalhos filtrados	Nº de trabalhos selecionados
Complementação Pedagógica	39	3
Programa Especial de Formação Pedagógica	30	1
Formação Pedagógica para não licenciados	30	1

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

Além disso, foram aplicados filtros específicos para refinar os resultados. A busca foi restringida aos títulos, utilizando a opção "é (exato)", a fim de incluir apenas publicações nas quais as expressões-chave estivessem presentes no título. A pesquisa focou, sobretudo, em artigos e dissertações, buscando garantir uma análise representativa e diversificada do campo investigado. Optou-se pelo idioma português, priorizando publicações que abordam diretamente o contexto educacional brasileiro, assegurando maior aderência às especificidades e necessidades do cenário nacional. Como resultado deste processo de coleta de dados e filtragem, foi obtido um conjunto de materiais, cujos detalhes são apresentados no Quadro 2:

⁴ Acessível em <https://www.periodicos.capes.gov.br/>.

Quadro 2. Estudos que apresentam conexões relevantes com o objeto de pesquisa do Estado do Conhecimento, pelo portal de periódico da CAPES.

Descriptor	Trabalho, autor e ano	Palavras-chave	Tipo de documento
Complementação Pedagógica	Especificidades do conhecimento do professor de matemática na e para a formação: uma discussão em torno do programa de Complementação Pedagógica (RIBEIRO, 2020)	Conhecimento especializado do professor de Matemática; formação inicial; programa de Complementação Pedagógica.	Artigo
	Uma discussão sobre a formação de Professores promovida por um IES federal por meio da “Complementação Pedagógica para Não Licenciados”: o caso do professor de Física (CALDATTO, DA SILVA, 2019)	Formação Pedagógica para não Licenciados; Formação do Professor de Física; Conhecimento Especializado do Professor de Física	Artigo
	Políticas públicas para formação de professores de Ciências e Matemática: Complementação Pedagógica para bacharéis e tecnólogos (SILVA, VIEIRA, 2015)	Complementação Pedagógica. Política pública. Formação de professores. Ensino de ciências. Ensino de matemática	Artigo
Programa Especial de Formação Pedagógica	Programa Especial de Formação Pedagógica, uma reflexão histórica (GONÇALVES, NORONHA, QUEIROZ, 2020)	Conhecimento especializado do professor de matemática; Formação inicial; programa de Complementação Pedagógica.	Artigo
Formação Pedagógica para Não-licenciados	Formação pedagógica para não licenciados: a implementação por uma universidade federal (CALDATTO, RIBEIRO, 2020)	Conhecimento especializado do professor de Matemática; Formação inicial; programa de Complementação Pedagógica.	Artigo

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

A abordagem subsequente de pesquisa foi conduzida na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)⁵. Utilizando os mesmos termos de busca empregados na etapa anterior, a pesquisa foi estruturada com base nos descritores “Complementação Pedagógica”, “Programa Especial de Formação Pedagógica” e “Formação Pedagógica para não licenciados”. Com o intuito de ampliar o alcance da pesquisa foi selecionada a opção que abrange todos os índices disponíveis na plataforma, à fim de maximizar a identificação de publicações relevantes ao estudo (Tabela 3).

Tabela 3. Quantitativo de artigos e dissertações encontradas na SciELO.

Descriptor	Nº de trabalhos filtrados	Nº de trabalhos selecionados
Complementação Pedagógica	2	2
Programa Especial de Formação Pedagógica	0	0
Formação Pedagógica para não licenciados	0	0

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

A análise da tabela supracitada evidencia uma expressiva escassez de produções acadêmicas sobre o tema no período de 2014 a 2024. O descritor **“Complementação Pedagógica”** resultou em apenas dois trabalhos após a triagem de títulos e resumos, enquanto os descritores **“Programa Especial de Formação Pedagógica”** e **“Formação Pedagógica para não Licenciados”** não retornaram nenhum estudo com potencial de análise.

Esses achados revelam uma lacuna na produção acadêmica sobre a Complementação Pedagógica, indicando que a temática ainda é pouco explorada na literatura científica contemporânea. Diante dessa escassez, apenas dois trabalhos foram identificados para incorporação ao corpus da pesquisa e análise em maior profundidade (Quadro 3).

⁵ Acessada por meio do site www.scielo.org.

Quadro 3. Estudos que apresentam conexões relevantes com o objeto de pesquisa encontrados na Scielo.

Descriptor	Trabalho e autor	Palavras-chave	Tipo de documento
Complementação Pedagógica	Especificidades do conhecimento do professor de matemática na e para a formação: uma discussão em torno do programa de Complementação Pedagógica (CALDATTO, RIBEIRO, 2020)	conhecimento especializado do professor de matemática; formação inicial; programa de Complementação Pedagógica.	Artigo
	Políticas públicas para formação de professores de Ciências e Matemática: Complementação Pedagógica para bacharéis e tecnólogos (SILVA, VIEIRA, 2015)	Complementação Pedagógica. Política pública. Formação de professores. Ensino de ciências. Ensino de matemática	Artigo

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

Os dois artigos identificados nesta base de dados para o descritor "Complementação Pedagógica" já estavam previamente catalogados no Portal de Periódicos da CAPES. Assim, não foram encontrados novos documentos que atendesse aos critérios estabelecidos para esta pesquisa. Isso indica que a produção acadêmica sobre o tema está predominantemente concentrada em repositórios já explorados, sem a emergência de publicações inéditas na plataforma SciELO.

Por fim, a mesma busca foi replicada na plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na data da consulta (dezembro de 2024), o catálogo da CAPES disponibilizava um total de 951.246 dissertações e 341.134 teses, consolidando-se como uma fonte essencial para o acesso à pesquisa acadêmica de qualidade (Tabela 4).

Tabela 4. Quantitativo de artigos e dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil, 2024

Descriptor	Nº de trabalhos filtrados	Nº de trabalhos selecionados
Complementação Pedagógica	25	2
Programa Especial de Formação Pedagógica	9	7
Formação Pedagógica para não Licenciados	115	4

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

De modo geral, os dados evidenciam uma escassez persistente de produções acadêmicas diretamente voltadas para a Complementação Pedagógica e suas diferentes configurações. A baixa quantidade de estudos identificados sugere que essa temática ainda é pouco explorada no meio acadêmico, o que pode comprometer a compreensão aprofundada do fenômeno e sua relevância para a formação docente. A partir dessa amostragem, foram selecionadas produções para análise detalhada (Quadro 4).

Quadro 4. Dados encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Descriptor	Trabalho e autor	Palavras-chave	Tipo de documento
Complementação Pedagógica	O que pode uma Complementação Pedagógica em Matemática? Experienciando docência com bacharel na educação. (TRISTÃO, 2024)	Complementação Pedagógica em Matemática. Formação pedagógica para não licenciado. Programa especial de formação pedagógica em Matemática.	Dissertação
	Saberes E “Não-Saberes” do Professor Não Licenciado: A Cultura Da Formação Continuada E O Enfrentamento Da Evasão Escolar no Campus Ouricuri Do IF Sertão-PE. (BRITO, 2019)	Educação profissional e tecnológica; Evasão escolar; Formação pedagógica complementar; IF sertão – PE campus Ouricuri; prática docente.	Dissertação
Programa Especial de Formação Pedagógica	Formação de professores: a reestruturação do programa especial de formação pedagógica de docentes do CEFET-MG à luz da resolução 02/2015 do conselho nacional de educação. (BARBOSA, 2017)	PEFPD; Formação de professores; Currículo; Relações étnico-racial; Resolução 02/2015,	Dissertação
	A educação profissional técnica de nível médio: visão dos professores sobre um programa especial de formação pedagógica de formação continuada na modalidade EAD. (FERRARI JUNIOR, 2018)	Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Formação continuada a distância. Formação de professores. Programa Especial de Formação Pedagógica.	Dissertação
	O Ensino de Didática no Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR - Medianeira, PR, de 2005 a 2012.	Educação. Didática. Metodologia. Formação.	Dissertação

	(MATTÉ, 2021)		
	Programa especial de formação pedagógica do Centro Paula Souza/SP: uma análise crítica (SANTOS, 2021)	Educação e trabalho. Educação profissional. Formação para professores da educação profissional. Capacitação profissional. Formação profissional.	Dissertação
	Programa especial de formação de professores em serviço: reflexões sobre o processo de formação, da turma-5 de pedagogia' (SIQUEIRA, 2018)	Formação de Professores em Serviço, Prática Docente, Professor Reflexivo	
	Formação e profissionalização docente: análise do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR - Câmpus Medianeira (REMOR, 2015)	Professores - Formação. Ensino fundamental. Ensino profissional. Universidades e faculdades.	Dissertação
	Políticas públicas para a educação profissional: estudo da formação/profissionalização e do trabalho do professor do programa especial de formação pedagógica de docentes (FARIA, 2014)	Formação/profissionalização de Docentes. Programa Especial de Formação Pedagógica. Educação Profissional.	Dissertação
Formação Pedagógica para não licenciados	Mural narrativo formativo: a trajetória de docentes licenciados pelo curso formação pedagógica para graduados não licenciados Autor: (MARCHESAN, 2014)	Formação/profissionalização de Docentes. Programa Especial de Formação Pedagógica. Educação Profissional.	Dissertação
	Análise dos cursos de formação pedagógica para docentes graduados não licenciados dos institutos federais (PEREIRA, 2019)	Formação docente, Educação profissional, Currículo integrado, Politecnia	Dissertação
	Docentes Não Licenciados E Pedagogos Que Atuam Na Educação Profissional E Tecnológica: Diálogos Possíveis Na Perspectiva Da Formação Continuada	Formação docente para Educação Profissional e Tecnológica; Formação continuada de docentes não licenciados; Formação continuada de	Dissertação

<p style="margin: 0;">(NUNES, 2019)</p>	<p style="margin: 0;">pedagogos; Pedagogo do trabalho; Diálogos formativos</p>	<p style="margin: 0;">Tese</p>
<p style="margin: 0;">A Formação Inicial de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do IFSul, Campus Pelotas (RAMOS, 2022)</p>	<p style="margin: 0;">Formação Inicial; Formação de Professores; Educação Profissional e Tecnológica; Curso de Formação Pedagógica; Graduados não Licenciados</p>	

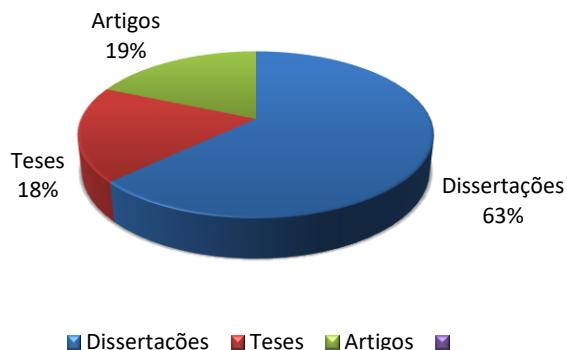
Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

Após a conclusão desta etapa, os dados evidenciam uma realidade em que a produção acadêmica sobre o tema se mostra incipiente devido ao número reduzido de publicações diretamente relacionadas ao objeto central do estudo. Além disso, observa-se que muitos dos trabalhos identificados abordam a temática de maneira tangencial ou fragmentada, sem um aprofundamento analítico substancial.

Esse panorama ressalta a relevância deste estudo, uma vez que a escassez do tema revela a necessidade de um exame mais aprofundado e crítico sobre a **Complementação Pedagógica**. Diante desse contexto, a próxima subseção se dedicará a ampliar a compreensão dos dados coletados e aprofundar a discussão acerca das implicações teóricas e práticas do tema.

Após a construção deste mapeamento com base nos descritores escolhidos, foram reveladas informações relevantes sobre o tema. Ao todo, foram identificados 27 trabalhos, distribuídos entre dissertações, teses e artigos, evidenciando a diversidade de abordagens no contexto educacional. Em relação ao tipo de documento, destaca-se a predominância de dissertações, que correspondem a 17 trabalhos (63%), seguidas por teses e artigos, com 5 trabalhos cada (19% em ambos os casos) e estão expressas no Gráfico 1.

Gráfico 1. Tipo de documentos.

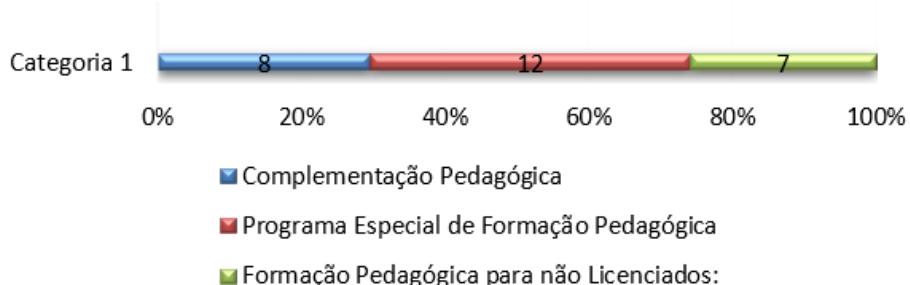


Fonte: elaborado pelo autor, 2024

Contudo, após análise detalhada, identificou-se a repetição de dois trabalhos: o artigo "Especificidades do conhecimento do professor de matemática na e para a formação: uma discussão em torno do programa de Complementação Pedagógica" (Ribeiro, 2020) e a dissertação "A educação profissional técnica de nível médio: visão dos professores sobre um programa especial de formação pedagógica de formação continuada na modalidade EAD" (Ferrari Junior, 2018). Excluídas as duplicidades, totalizou-se um volume de 25 trabalhos.

A análise sobre os três descritores revela que o primeiro, "Complementação Pedagógica", inclui 8 trabalhos e foca na formação inicial e continuada, especialmente no contexto de bacharéis e tecnólogos que ingressam na docência, com ênfase nas áreas de Matemática e Ciências. O segundo grupo, relacionado ao programa especial de formação pedagógica, reúne 12 trabalhos e engloba análises de programas de formação, políticas educacionais e práticas pedagógicas em diferentes contextos. O terceiro grupo, sobre a formação pedagógica para não licenciados, é composto por 7 trabalhos que exploram a formação de professores não licenciados, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) conforme apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2. Quantitativo de trabalhos selecionados por descritor.



Fonte: elaborado pelo autor, 2024

Em relação à distribuição temporal, os trabalhos estão organizados entre os anos de 2014 e 2024. O período de 2014 a 2016 conta com 5 trabalhos (18,5%); Entre 2017 e 2020, houve um aumento substancial, com 12 trabalhos (44%). Finalmente, entre 2021 e 2024, foram publicados 10 trabalhos (37%), conforme o gráfico 3.

Gráfico 3. Distribuição temporal



Fonte: elaborado pelo autor, 2024

As palavras-chave que surgem com maior frequência incluem "formação docente, "educação profissional e tecnológica" (EPT), frequentemente associadas a programas especiais de formação de professores técnicos, e "políticas educacionais", com destaque para a regulamentação e as implicações sociais dos programas.

Entre os destaques, observa-se a relevância da temática da formação pedagógica para não licenciados no contexto brasileiro, particularmente na EPT. Além disso, o impacto da Resolução nº 2 de 2015 é amplamente discutido, sugerindo transformações nas práticas institucionais e curriculares. Por outro lado, as lacunas incluem a escassez de trabalhos abordando disciplinas além de Matemática e Ciências, indicando a necessidade de ampliar as investigações para outras áreas.

Após a análise textual⁶, conforme recomendado por Severino (2007, p. 54), foi realizado um processo de refinamento e aprofundamento com base em uma análise temática⁷ das obras selecionadas. Esse procedimento expandiu o foco inicial, anteriormente limitado aos títulos e

⁶ Primeira abordagem do texto com vistas a preparação da leitura.

⁷ Busca pela compreensão mensagem global veiculada na unidade.

resumos, para abranger uma análise dos objetivos, dos autores e das metodologias aplicadas. O objetivo dessa etapa foi consolidar as contribuições teóricas e práticas identificadas, por meio de uma abordagem mais ampla. A leitura temática, enquanto método de investigação, possibilita ao pesquisador não apenas captar o conteúdo estrito das obras, mas também “ouvir o autor sem intervir nele, o conteúdo da sua mensagem abordagens” (Severino, 2007, p. 56).

Assim, essa leitura mostrou-se fundamental para uma interpretação aprofundada dos textos, permitindo identificar possíveis contribuições e limites no avanço da construção do conhecimento acadêmico desse projeto de qualificação. Esse aprofundamento buscou extrair elementos-chave que enriquecem a discussão teórica e fornecem subsídios relevantes para as etapas subsequentes da pesquisa. Destarte, os principais aportes das obras foram analisados identificando os seus objetivos, possíveis lacunas e convergências ao tema desse trabalho. A partir desse contexto, realizou-se uma nova filtragem, culminando na seleção final das obras listadas no Quadro 5.

Quadro 5. Trabalhos selecionados.

Trabalho e autor (es)	Objetivo do Trabalho
<p>Uma Discussão Sobre a Formação de Professores Promovida por uma IES Federal por Meio da 'Complementação Pedagógica para Não Licenciados': O Caso do Professor de Física</p> <p>(CALDATTO, SILVA, 2020)</p>	<p>Analisar e discutir o projeto de formação inicial de professores de Física desenvolvido por uma universidade federal por meio do PROFOP, tomando por base o currículo fixado pela IES e as recomendações dos aparatos legais que versam sobre essa modalidade formativa.</p>
<p>Políticas Públicas para Formação de Professores de Ciências e Matemática: Complementação Pedagógica para Bacharéis e Tecnólogos</p> <p>(VIEIRA, SANTOS, 2015)</p>	<p>Participar das discussões acerca dos programas especiais de formação pedagógica para portadores de diploma de nível Superior.</p>
<p>Formação e profissionalização docente: análise do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR - Câmpus Medianeira</p> <p>(REMOR, 2015)</p>	<p>Identificar a organização didático pedagógica, o perfil, a motivação e o interesse dos cursistas pelo Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR – Câmpus Medianeira, bem como a relevância atribuída por eles, em sua prática docente, aos conteúdos apreendidos no referido Programa.</p>
<p>Docentes Não Licenciados E Pedagogos Que Atuam Na Educação Profissional E Tecnológica: Diálogos Possíveis Na Perspectiva Da Formação Continuada</p> <p>(NUNES, 2019)</p>	<p>Formação docente para Educação Profissional e Tecnológica; Formação continuada de docentes não licenciados; Formação continuada de pedagogos; Pedagogo do trabalho; Diálogos formativos</p>
<p>O que pode uma Complementação Pedagógica em Matemática? : experienciando docência com bacharel na educação.</p>	<p>Vivenciar e dialogar sobre as experiências realizadas pelos bacharéis para o seu devir</p>

<p>(TRISTÃO, 2024)</p> <p>Finalidades educativas da escola: formação de professores a partir da Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015. Tese (OLIVEIRA, 2023)</p>	<p>professor/a de Matemática na Educação Básica.</p> <p>Analisar as concepções de finalidades educativas da educação escolar expressas em documentos legais e como se projetam nas concepções de formação dos professores, tal como inscritas na Resolução CNE n.º 2/2015 (e parecer correspondente) e os desdobramentos para a qualidade social e pedagógica dos cursos de formação de professores para a Educação Básica.</p>
--	---

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

A seguir, será realizada uma análise interpretativa dos seis trabalhos listados no quadro 6, que consiste em “interpretar em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias, é superar a estria mensagem do texto. (Severino, 2007, p. 59). Investiga-se as principais abordagens teóricas de cada estudo, como os autores conceituam a Complementação Pedagógica e as metodologias adotadas em cada um deles. Além disso, serão avaliadas as conclusões e as implicações que esses estudos apresentam, com o intuito de compreender como eles contribuem para o desenvolvimento do tema em questão e para o avanço da reflexão sobre a formação docente.

A primeira escolha foi o artigo de Caldatto e Silva (2020), intitulado "**Uma Discussão Sobre a Formação de Professores Promovida por uma IES Federal por Meio da 'Complementação Pedagógica para Não Licenciados': O Caso do Professor de Física**". Nesta obra os autores examinam o currículo da política pública de "Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados" implementada por uma universidade pública federal.

Os pesquisadores apontam que a formação de professores de Física no Brasil remonta ao modelo "3+1", que determinava a oferta das disciplinas pedagógicas ao final do curso como uma complementação⁸ às específicas (próprias do curso), dando assim, a ideia de formação para a docência. Entretanto, o que causou foi a fragmentação do currículo e depreciação as disciplinas pedagógicas ofertadas apenas ao final do curso.

Embora o modelo tenha sido reformado ao longo do tempo, ainda persistem dificuldades na integração dos conhecimentos pedagógicos e específicos no currículo de Física. Continuam

⁸ Lembrando que este termo é de minha responsabilidade porque, mesmo sendo complementação, não foi encontrado nos registros acadêmicos, tampouco na legislação que criou o modelo 3 + 1.

apresentando que a LDB de 1996 permitiu a criação de programas de formação pedagógica para graduados, mas a separação entre teoria pedagógica e conteúdo específico continua a ser um desafio, como evidenciado pela proposta do modelo "2+2" para cursos de Física, que ainda preserva fragmentações. Destaca-se ainda que o curso de formação de professores analisado, nesta instituição federal, encontra-se fundamentado na Resolução CNE/CP N° 02/97 e suas atualizações, que visam integrar os conhecimentos pedagógicos e específicos (Caldatto; Silva, 2020).

Os autores ainda insistem que a formação oferecida no programa é vista como fragmentada, mesmo com ênfase excessiva no conhecimento pedagógico, apartada da necessária articulação com os conteúdos específicos de Física. Esse modelo, por sua vez, reforçou a desconexão entre teoria pedagógica, conteúdo acadêmico e a prática escolar, evidenciando a necessidade de uma formação mais integrada e alinhada com as exigências da educação básica.

O segundo artigo, de Vieira e dos Santos (2015) - **Políticas Públicas para Formação de Professores de Ciências e Matemática: Complementação Pedagógica para Bacharéis e Tecnólogos** - examina as políticas públicas voltadas para a formação de professores nas áreas de Ciências e Matemática, com destaque para os cursos de Complementação Pedagógica destinados a bacharéis e tecnólogos. Para os autores, a implementação da LDB 9394/96 reconheceu a necessidade de uma formação docente que tornasse a licenciatura um requisito obrigatório. Esse marco legal impulsionou a criação de programas emergenciais voltados à qualificação de profissionais que, embora possuíssem formação superior em áreas específicas, careciam da formação pedagógica para o exercício da docência, especialmente nas disciplinas de Ciências e Matemática.

Os autores afirmam que a Resolução CNE/CEB nº 02/97 é um exemplo de normatização que orienta esses programas, ao estabelecer diretrizes para a formação pedagógica de docentes. Para eles, a Complementação Pedagógica como equivalente à proposta pela resolução tem como principal objetivo suprir a carência de professores qualificados em áreas específicas. Essa modalidade de formação visa proporcionar a qualificação pedagógica a profissionais já graduados, mas que não possuem a capacitação necessária para atuar como docentes em determinadas disciplinas.

No artigo, é realizado uma investigação sobre instituições que ofertam cursos de Complementação Pedagógica para profissionais graduados que não possuem habilitação,

destacando a expressiva quantidade de oferta. Os dados foram levantados por meio de uma pesquisa *online*, utilizando o termo "Curso de Complementação Pedagógica" em sites de busca, o que evidenciou a diversidade e a quantidade de programas disponíveis, todos alinhados às diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 02/97.

Os autores analisaram seis instituições que ofereciam, à época, cursos de Complementação Pedagógica, constatando-se que a maioria adotava a modalidade semipresencial, com atividades presenciais realizadas uma vez por mês. Esses cursos exigiam como pré-requisito que os participantes possuíssem certificação em nível superior em áreas afins à educação, visando proporcionar uma formação pedagógica essencial. Com carga horária mínima de 540 horas, das quais 300 eram dedicadas à prática docente, a duração dos programas podia variar. Enquanto a maioria tendia a atingir a conclusão em até 12 meses, algumas instituições ofereciam flexibilidade para que o cursista finalizasse o curso em um período reduzido⁹.

Nos currículos desses cursos era possível encontrar disciplinas denominadas pedagógicas como: legislação educacional, psicologia da educação, didática e metodologias de ensino, além de conteúdos específicos das áreas de Ciências e Matemática. No entanto, foi identificado que, embora atendessem às exigências básicas da Resolução CNE/CEB nº 02/97, faltavam a esses cursos incentivo à pesquisa e ao trabalho Final de Curso, aspectos fundamentais à formação docente que favorecesse o desenvolvimento pedagógico, seja na formação da identidade docente nos cursistas, seja na atividade docente.

Os autores questionam a força dessa formação, especialmente devido à curta duração dos cursos e à mínima carga horária dedicada às disciplinas pedagógicas, o que poderia resultar em uma formação técnica e superficial. Os autores também destacam que a flexibilidade da legislação, ao permitir o aproveitamento de "outras atividades" não relacionadas diretamente ao campo educacional, facilitou a inserção de experiências externas na formação dos professores. Isso contribuiu para a ampliação da oferta desses cursos, mas também levanta preocupações quanto à qualidade do processo formativo.

Por fim, os pesquisadores questionam a efetividade dos cursos de Complementação Pedagógica em atender às complexas e específicas exigências da docência, especialmente nas

Os autores afirmam que havia cursistas que concluíam o curso em 6 meses.

áreas de Ciências e Matemática. Embora se apresentem como uma alternativa emergencial para suprir a carência de professores habilitados, tais cursos frequentemente promovem uma formação aligeirada e superficial, comprometendo a qualidade da educação e a consolidação de práticas didático-pedagógicas consistentes. Destaca-se, ainda, que o caráter das disciplinas pedagógicas nesses programas tende a ser generalista e pouco aprofundado, limitando a compreensão crítica sobre os fundamentos da educação, o papel social da escola e as metodologias específicas voltadas ao ensino das ciências exatas. Diante disso, os autores são uníssonos em ser imprescindível o acompanhamento rigoroso desses cursos, bem como a sua reformulação, de modo a alinhá-los às demandas contemporâneas da educação e garantir uma formação docente mais sólida, crítica e reflexiva.

O terceiro trabalho selecionado corresponde à dissertação de Remor (2015), que se dedica a analisar os limites e as possibilidades dos programas especiais de formação pedagógica, com destaque para o Programa Especial de Formação Pedagógica (PROFOP), desenvolvido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Campus Medianeira. Trata-se de um curso concebido em modalidade semipresencial, com duração previamente estabelecida, voltado à formação docente. O programa tem como objetivo central responder às demandas emergenciais por profissionais habilitados para atuar na Educação Básica, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e na Educação Profissional e Tecnológica.

A investigação, foi conduzida por uma abordagem documental, bibliográfica e empírica, concentranda na análise de aspectos cruciais, como a estrutura didático-pedagógica do programa, o perfil sociodemográfico dos participantes, suas motivações e interesses, além da aplicabilidade dos conteúdos do PROFOP em suas práticas pedagógicas. A avaliação do material empírico, obtido por meio de questionários, estabelece um diálogo crítico entre as orientações normativas, as práticas realizadas pelas instituições formadoras e as perspectivas voltadas à formação integral dos educadores.

Quando o estudo foi realizado, o programa era orientado pelas normativas do CNE (1997) e visava promover a articulação entre teoria e prática pedagógica. Contudo, a análise destaca que sua abordagem se fundamentava em modelos tradicionais de formação docente, com limitações frente às demandas educacionais contemporâneas. A estrutura curricular era organizada entre núcleos contextual, estrutural e integrador que, segundo o pesquisador, não contemplava plenamente as complexidades e desafios atuais da educação.

Embora o PROFOP fosse reconhecido como uma iniciativa importante para mitigar a escassez de professores no Brasil, o estudo destaca que o programa não passou de uma medida emergencial, carecendo de reformas estruturais substanciais desde sua criação. A dissertação examina as tensões entre as exigências legais, as demandas educacionais e a orientação mercadológica que influencia as políticas públicas de formação docente no país, evidenciando a fragilidade de iniciativas que buscam promover uma formação docente sistemática e integrada.

Em suas conclusões, o autor argumenta que, embora o PROFOP atendesse às demandas imediatas do sistema educacional, ele não foi suficiente para garantir uma formação docente capaz de assegurar a qualidade da educação pública. A superação desse cenário exige políticas públicas que promovam a formação de professores aptos a enfrentar, de maneira qualificada, os desafios pedagógicos da educação básica e técnica.

O quarto trabalho, a dissertação de Nunes (2019), **"Docentes Não Licenciados e Pedagogos que Atuam na Educação Profissional e Tecnológica: Diálogos Possíveis na Perspectiva da Formação Continuada"**, apresenta os desafios e possibilidades da formação inicial e continuada de professores não licenciados e pedagogos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Desenvolvida no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), a pesquisa evidenciou a falta de preparo específico desses profissionais para lidar com as demandas pedagógicas e técnicas do campo, destacando a necessidade de superar a visão histórica de que o domínio técnico é suficiente para a docência na EPT.

O estudo combinou revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas com 14 profissionais, revelando que o diálogo formativo entre pedagogos e docentes não licenciados pareceu limitado, ocorrendo principalmente em encontros pedagógicos com interação superficial. Essa limitação reforça a urgência de ampliar os espaços de formação continuada e promover interações mais efetivas, essenciais para o desenvolvimento de saberes específicos e pedagógicos.

Nesta obra, a pesquisadora destaca a relevância de conceitos fundamentais, como a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo e o currículo integrado. Além disso, aborda os marcos legais estabelecidos pela Resolução do CNE nº 2/2015 e pela LDB 9394/96. Um achado significativo refere-se aos docentes não licenciados, que frequentemente se apoiam em colegas, alunos ou suporte tecnológico, ao invés de recorrer ao suporte formal

oferecido pelo setor pedagógico. Esse fenômeno evidencia desafios culturais e estruturais na integração pedagógica.

A dissertação conclui que a transformação dos encontros pedagógicos em espaços de formação efetiva é imprescindível, mas para que isso pudesse ser alcançado, seria fundamental a implementação de intervenções promotoras de diálogos e práticas formativas contínuas entre os sujeitos envolvidos. Para a autora, somente por meio dessa abordagem será possível efetivamente promover a qualificação docente e assegurar o alinhamento com as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O quinto trabalho, se refere a dissertação de Stella Luiza Gabriel Tristão intitulada "**O Que Pode uma Complementação Pedagógica em Matemática? Experienciando a Docência com Bacharel na Educação Básica**". Investiga-se as experiências de bacharéis que, por meio de Programas Especiais de Formação Pedagógica, se tornam professores de Matemática na Educação Básica. A pesquisa adota uma perspectiva pós-crítica, fundamentada em autores como Deleuze, Guattari e Pierre Vermersch, além de dialogar com legislações e estudos sobre a formação docente, como os de Leda Scheibe e Luiz Fernandes Dourado.

Este estudo foi realizado em escolas estaduais de Uberaba-MG, onde foram identificados três professores que concluíram o Programa de Formação Pedagógica em Matemática e cinco atuando com autorização precária. Foram realizadas entrevistas e observações de aula com dois desses docentes, explorando suas práticas pedagógicas e os desafios enfrentados. A obra apresenta que no Brasil há uma significativa carência de professores habilitados, com 43,2% das turmas da Educação Básica sendo ministradas por docentes sem formação adequada (Brasil, 2020). Esse cenário evidencia a relevância dos Programas Especiais de Formação Pedagógica como alternativa contingencial.

É salientado que a formação de bacharéis apresenta desafios, já que se concentra em conhecimentos técnicos, diferindo da licenciatura, que abrange competências pedagógicas e metodológicas. Essa lacuna é o motor de Programas Especiais de formação continuada desses profissionais para uma prática docente estritamente pedagógica. Apesar de sua importância, esses Programas enfrentam críticas quanto à superficialidade do arcabouço formativo, o que evidencia a necessidade de reestruturar suas diretrizes para assegurar uma formação didático-pedagógica sólida e contextualizada.

Um aspecto que merece destaque é quando os participantes relataram transformações em suas práticas pedagógicas resultante destes processos contínuos de ressignificação e

reflexão crítica sobre a atuação docente. Nesse contexto, a pesquisa também apontou preocupações com a mercantilização da educação, alertando para a necessidade de regulamentações que evitem o uso dos programas como instrumentos de lucro em detrimento da qualidade formativa.

Por fim, a dissertação ressalta a permanência dos Programas Especiais de Formação Pedagógica como resposta a uma lacuna educacional, mas enfatiza a urgência de aprimorar suas bases legais e pedagógicas. A formação docente exige a articulação entre saber técnico e pedagógico, bem como práticas reflexivas que acompanhem as transformações sociais. Nesse sentido, o estudo sugere que esforços sejam direcionados à valorização e ao aperfeiçoamento desses Programas.

O sexto e último trabalho selecionado é a tese de Daniel Junior de Oliveira, "Finalidades Educativas da Escola: Formação de Professores a partir da Resolução n.º 2 de 1º de Julho de 2015". O autor analisa a influência do neoliberalismo nas políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil. Questiona-se como as finalidades educativas definidas nas políticas oficiais impactam a formação de professores estabelecida pela Resolução n.º 2/2015 e suas implicações na qualidade pedagógica e social dos cursos de formação, fundamentando-se na epistemologia da práxis e na perspectiva crítica contra-hegemônica.

A pesquisa desvela que a Resolução n.º 2/2015, ao implementar a formação pedagógica para graduados não licenciados, reflete um caráter neoliberal, que limita o conhecimento pedagógico e prioriza uma formação rápida e emergencial. Isso compromete a qualidade do ensino, prejudicando tanto os educadores quanto os alunos. O autor, dessa tese, observa que essa abordagem é influenciada por organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE, que priorizam o desenvolvimento de competências instrumentais voltadas para um modelo de formação utilitarista e economicista.

O autor critica o modelo de formação de professores proposto pela Resolução, destacando que ele enfraquece a formação crítica e emancipadora necessária para a transformação social. Ao invés de promover uma educação crítica, a Resolução foca em atender às exigências neoliberais, enfraquecendo a formação humana dos educadores. Oliveira (2015) ainda argumenta que a formação de professores deve ser fundamentada em conhecimentos teóricos, científicos e da experiência profissional, e deve ser voltada para a emancipação humana e a transformação social, o que as resoluções atuais não proporcionam. Concluindo que as finalidades educativas presentes nas resoluções atendem aos interesses de um pequeno grupo

econômico, enfraquecendo a formação humana e perpetuando uma visão utilitarista da educação.

Após a leitura e reflexões aprofundadas das obras mencionadas, é possível inferir que as produções revelam uma tensão subjacente entre as políticas educacionais, que tendem a priorizar uma formação pragmática e instrumental, e as propostas progressistas, que buscam promover uma transformação social por meio de uma pedagogia crítica e emancipadora. Essas questões, entre outras, serão deliberadas e discutidas a seguir.

Os resultados desta pesquisa bibliográfica confirmam a pertinência e a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a temática proposta nesta dissertação. A investigação nas diversas bases de dados evidencia o número reduzido de trabalhos disponíveis, o que não apenas destaca a carência de investigações sobre o tema, mas também revela uma lacuna na produção acadêmica relacionada aos cursos de Complementação Pedagógica. Além disso, observa-se uma compressão do conceito de Complementação Pedagógica, que tem sido frequentemente restringido aos cursos de formação especial para graduados não licenciados.

Esses cursos têm se proliferado rapidamente, especialmente nas instituições de ensino superior privadas, impulsionados por demandas mercadológicas e pela flexibilização regulatória promovida por legislações recentes. Esse crescimento acelerado, embora aparente uma resposta a uma demanda emergencial de formação docente, levanta sérias questões sobre a intencionalidade e a profundidade pedagógica dessas iniciativas. A carência de estudos críticos sobre os impactos desses cursos evidencia a urgência de análises mais detalhadas que possam esclarecer os objetivos por trás da proposta de formar professores em períodos curtos, muitas vezes por meio de programas simplificados e de rápida execução. Esse contexto exige uma reflexão sobre as consequências dessa política formativa, não apenas em relação à qualidade da preparação dos futuros docentes, mas também ao impacto em cascata no sistema educacional, na valorização da carreira docente e na aprendizagem dos estudantes.

A ausência de referenciais teóricos consistentes para a definição da Complementação Pedagógica evidencia uma fragilidade conceitual que dificulta o aprofundamento crítico dessa temática. Embora existam conceitos correlatos (profissionalização, profissionalismo e profissionalidade docente) discutidos por autores como Nóvoa (1992), Tardif (2002), Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), Cruz (2017); Cruz e Curado (2020), entre outros, que dialogam com o desenvolvimento profissional docente e seus desdobramentos, a Complementação Pedagógica ainda carece de uma delimitação teórica mais precisa que a distinga de outras

formas de qualificação e especialização. Predominam abordagens de cunho normativo e operacional, ancoradas em regulamentações legais e diretrizes institucionais, o que revela um viés prescritivo e reducionista. Esse enfoque restringe a compreensão do fenômeno a um conjunto de exigências formais, sem aprofundar as bases epistemológicas que sustentam sua necessidade, sua função social e suas implicações na constituição da identidade profissional docente.

Essa lacuna teórica compromete não apenas a sistematização do conceito, mas também a avaliação crítica de suas implicações na política educacional e na qualidade da formação docente. A ausência de um arcabouço conceitual consolidado dificulta a análise de como a Complementação Pedagógica se insere nas tensões entre a formação inicial e continuada, na valorização da docência e na articulação entre teoria e prática. Sem um referencial que esclareça sua natureza, torna-se desafiador problematizar seus impactos no desenvolvimento profissional desses educadores e sua possível instrumentalização em políticas educacionais que buscam atender a demandas emergenciais do mercado de trabalho em detrimento de uma formação sólida e emancipatória.

1.3. Estrutura da pesquisa

Embora este Estado do Conhecimento sobre a Complementação Pedagógica contribua significativamente para a reflexão acerca da formação docente nas políticas educacionais atuais, ele também revela uma lacuna na fundamentação teórica do tema. A ausência de uma base conceitual claramente definida prejudica a compreensão plena do fenômeno, limitando a análise de suas diversas manifestações e suas implicações na qualificação docente. Essa deficiência não apenas restringe uma visão crítica sobre a Complementação Pedagógica, mas também evidencia a necessidade urgente de pesquisas que transcendam a abordagem normativa e operacional, investigando seus desafios e potencialidades no cenário educacional contemporâneo.

Diante dos desafios e das incertezas gerados por essa demanda educacional, surge o problema central desta pesquisa: **como a Complementação Pedagógica se configura na formação docente e quais suas contribuições para a prática educativa?** A partir desse questionamento central, emergem diversas questões secundárias que merecem ser exploradas, as quais serão detalhadas no Quadro de Coerência da Pesquisa (QCP).

O Quadro de Coerência da Pesquisa (QCP) é uma ferramenta metodológica desenvolvida para estabelecer conexões e proporcionar uma compreensão do conteúdo, tanto para o pesquisador quanto para o público leitor. Esse instrumento destaca as questões centrais e secundárias da pesquisa, além de delinear os objetivos geral e específicos. Em consonância com os princípios da metodologia adotada, o Quadro de Coerência da Pesquisa (QCP) organiza, de forma lógica e integrada, os elementos constitutivos do estudo, oferecendo uma visão sistemática da investigação em curso. O quadro 6 apresenta o QCP desta pesquisa.

Quadro 6. Coerência da pesquisa (QCP).

QUADRO DE COERÊNCIA DA PESQUISA

TEMA – Complementação Pedagógica: formação inicial ou continuada? reflexões sobre sua contribuição para a atividade docente.

PROBLEMA – Como se configura a Complementação Pedagógica na formação e quais contribuições na atividade docente?

OBJETIVO GERAL – Analisar a Complementação Pedagógica no âmbito da formação para docência e seu alcance à atividade docente.

Questões secundárias	Objetivos específicos	Metodologia
O que significa Complementação Pedagógica para docência e o que academicamente tem produzido no Brasil sobre a temática?	Identificar estudos científicos concernentes a Complementação Pedagógica para docência no Brasil nos últimos 10 anos.	Pesquisa bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, com Revisão Sistemática da Literatura (RSL); análise documental de normativas oficiais, à luz do método do materialismo histórico-dialético.
Como a Complementação Pedagógica está delineada no contexto e nas políticas públicas no Brasil?	Contextualizar a Complementação Pedagógica no Brasil nos âmbitos do histórico e do legal.	
Como ocorre a entrada e permanência de estudantes professores contemplados pela Complementação Pedagógica na IES?	Analizar os processos de ingresso e permanência de estudantes-professores contemplados pela Complementação Pedagógica	
Qual o alcance da Complementação Pedagógica para a docência?	Analizar o alcance da Complementação Pedagógica na atividade docente.	

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

Com o objetivo de organizar de forma mais estruturada a apresentação deste trabalho, expõem-se, a seguir, os capítulos (ou seções) que o compõem, acompanhados de uma breve descrição do conteúdo abordado em cada um. Essa estrutura tem por finalidade orientar o leitor quanto ao percurso argumentativo adotado, oferecendo uma visão geral do desenvolvimento da pesquisa.

Este **primeiro capítulo**, o introdutório reúne os motivadores do estudo e sua justificativa, trazendo, já nesta seção, um mapeamento do Estado do Conhecimento sobre a

produção acadêmica referente à temática. A partir dessa análise, são delineados o problema de pesquisa e os objetivos, organizados no quadro de coerência.

O segundo capítulo, intitulado Complementação Pedagógica na formação docente: percursos históricos e desdobramentos contemporâneos, apresenta o referencial teórico, no qual se analisa a evolução da formação de professores no Brasil, os programas de Complementação Pedagógica e as categorias teóricas da investigação. **O terceiro capítulo**, dedicado à Metodologia, fundamenta-se na abordagem qualitativa, ancorada nos princípios do materialismo histórico-dialético (MHD). Em seguida, **o quarto capítulo** desenvolve uma análise conceitual e crítica da Complementação Pedagógica, articulada às categorias de totalidade, mediação, historicidade e contradição. **O quinto capítulo** apresenta as considerações finais, constituindo uma síntese integradora dos resultados da pesquisa. Encerrando o trabalho, são apresentadas as referências que sustentam a base teórica e metodológica adotada.

2. COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSOS HISTÓRICOS E DESDOBRAMENTOS CONTEMPORÂNEOS

Certamente que a historicidade dos fenômenos é delineada por influências históricas e compreendê-la requer cuidadosas análises. Para Heidegger (2005, p. 180) a compreensão da historicidade não deve se basear exclusivamente na historiografia, mas sim na própria essência do ser da história, considerando o modo de ser peculiar desse fenômeno.

A partir dessa proposição, ao relacioná-la com o objeto de estudo em questão – a formação de professores com foco na Complementação Pedagógica – é possível perceber que trabalhar com a historicidade envolve uma análise profunda de como essas formações e as práticas educacionais foram estruturadas ao longo do tempo. Isso significa que a formação de professores não pode ser vista isoladamente, mas entendida como um processo dinâmico e contínuo, influenciado por múltiplas determinações. Ao explorar a historicidade na formação de professores, é possível compreender como as práticas pedagógicas e os currículos se transformaram ao longo do tempo, propagando as necessidades e os valores de diferentes épocas. Logo, "é apenas pelo estudo cuidadoso do passado que podemos antecipar o futuro e entender o presente" (Durkheim, 1977, p. 9).

A história dos programas de formação de professores tem suas origens frequentemente associadas ao século XIX, com a criação das Escolas Normais (Villela, 2014). Contudo, iniciativas relacionadas à formação docente já se manifestavam em períodos anteriores. "Promoveram a difusão da instrução a fim de que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem a mediação do clero" (Manacorda, 2006, p. 194). Essa perspectiva evidenciou a necessidade de uma formação docente mais estruturada, alinhada às demandas sociais e religiosas daquele período.

No século XVII, figuras como Comenius e São João Batista de La Salle desempenharam papéis fundamentais na consolidação da formação de educadores. Comenius, com suas ideias pioneiras sobre a didática, introduziu princípios que transformaram o ensino em uma prática mais sistemática e acessível. Por sua vez, São João Batista de La Salle, ao fundar o Seminário dos Mestres em Reims, em 1684, destacou-se ao reconhecer a necessidade de qualificar educadores de forma organizada (Duarte apud Saviani, 2009, p. 143). Esses marcos históricos demonstram uma evolução no entendimento da formação docente e uma valorização crescente da preparação para os profissionais da educação.

A segunda metade do século XVIII, conforme destaca Nóvoa (1999), foi um período crucial para a evolução da educação e da profissão docente na Europa. Conhecido como o Século das Luzes, esse período foi marcado por uma busca para se definir o professor ideal, influenciado pelas transformações sociais, políticas e culturais que redefiniram a educação e o papel do educador. A urgência pela democratização da instrução primária no século XIX resultou na criação dos sistemas nacionais de ensino e na instituição das Escolas Normais em escala global, especialmente após a Revolução Francesa.

Esse movimento teve repercussões expressivas no Brasil, onde a criação das Escolas Normais foi impulsionada pelas mudanças econômicas, sociais e políticas da época. Essas mudanças exigiram que a escola se adaptasse a novas demandas e desafios, buscando inovações para cumprir seu papel na sociedade (Gouvêa, 2007). Dessa forma, a formação docente consolidou-se como uma resposta necessária às transformações que configuraram o ensino ao longo dos séculos.

Com isso em mente, neste capítulo será empreendida uma análise sobre a Complementação Pedagógica no Brasil nos âmbitos do histórico e do legal. A pesquisa examinará as transformações nas políticas de formação de professores, incluindo reformas, movimentos sociais e outras mudanças que impactaram tanto a formação quanto a atuação docente. O objetivo da investigação é compreender como essas mudanças impulsionaram a criação e implementação de programas voltados para a complementação dos conhecimentos pedagógicos dos educadores.

O estudo fundamenta-se em autores como Saviani (2009), Gatti (2010), Teixeira (2007), Vilella (1992), Ribeiro (1998), Romanelli (1978), entre outros, que revelam as complexidades desse fenômeno e a necessidade de uma análise aprofundada para desvendar as intrincadas relações entre estrutura social, formação docente e reprodução das relações de produção. Destaca-se a interdependência entre a estrutura social, a formação dos educadores e a reprodução das relações de produção, elementos que forma o cenário das práticas pedagógicas e os rumos da educação nacional.

Para aprofundar a compreensão da formação de professores no Brasil, também são analisadas no estudo legislações específicas relacionadas aos períodos e contextos dessas políticas de formação. Gentil e Costa (2011, p. 268) defendem a análise sobre o desdobramento histórico da formação de professores com base na legislação educacional, destacando que ela ilustra o pensamento e a organização das relações sociais da época em que é estabelecida.

Através da análise da legislação educacional, é possível compreender o espaço ocupado e a importância atribuída à educação em relação a outros aspectos da vida em sociedade em cada período da história.

2.1. A Complementação Pedagógica como estratégia de aperfeiçoamento profissional.

A História da educação no Brasil tem registrado diversos processos cruciais para a desenvolvimento e adaptação do sistema educacional brasileiro às demandas sociais que emergiram.

Desde os primeiros anos do período colonial até os dias atuais, cada momento histórico apresentou desafios e exigências que requereram respostas adaptativas por parte dos educadores às políticas públicas de educação proposta por parte do Estado. Em cada uma dessas fases, os professores foram impelidos a complementar e/ou expandir seus conhecimentos pedagógicos, ajustando-se não apenas a novos conteúdos e metodologias, mas também às transformações políticas, econômicas, culturais e tecnológicas. E é esse complemento, atualização e/ou aprimoramento dos saberes, habilidades e competências pedagógicas, que adotaremos neste trabalho como "Complementação Pedagógica".

Atualmente, observa-se que o conceito de **Complementação Pedagógica** está comumente atrelado a programas de formação destinados a professores que não possuem licenciatura. Essa associação é reforçada pelas diversas propagandas veiculadas em redes sociais e outros meios, nas quais instituições de ensino superior promovem essa modalidade de formação como tal. No entanto, essa visão limitada tende a reduzir a Complementação Pedagógica aos programas especiais de formação de docentes, instituídos pela Resolução CNE/CEB nº 02/97 e posteriormente modificados pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. Este trabalho, no entanto, propõe uma perspectiva mais precisa e aprofundada sobre o tema.

Defende-se nessa obra que a Complementação Pedagógica é um processo de enriquecimento e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades dos docentes em diferentes estágios de suas carreiras. Este processo inclui várias modalidades e abordagens, cada uma contribuindo de maneira única para a formação contínua e integral dos professores.

Na formação inicial, a Complementação Pedagógica envolve a inclusão de disciplinas pedagógicas ao currículo de bacharéis, conforme exemplificado historicamente pelos cursos

estruturados no esquema 3+1. Esse modelo integra disciplinas pedagógicas adicionais de formação pedagógica ao curso de bacharelado, proporcionando aos futuros professores uma compreensão mais pedagógica da prática docente. Além disso, foram implementados programas de Complementação Pedagógica para professores formados pelas Escolas Normais, que, até então, não possuíam formação superior. Um exemplo dessa afirmação foi o programa Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização (PIE/UnB), que representou um avanço para suprir as lacunas na formação desses profissionais. Esses programas não apenas buscavam qualificar os docentes, mas também atender às novas demandas educacionais estabelecidas pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), alinhando a formação docente às necessidades emergentes da educação no Brasil.

Além da inclusão da Complementação Pedagógica na formação inicial dos docentes, existem também programas especiais de formação pedagógica destinados a bacharéis que já atuam na docência ou desejam ingressar na profissão. Esses programas, instituídos pela Resolução CNE/CEB nº 02/97 e modificados pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, oferecem uma alternativa acelerada para profissionais de diversas áreas, sem licenciatura, que desejam adquirir a qualificação pedagógica necessária para atuar na educação básica. Esses programas são fundamentais para suprir a demanda por professores licenciados em diferentes disciplinas, como biologia, história, física, química, matemática, entre outras. Como observado nos estudos realizados no capítulo 2 deste trabalho, muitos autores, em suas dissertações e teses, consideraram a Complementação Pedagógica como sinônimo desses programas. Além disso, diversas instituições de ensino superior utilizam o termo "Complementação Pedagógica" para designar esses cursos. Ao pesquisar esse termo nas principais ferramentas de busca da internet, é possível encontrar uma ampla lista de Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem tais programas, evidenciando a disseminação e a importância dessa formação.

Os programas de pós-graduação desempenham um papel fundamental no aperfeiçoamento pedagógico dos professores, ao oferecerem um aprofundamento teórico em áreas específicas do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas essenciais para a docência. No entanto, é importante destacar que esses programas nem sempre garantem uma preparação prática adequada para os desafios cotidianos das salas de aula. Diante disso, muitos professores buscam complementar sua formação por meio de uma segunda graduação em Pedagogia ou, ainda, por meio de programas de Complementação Pedagógica oferecidos

pelas próprias instituições de ensino superior, visando suprir lacunas e aprimorar o conhecimento sobre o campo educacional.

A formação em serviço é outra dimensão essencial da Complementação Pedagógica. Esta modalidade inclui programas de desenvolvimento profissional, oficinas, seminários e cursos de atualização oferecidos pelas escolas, secretarias de educação e outras entidades educacionais. A formação em serviço permite aos professores se manterem atualizados em sua prática educativa e sobre a realidade escolar, além de fomentar um ambiente de aprendizagem contínua de colaboração.

Nesse contexto, a Complementação Pedagógica surge como uma necessidade contínua para que os educadores revisem e aprimorem suas práticas pedagógicas, integrando novos conhecimentos alinhados às transformações sociais, culturais e econômicas em constante evolução. Mais do que o domínio de conteúdos disciplinares, a Complementação Pedagógica abrange o desenvolvimento profissional integral dos educadores. Isso envolve a construção de saberes que permitam aos docentes não apenas acompanhar as mudanças no campo do conhecimento, mas também refletir sobre as condições históricas e adaptar suas abordagens pedagógicas às demandas de uma sociedade em permanente transformação.

2.2. A formação de professores na educação brasileira e os programas para a Complementação Pedagógica.

Historicamente, podemos identificar momentos cruciais que exemplificam a necessidade de Complementação Pedagógica na educação brasileira. Desde os primórdios da educação formal no período colonial até os complexos desafios da contemporaneidade, a trajetória educacional do Brasil passou por transformações significativas, definidas por contextos políticos, sociais, econômicos e culturais variados. Em cada uma dessas fases históricas, os professores foram compelidos a complementar seus conhecimentos pedagógicos, adaptando-se às novas demandas e desafios que surgiam no cenário educacional e social. Como será demonstrado ao longo desta sessão.

A educação no Brasil remonta ao século XVI com a chegada dos jesuítas em 1549 liderados pelo padre Manuel da Nóbrega. Enquanto a cidade de Salvador estava sendo fundada, apenas quinze dias após a chegada dos jesuítas, uma escola de ler e escrever já estava em pleno funcionamento (Azevedo, 1964). Antes disso, a educação era destinada aos povos indígenas, fundamentada em seus valores culturais e saberes tradicionais. A introdução dos jesuítas

resultou em um sistema educacional jesuítico, marcado por uma abordagem rigorosa e disciplinada e de influência europeia.

Os jesuítas fundaram colégios e seminários com um modelo de educação baseada no humanismo, centrado em línguas clássicas, filosofia, teologia e ciências naturais. Esse modelo foi denominado por Saviani (2009) e Libâneo (2002) como Pedagogia Tradicional. Esse modelo de educação considerava o ensino apropriado apenas para alguns "espíritos ociosos" que não estavam destinados à administração das unidades produtivas e que podiam se dar ao luxo de se dedicarem ao cultivo intelectual (Romanelli, 1978).

A formação dos professores jesuítas ocorria em seminários e universidades, seguindo as diretrizes do *Ratio Studiorum*¹⁰, um conjunto de normas que sistematizava os métodos de ensino e aprendizagem da Companhia de Jesus. Este documento, oficializado em 1599, preceituava uma formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral, embasada nas virtudes evangélicas e nos bons costumes. O currículo abrangia disciplinas como latim, retórica, filosofia e teologia, enfatizando o domínio das humanidades como requisito essencial para os docentes. Além do conhecimento profundo das disciplinas, os professores deveriam dominar métodos didáticos específicos, como o ensino expositivo, a prática da repetição e o uso de debates estruturados para estimular o raciocínio dos alunos. A educação jesuítica não se limitava à transmissão de saberes, mas visava também à formação moral e religiosa dos estudantes. A manutenção da ordem em sala de aula era uma preocupação central, cabendo ao docente não apenas instruir, mas também disciplinar e moldar o caráter dos educandos.

Diversos autores ressaltam que a Companhia de Jesus estava envolvida em atividades comerciais, sendo mais conhecida pelo seu caráter colonizador e mercantil do que por sua missão puramente pedagógica ou religiosa. Essa atuação multifacetada dos jesuítas gerou tensões com o Estado português, culminando nas **Reformas Pombalinas** do século XVIII.

No século XVIII, Portugal, embora menos desenvolvido que outras nações europeias, lutava para manter seu domínio sobre o Brasil e limitar a influência inglesa na colônia. A ascensão de José de Carvalho e Melo, posteriormente Marquês de Pombal, marcou um

¹⁰ O *Ratio Studiorum* foi um conjunto de normas que estabeleceu um conjunto de diretrizes e normas para o sistema educacional jesuítico. Elaborado no final do século XVI, especificamente em 1599, ele detalha métodos de ensino, currículo e organização das escolas jesuítas, visando promover uma educação de alta qualidade e formar indivíduos moralmente integros e intelectualmente preparados.

momento decisivo. Como ministro, ele promoveu reformas que tiveram grande impacto no Brasil, principalmente na educação, com o objetivo de consolidar o poder da metrópole e diminuir a influência dos jesuítas, que controlavam o ensino e as missões. Segundo Fausto (1995, p. 78), os jesuítas foram acusados de formarem “um estado dentro do estado”, o que motivou sua expulsão e a reestruturação do sistema educacional.

Segundo Ribeiro (1998, p. 30), a expulsão dos jesuítas¹¹ em 1759 marcou o início de uma tentativa de secularizar o ensino e colocá-lo sob controle do Estado. No entanto, a falta de uma estrutura preparada para substituir o sistema jesuítico resultou em um vácuo educacional. Conforme apresentado por Fausto (1995 p. 111 a 112)

A expulsão da ordem abriu um vazio no já pobre ensino da Colônia. A Coroa portuguesa, ao contrário da espanhola, temia a formação na própria Colônia de uma elite lettrada. Já no século XVI a Espanha criou na América várias universidades a de São Domingos, em 1538, e as de São Marcos, em Lima, e da Cidade do México, em 1551. Nada disso aconteceu na América Lusa, durante todo o período colonial. Fausto (1995 p. 111 a 112)

Para preencher essa lacuna, Pombal instituiu as aulas régias, onde professores leigos lecionavam disciplinas como gramática e filosofia. Contudo, a formação precária desses professores e a falta de recursos resultaram em um ensino de baixa qualidade, que não atendia às necessidades da população. Além disso, foi instituído um tributo, conhecido como subsídio literário, com o objetivo de custear e manter a educação pública organizada pelo governo

As reformas pombalinas, embora tenham reforçado a centralização do poder, não conseguiram melhorar a educação no Brasil colonial. A desorganização do sistema educacional, com o fechamento de escolas e o acesso limitado ao ensino, perpetuou as desigualdades sociais. A falta de investimento em formação de professores e infraestrutura resultou em um ensino precário. Além disso, a expulsão dos jesuítas prejudicou as populações indígenas, que perderam o apoio das missões e foram submetidas a políticas de assimilação forçada (Fausto, 1995).

O período pós-reformas pombalinas foi marcado por essa desordem educacional, com a implementação insuficiente das aulas régias. Essa fase persistiu até 1808, quando a chegada da família real ao Brasil transformou a colônia em sede do império português.

¹¹ 3 de setembro de 1759 foi promulgada a “Lei dada para a proscrição, desnaturalização e expulsão dos regulares da Companhia de Jesus, nestes reinos e seus domínios”

A transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro transformou a cidade em um polo cultural e educacional, impulsionando a criação de diversas instituições que enriqueceram a vida intelectual do país. No entanto, o acesso a essas instituições era restrito às elites, embora houvesse esforços para expandir o ensino básico a uma parcela maior da população Carvalho (1972, p. 2).

Almeida (2000) destaca o papel de D. João VI e do Conde da Barca na busca por um método educativo capaz de unificar os institutos e escolas, com o objetivo de formar um "grande povo". O método escolhido foi o de ensino mútuo, ou lancasteriano, concebido pelo educador britânico Joseph Lancaster. Essa metodologia baseava-se no ensino coletivo, em que alunos mais adiantados (monitores) auxiliavam os demais, sob a supervisão de um professor. O governo brasileiro adotou esse sistema como uma solução prática para expandir a educação em um contexto de escassez de professores e recursos.

A partir de então, o Estado passou a oficializar gradualmente o método mútuo, com ações como a criação de escolas vinculadas ao Exército e a exigência de que as províncias enviassem soldados ao Rio de Janeiro para serem capacitados no sistema e disseminá-lo em suas regiões de origem. Sobre essa política, Bastos (1997, p. 45) aponta:

O método mútuo foi introduzido no Brasil no início do século XIX como uma estratégia para democratizar o ensino, ainda que de forma limitada. Sua adoção refletia a necessidade de expandir a educação em um país com escassez de professores e recursos, mas também revelava as contradições de um sistema que buscava modernizar-se sem romper com as estruturas sociais hierárquicas.

Com a adoção do método mútuo os professores passaram a enfrentar a necessidade de complementar seus conhecimentos pedagógicos para se adequarem às demandas desse novo modelo educacional. A implementação do método exigia dos docentes não apenas a compreensão teórica da metodologia, mas também o domínio de técnicas práticas específicas, como a organização de turmas grandes, o treinamento de monitores e a supervisão do ensino coletivo.

Além disso, com a crescente demanda por educadores qualificados, especialmente após a reforma constitucional de 12 de agosto de 1834, surgiram no Brasil as primeiras instituições dedicadas à formação de professores: as Escolas Normais. Essas instituições, originalmente inspiradas no modelo europeu do século XVIII, foram criadas com o objetivo de profissionalizar a docência e oferecer uma preparação pedagógica formal e sistemática, com foco no ensino primário. De acordo com Gatti (2010), as Escolas Normais foram fundamentais

para consolidar a formação docente no país, estruturando o ensino básico e contribuindo para a modernização do sistema educacional brasileiro.

Na época, o currículo dessas escolas era planejado para incluir o ensino do método mútuo de leitura e escrita, o domínio das operações matemáticas fundamentais, noções elementares de geografia, o estudo da língua nacional e a inculcação de princípios morais cristãos. No entanto, Bastos (1998) aponta que a predominância do método mútuo, amplamente difundido e consagrado pela Lei de 1827, acabou por restringir a formação didática e profissional dos professores à compreensão e aplicação dessa metodologia específica. Isso relegava outras competências pedagógicas e teóricas a um papel secundário, limitando o desenvolvimento mais amplo da formação docente.

No final do Império, a formação de professores no Brasil estava centralizada nas Escolas Normais, que buscavam profissionalizar o magistério e melhorar a qualidade do ensino, pois estas escolas não se limitavam a ser uma mera adaptação de um modelo europeu; ao contrário, devido ao seu potencial organizativo e civilizatório, transformaram-se em uma das principais instituições responsáveis por consolidar e expandir a hegemonia do segmento da classe senhorial que detinha o poder (Villela, 1992, p. 28).

O fim do regime imperial e o início da "República Velha", que perdurou até 1930, traria novas mudanças no campo da formação. Esse período foi caracterizado por significativa instabilidade política, dominância das oligarquias regionais e uma economia focada na produção e exportação de café. Nagle (1974) nos convida a considerar que durante a Primeira República no Brasil, os debates educacionais foram intensamente polarizados entre os "escolanovistas" e os educadores católicos, especialmente em relação à secularização das escolas públicas e à adoção da coeducação. Os líderes da Escola Nova defendiam um ensino secular, universal, gratuito e compulsório, além de propugnarem pela reorganização do sistema educacional, embora sem abordar diretamente as questões do capitalismo dependente. Essas discussões não apenas refletiram diferenças pedagógicas, mas também profundas divergências quanto ao papel do Estado, da família e da religião na formação educacional e cívica das novas gerações. Nesse contexto, os educadores enfrentaram a necessidade premente de desenvolver novas competências para atender às demandas educacionais, influenciados pelas correntes científicas e pelos movimentos de renovação pedagógica da época.

A partir de 1930, Getúlio Vargas emergiu como um líder populista, capaz de articular os interesses de diversos setores da sociedade, centralizando o poder e intervindo

significativamente na economia, com a criação do Estado Novo em 1937 e a implementação de políticas de industrialização (Pilletti, 1996).

Durante a Era Vargas, a educação, mais uma vez, assumiu um papel crucial como instrumento de legitimação do poder e de controle ideológico da sociedade. A bandeira da escola pública, gratuita e acessível a todos ganhou proeminência durante esse período. A criação do Ministério da Educação em 1930 e a promulgação do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" em 1932 ilustram a contestação ao modelo elitista de ensino, defendendo a educação como uma ferramenta essencial para mitigar as disparidades sociais. Este movimento enfatizava que a expansão do número de escolas e a universalização do ensino dependiam diretamente da formação e profissionalização dos professores. Como exemplifica o seguinte trecho desse manifesto:

[...] é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da educação. Ou na falta de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas escolares. Esse empirismo grosso, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária [...] (Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova, 1932, s/p)

O governo direcionou esforços para reformar as universidades, incluindo a criação da Faculdade Nacional de Filosofia e a implementação de cursos voltados à preparação de professores, expandindo o acesso ao ensino superior e a profissionalização do magistério. A formação de professores para o ensino secundário no Brasil foi formalmente regulamentada pelo Decreto Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939 (Brasil, 1939), que estabeleceu que essa formação ocorreria exclusivamente em universidades e instituições de ensino superior.

Este decreto introduziu o esquema 3+1, no qual os estudantes complementavam seus conhecimentos, de três anos, no bacharelado, com mais um ano de licenciatura. Castro (1974) argumenta que neste modelo, os bacharéis em áreas específicas que ingressavam na carreira docente eram submetidos a um ano adicional de estudos com disciplinas pedagógicas específicas. Essa iniciativa tinha como objetivo complementar a formação acadêmica dos bacharéis, preparando-os para atuarem como professores.

A transição para o período conhecido como Ditadura Militar, iniciada em 1964, foi marcada por incertezas e instabilidade política, com diferentes grupos lutando pelo controle do poder. O regime que perdurou até 1985 ficou caracterizado pela repressão política, censura,

perseguição a opositores e restrições às liberdades civis. O ápice desse autoritarismo foi alcançado com o Ato Institucional nº 5 (AI-5) de 1968, que conferiu amplos poderes ao governo e suspendeu garantias constitucionais fundamentais (Pilletti, 1996).

Concomitantemente, o regime militar implementou políticas econômicas desenvolvimentistas que visavam promover o crescimento e a modernização da infraestrutura. No entanto, essas políticas também resultaram em endividamento externo, concentração de renda e desigualdades sociais, culminando na crise econômica dos anos 1980.

Ribeiro (2000) sugere que durante o período ditatorial, a formação de professores foi moldada por uma abordagem autoritária, alinhada aos interesses do Estado. O Ministério da Educação do Brasil (MEC) estabeleceu convênios com a United States Agency for International Development (USAID) para assistência técnica e cooperação financeira na educação nacional. A USAID, em representação dos interesses do capitalismo internacional, procurava modelar o sistema educacional brasileiro de acordo com suas necessidades econômicas, visando formar uma mão de obra alinhada aos interesses das grandes corporações dos Estados Unidos. Dessa forma, a educação no Brasil durante esse período foi instrumentalizada como um meio de reproduzir as relações de produção capitalistas, subordinando a formação educacional aos interesses do capital estrangeiro, visando à sustentação do crescimento industrial conhecido como "milagre econômico brasileiro" (Oliveira, 2017, p. 20).

Com base em Saviani (2004), durante a ditadura militar no Brasil, o foco principal da educação foi a implementação de um modelo tecnicista. Essa orientação teve início com a reforma do ensino superior pela Lei 5.540/68 e culminou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, que reestruturou os ensinos primário e médio, substituindo as escolas normais pela habilitação específica de Magistério (Cury, 2012). A reforma introduziu um currículo nacional comum e uma parte diversificada, porém resultou na precarização da formação docente ao reconfigurar as licenciaturas com a inclusão de licenciaturas curtas e plenas.

Romanelli (2008) observa que a legislação estabeleceu dois modelos de formação de professores: um por meio de cursos regulares e outro por cursos regulares com estudos adicionais. Isso resultou na criação de cinco níveis de formação de professores (quadro 7).

Quadro 7. Modelo de formação de professores no período¹².

Tipo de Formação	Descrição
1. Formação de nível médio para professores polivalentes das 4 primeiras séries do ensino fundamental	Formação de nível médio com duração de 3 anos. Prepara professores para lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental, abrangendo múltiplas disciplinas.
2. Formação de nível médio complementada	Formação de nível médio com 1 ano de estudos complementares. Prepara professores polivalentes especializados em uma área específica, aptos até a 6ª série do ensino fundamental.
3. Licenciatura curta	Curso superior de Licenciatura com foco em uma área específica de estudo. Prepara professores para lecionar em todas as séries do ensino fundamental.
4. Licenciatura curta com estudos complementares	Licenciatura com estudos adicionais para especialização em uma disciplina específica. Aptos a lecionar até a 2ª série do ensino médio.
5. Licenciatura plena	Curso superior de Licenciatura plena, formando professores especializados em uma disciplina específica. Aptos a lecionar até o último ano do ensino médio.

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

Neste modelo, a formação de professores para o ensino secundário, predominava o modelo de conteúdos culturais e cognitivos, enquanto para o ensino primário, prevalecia o modelo pedagógico-didático. As universidades passaram a assumir a formação pedagógica e a pesquisa educacional, mas a reestruturação beneficiou mais a pesquisa e os bacharelados em detrimento das licenciaturas, favorecendo a expansão da rede privada de ensino com a criação de novos cursos para atender à crescente demanda.

No final da década de 1970, a sociedade brasileira começou a responder ao regime militar com movimentos sociais, greves e manifestações populares. Em 1983, o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador evoluiu para a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), que defendia uma ampla reforma educacional. As propostas incluíam a abolição das licenciaturas curtas e a integração da teoria com a prática na formação dos professores. Durante os anos 1980, a educação foi percebida

¹² Atualmente, a exigência legal para o exercício da docência varia conforme a etapa/modalidade de ensino. Para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é exigido curso de licenciatura plena em Pedagogia ou formação normal em nível médio (magistério), embora este último esteja em processo de extinção e não seja mais aceito para ingresso em concursos públicos federais. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, exige-se licenciatura específica na área de conhecimento correspondente à disciplina lecionada. Para atuar na Educação Superior, a LDB exige formação em nível de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), além de graduação compatível com a área de ensino (BRASIL, 1996). A Resolução CNE/CP nº 2/2019, que trata da formação de professores da educação básica, reafirma esses requisitos e orienta para a articulação entre teoria e prática como princípio formativo.

como um projeto de transformação social. O movimento inicialmente conhecido como Comitê Pró-Formação do Educador ganhou destaque e se consolidou como ANFOPE, promovendo debates e defendendo mudanças no curso de Pedagogia, defendendo que a formação de professores deveria ser realizada em nível de graduação.

Nos anos de 1990, as políticas neoliberais exerceram uma profunda influência na formação de professores, refletindo as mudanças no mercado de trabalho impulsionadas pelo avanço do capitalismo e da globalização (Soares, 2003). Nesse contexto, os cursos de formação docente passaram a priorizar a eficiência e a produtividade, muitas vezes negligenciando a reflexão crítica e a formação cidadã.

Segundo Saviani (2004), o período inaugurado com o lema "Brasil Novo" na posse de Collor de Mello em 1990 focou na inserção do país no mercado globalizado dominado pelo capital financeiro. As políticas educacionais, alinhadas a essas diretrizes, visavam adaptar os sistemas de ensino às exigências econômicas da nova ordem mundial, substituindo a educação humanística básica pelo desenvolvimento de competências individuais para o mercado de trabalho (Gentil; Costa, 2011, p. 270).

Um marco significativo, dessa década, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que trouxe mudanças substanciais na formação de professores no Brasil. Esta legislação estabeleceu como requisito fundamental que a formação docente ocorresse majoritariamente em instituições de ensino superior, gradativamente encerrando o ciclo das escolas normais. Esse movimento exigiu que muitos professores, formados em escolas normais, buscassem complementação em cursos superiores para atender às novas demandas educacionais.

Após a edição da LDB 9.394/96, foi instituído um programa especial destinado à Complementação Pedagógica de docentes para disciplinas das quatro séries finais do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional de nível médio, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997. De acordo com o Art. 1º, parágrafo único dessa Resolução, seu objetivo era “suprir a falta de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial” (Brasil, 1997, p. 1), estabelecendo que os candidatos a esses programas deveriam possuir diplomas de nível superior em cursos relacionados à habilitação desejada, além de uma “sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação” (Brasil, 1997, p. 1) conforme o Art. 2º.

A responsabilidade de verificar a compatibilidade do candidato com a habilitação pretendida foi transferida para as instituições de ensino interessadas em oferecer esses programas, exigindo que a formação inicial do candidato estivesse ligada à licenciatura que ele cursaria, como especifica o parágrafo único do Art. 2º dessa Resolução. No que tange à estrutura curricular, esta deve ser organizada da seguinte forma: “Art. 3º - Visando assegurar um tratamento amplo e incentivar a integração de conhecimentos e habilidades necessários à formação de professores, os programas especiais deverão respeitar uma estruturação curricular articulada” (Brasil, 1997, p. 2). “Os estudantes que completarem esses programas receberão um certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena (Brasil, 1997, pp. 3-5). “Os cursos têm uma carga horária total de quinhentas e quarenta horas, das quais trezentas devem ser dedicadas à prática de ensino” (LDB, art. 65). “Essa prática pode ser contabilizada através de capacitação em serviço” (LDB, art. 61, inciso I). Segundo esta mesma resolução do MEC, os cursos de Formação pedagógica devem respeitar uma estrutura curricular baseada em três pilares (Quadro 8).

Quadro 8. Estrutura curricular dos cursos

Núcleo	Descrição
Núcleo Contextual	A relação de ensino-aprendizagem escolar deve ser entendida como um processo dentro do seu contexto imediato e mais geral.
Núcleo Estrutural	O currículo deve abordar os conteúdos de maneira sequencial, integrando as disciplinas e utilizando métodos adequados para o processo de ensino e aprendizagem.
Núcleo Integrador	O currículo deve estar centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na relação de ensino-aprendizagem.

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

Através da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC), foram implementados programas de formação via educação a distância (EaD) destinados aos professores em diversas regiões do Brasil, especialmente aquelas mais remotas e desiguais. O objetivo era facilitar tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores, alinhando-se às transformações políticas, econômicas e sociais em curso. A institucionalização da EaD como modalidade de ensino viabilizou o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), um curso de magistério de nível médio que, por meio de módulos e recursos multimídia, formou aproximadamente cinquenta mil docentes até 2006 nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste do país (Gatti, 2008, p.60).

Resolução CES Nº 2, de 19 de maio de 1999, dispôs sobre a plenificação de licenciaturas curtas oferecidas por faculdades e faculdades integradas do sistema federal de ensino. Foi posteriormente revogada pela Resolução CNE/CES Nº 11, de 10 de julho de 2006. A plenificação mencionada referia-se ao processo de transformação das licenciaturas curtas em cursos de formação plena, visando melhorar a qualificação dos docentes.

Na virada do milênio, a globalização e a revolução tecnológica impuseram novos desafios e oportunidades para a educação. A introdução das tecnologias digitais na sala de aula e a crescente ênfase no desenvolvimento de competências para o século XXI demandaram dos educadores uma constante atualização de conhecimentos e habilidades. Programas de formação continuada e políticas públicas voltadas para a capacitação dos professores tornaram-se cruciais para assegurar aquisição desses novos saberes.

Diversos programas educacionais foram implementados com o objetivo de complementar o conhecimento e fortalecer as habilidades dos professores em todo o Brasil. Um dos principais esforços nesse sentido foi a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, iniciativa coordenada pelo Ministério da Educação (MEC) em colaboração com instituições de ensino superior, estados e municípios. Esta rede proporcionou oportunidades de formação continuada, especialmente direcionadas aos educadores da Educação Básica, cobrindo desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental (Gatti, 2011).

Dentro dessa rede, evidencia-se programas como o Pró-Letramento e o Gestar II. O Pró-Letramento, lançado em 2005, concentrou-se na melhoria do ensino de leitura, escrita e matemática para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Utilizando metodologias semipresenciais e material pedagógico elaborado por universidades, o programa visava não apenas aprimorar as competências dos professores, mas também oferecer ferramentas práticas para aplicação em sala de aula, complementando suas formações iniciais. Por sua vez, o Gestar II, iniciado em 2004, direcionou-se aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, oferecendo formação continuada em língua portuguesa e matemática.

Durante o período mencionado, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) desempenhou um papel fundamental na execução das políticas de formação superior do Ministério da Educação (MEC). A UAB foi estabelecida como um dos principais instrumentos para democratizar o acesso à educação superior no Brasil, especialmente por meio da modalidade de ensino a distância.

No dia 15 de maio de 2006, a Resolução CNE/CP nº 1 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Esta resolução redefiniu o papel e as competências dos pedagogos, pondo em evidência a formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, bem como a capacitação de gestores educacionais. Além disso, em 2007, a Lei Federal n. 11.502 ampliou o escopo de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), historicamente responsável pela regulação do ensino superior no país desde 1951. A nova legislação atribuiu à Capes a responsabilidade de implementar políticas públicas voltadas tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada de professores da Educação Básica. Essas iniciativas foram financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), consolidando o papel da Capes como uma agência estratégica na promoção da qualidade educacional no Brasil.

Outro projeto relevante, o qual será o palco de análise para esta pesquisa acadêmica, é o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Ele é uma iniciativa da CAPES¹³, que visa aprimorar a formação inicial dos professores que já estão em serviço na rede pública, oferecendo cursos de licenciatura específicos para complementar seus conhecimentos pedagógicos e/ou sobre suas respectivas áreas de atuação. As Instituições de Ensino Superior (IES) participam por meio de editais para seleção de propostas de cursos, que podem ser de primeira licenciatura para professores sem formação superior, segunda licenciatura para aqueles com formação em área distinta da atuação em sala de aula, ou formação pedagógica para docentes com curso superior não habilitado em licenciatura.

Paralelamente, também podemos mencionar, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), também lançado em 2007, expandiu fisicamente e academicamente as universidades federais, aumentando o acesso ao ensino superior público. Este programa não só proporcionou novas oportunidades educacionais, mas também complementou o conhecimento dos professores ao facilitar o acesso a cursos de formação continuada e pós-graduação. No campo da formação continuada de professores,

¹³ A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é uma fundação ligada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil. Seu papel principal é o fomento e a coordenação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) no país, além de apoiar programas de formação de professores da educação básica, como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)

destacou-se o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tinha como meta alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental e proporcionar formação complementar aos professores alfabetizadores.

Ademais, e não menos importante, temos a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores em Nível Superior no Brasil. Essas diretrizes abrangem cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura. Os cursos de licenciatura são direcionados à preparação de professores para atuar na educação básica, devendo garantir uma sólida formação teórica e prática, que integre conhecimentos específicos da área de ensino, pedagógicos e de práticas educativas. Os cursos de formação pedagógica para graduados são destinados a profissionais já graduados que desejam adquirir habilitação para o magistério, com o objetivo de complementar a formação inicial, fornecendo conhecimentos pedagógicos e didáticos necessários para a atuação docente. Já os cursos de segunda licenciatura são projetados para professores que já possuem uma licenciatura e desejam expandir seus conhecimentos com uma nova habilitação em outra área, respeitando a formação prévia e oferecendo conteúdos específicos da nova área de atuação.

Um aspecto relevante a ser colocado em destaque é a implementação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), influenciada por diretrizes neoliberais e pressões de organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE. Instituída pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, a BNC-Formação visa uniformizar a formação docente, alinhando-a à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa iniciativa tem recebido críticas por negligenciar a diversidade regional e as necessidades específicas dos professores, além de ser percebida como uma estratégia para promover uma abordagem mercadológica na educação.

Durante a elaboração deste texto, foi publicada a Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Esta resolução revoga a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Art. 24 da nova resolução tem como objetivo, mais uma vez, regulamentar a formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica em nível superior. A partir dela, são considerados os seguintes cursos de formação inicial: I - Cursos de graduação em licenciatura;

II - Cursos de formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos; III - Cursos de segunda licenciatura. O segundo parágrafo, do seu artigo 11º, estabelece a necessidade da formação inicial para o magistério e para a gestão na Educação Básica serem em nível superior adequada aos conhecimentos atinentes à sua área de atuação e às etapas correspondentes da Educação Básica.

Por fim, após transcorrer sobre as várias políticas de formação de professores e algumas legislações ao longo desta trajetória histórica, torna-se evidente que desde os primórdios da educação no Brasil, que remontam ao período colonial, tem havido um esforço contínuo para desenvolver e aprimorar a formação de professores. Especialmente a partir das reformas educacionais do século XIX, como a criação das escolas normais, houve um movimento significativo para padronizar e profissionalizar a formação de professores.

Além, da formação inicial, destinada a professores sem habilitação específica, há um forte investimento na formação continuada, que visa atualizar e aprofundar os conhecimentos dos docentes ao longo de suas carreiras. A capacitação em serviço e os programas de pós-graduação também desempenham papel crucial, oferecendo oportunidades para especialização e pesquisa, essenciais para atender às demandas educacionais e sociais em constante evolução.

2.3. Categorias teóricas da pesquisa

Após a análise histórica da formação de professores no Brasil e do processo dinâmico da constituição da profissão desses profissionais, também se fez necessário compreender a materialidade do trabalho pedagógico. Para isso, esta pesquisa adota a categoria teórica de **desenvolvimento profissional docente**, conforme discutida por autores como Marcelo García (1999) e Nóvoa (1992), buscando articular os conceitos de **profissão, profissionalização, profissionalidade e professionalismo docente**, amplamente debatidos por Tardif (2005), Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), e Cruz (2017), ao contexto da Complementação Pedagógica. Essas categorias são fundamentais para compreender as múltiplas dimensões que perpassam o processo de formação e a atuação dos educadores, especialmente no que se refere ao desenvolvimento contínuo e crítico da prática pedagógica.

Marcelo García (2009) conceitua o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo de aprendizagem, individual e coletiva, que ocorre não só na formação inicial e continuada, mas também no ambiente de trabalho, por meio das interações diárias. Esse

processo abrange não apenas o aprimoramento técnico, mas também o crescimento pessoal do docente, contribuindo para o avanço da profissão. Nóvoa (2009) propõe uma visão mais ampla, considerando três dimensões interdependentes: o desenvolvimento pessoal, que molda a vida do professor; o desenvolvimento profissional, que constrói a profissão docente; e o desenvolvimento organizacional, que visa transformar a escola. Assim, o desenvolvimento profissional docente deve ser visto como um processo dinâmico e contínuo, que exige reflexão crítica constante sobre o papel do docente no contexto educacional.

Cruz (2012) contribui para a compreensão desse percurso ao explorar diferentes interpretações sobre profissão, profissionalidade e profissionalismo docente. A autora destaca que o conceito de profissão, segundo várias correntes sociológicas, é entendido não só como especialização do saber ou formação intelectual, mas como um fenômeno social, um campo de disputas históricas. A profissão docente, portanto, vai além do conhecimento especializado, refletindo também os conflitos políticos que moldam a profissão.

A análise do conceito de profissão, conforme discutido por autores como Freidson (1996), Dubar (2005) e Nóvoa (1992), permitiu a elaboração do conceito de profissionalização, compreendido como um processo dinâmico voltado tanto ao aprimoramento das capacidades individuais e coletivas quanto à sistematização e racionalização dos saberes necessários ao exercício da atividade profissional (Loureiro, 2001). Para Cruz (2017), a profissionalização docente não se restringe ao domínio técnico-operacional, mas envolve também dimensões políticas, como as estratégias de negociação coletiva, a busca por reconhecimento institucional e a legitimação social da docência. Nessa mesma perspectiva, Bourdoncle (1991) entende a profissionalização como um processo multifacetado, que abrange desde a consolidação dos saberes técnicos até os aspectos normativos e identitários que vinculam a docência ao projeto histórico de escolarização da sociedade.

Segundo Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), o processo de **profissionalização** se divide em duas dimensões interligadas: uma interna, denominada profissionalidade, e uma externa, chamada profissionalismo, ambas essenciais na construção das identidades profissionais.

Segundo Sacristán (1995), a **profissionalidade** resulta da interação entre conhecimentos, habilidades e os contextos práticos, em constante transformação conforme o momento histórico e as condições sociais. Ela se manifesta no saber-fazer do professor, como ensinar, orientar, avaliar e organizar atividades.

A categoria **profissionalismo**, como defendido por Núñez e Ramalho (2008), reflete a dimensão ética e as relações dentro do grupo profissional, envolvendo valores, normas e interações com outros grupos. Vai além da qualificação técnica, sendo também uma questão de poder, incluindo autonomia em relação à sociedade, ao poder político, à comunidade e aos empregadores. Trata-se de uma construção social, que reflete a moral coletiva e o compromisso com os fins da educação como serviço público. O profissionalismo também implica a reivindicação de um status distinto, buscando reconhecimento e prestígio dentro do contexto social.

Essa breve análise inicial revela que esses conceitos são essenciais para compreender as diversas dimensões da identidade docente. Ao longo do estudo, esses conceitos serão aprofundados com o intuito de proporcionar uma compreensão mais detalhada do percurso profissional docente no Brasil, com ênfase na inserção da Complementação Pedagógica. O estudo será enriquecido pelas contribuições de autores como Saviani, Curado, Dantas, Christopher Day, Nóvoa, Roldão, entre outros. Este exame buscará explorar as tensões, os avanços e os desafios desse processo, visando contribuir para o desenvolvimento contínuo dos professores e, assim, para a melhoria da qualidade educacional.

2.4. Síntese Integradora

As instabilidades políticas e as decisões de curto prazo impactaram significativamente o campo da formação de professores no Brasil. Esse cenário foi caracterizado por desafios cada vez mais complexos, exigindo respostas dinâmicas e frequentemente improvisadas. A pandemia de COVID-19, por exemplo, impôs a necessidade urgente de adaptação ao ensino remoto, aumentando a demanda por aprimoramento pedagógico. Os professores tiveram que adquirir novos conhecimentos e habilidades para utilizar eficazmente ferramentas e metodologias de ensino a distância, assegurando a continuidade do processo educativo.

Em cada momento histórico, a complementaridade dos conhecimentos pedagógicos dos professores se mostrou não apenas uma necessidade imediata, mas também uma condição fundamental para que o sistema educacional brasileiro pudesse satisfazer as expectativas e demandas da sociedade.

Sob essa perspectiva, torna-se evidente a preocupação com a maneira como os professores abordam os aspectos relacionados à ação docente e ao contexto social em que seus

alunos estão inseridos. A possível ausência de uma formação adequada, promovida por esses programas, pode comprometer significativamente a capacidade dos professores de oferecer uma educação emancipadora, impactando negativamente o desenvolvimento dos estudantes. Esse impacto é ainda mais acentuado entre alunos que vivem em contextos de vulnerabilidade social, onde a educação é muitas vezes a principal ferramenta para a superação das desigualdades.

Acreditamos que, na prática docente, o professor aprenderá de forma concreta e saberá, com segurança, "agir na urgência e decidir na incerteza", como defende Perrenoud (2001, apud Dantas, 2007, p. 59). Nesse sentido, é imprescindível que a formação, desses professores, inclua uma base pedagógica sólida, aliada a um entendimento profundo das dinâmicas sociais que moldam o ambiente escolar, visto que os professores atuam como agentes de transformação e mediadores no desenvolvimento integral dos alunos.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, são apresentados os fundamentos metodológicos que embasam a análise do objeto desta pesquisa. Esta fundamentação é crucial para o desenvolvimento da investigação e para orientar a interpretação dos resultados, permitindo uma compreensão detalhada sobre a coleta e análise dos dados. Como destaca Minayo (2004, p. 22), "a metodologia desempenha um papel central nas teorias sociais, pois está intimamente ligada à visão de mundo social proposta pela teoria".

A metodologia compreende o planejamento e a execução de ações que orientam a investigação científica de forma sistemática e rigorosa. Ela envolve um conjunto de procedimentos e técnicas que garantem a organização do processo investigativo. Mais do que simplesmente seguir etapas predefinidas, a metodologia exige um posicionamento crítico sobre as escolhas e decisões tomadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, a metodologia se configura como um meio para atingir os objetivos da investigação, antecipando todo o percurso do estudo. (Demo, 1989)

Segundo Preti (2009), o termo "pesquisar" deriva do latim *perquirere*, que sugere uma investigação minuciosa e rigorosa, destacando a importância de uma pesquisa sistemática e crítica na busca pelo conhecimento. Gil (1999, p. 42) complementa, afirmando que a pesquisa é um "processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico", com o objetivo de responder a questionamentos específicos de forma estruturada, por meio de métodos rigorosos. Assim, a pesquisa vai além da coleta de dados, sendo essencial para o avanço do conhecimento.

Nesse contexto, é evidente que a pesquisa no campo educacional é imprescindível, pois, ao desvelar as relações complexas e contraditórias que estruturam o sistema educacional, ela permite compreender a totalidade das condições que influenciam o processo educativo. A partir dessa análise, torna-se possível apontar caminhos para a transformação das estruturas sociais, rompendo com as determinações opressoras e apontando para a emancipação humana¹⁴ — um

¹⁴ Segundo Beltrame (2015), a noção de emancipação, inicialmente ligada à maioridade civil no direito romano, evoluiu para um conceito teológico e individualista. Essa transformação, conforme o autor (2015, p. 248), deslocou a emancipação de sua concepção original. No Iluminismo, passou a representar a autolibertação das imposições da tradição e da autoridade. Sob a influência marxiana, a emancipação passou a ser vista como um processo de libertação do poder instituído, enfatizando a necessidade de reconciliação entre o ser humano, a natureza e a sociedade.

objetivo central para pesquisadores comprometidos com a mudança social e a superação das desigualdades históricas.

Com base nesses princípios, este capítulo visa expor e justificar a escolha metodológica adotada para a condução desta pesquisa, optando por uma abordagem qualitativa. Acredita-se que essa perspectiva permite uma compreensão mais profunda dos fenômenos investigados, explorando sua complexidade. Segundo Richardson (1999, p. 90), a pesquisa qualitativa busca entender detalhadamente os significados e as características situacionais, proporcionando uma análise minuciosa dos dados e uma compreensão precisa do objeto de estudo. Minayo (2001) ressalta que essa abordagem foca em significados, motivações, crenças, valores e vivências dos sujeitos, com o intuito de explicar as dinâmicas sociais. Reconhece-se, assim, que a pesquisa em educação exige uma perspectiva que ultrapasse a mera mensuração de variáveis, buscando interpretar as realidades multifacetadas no campo educacional (Minayo, 1997). Ao adotar essa estratégia, busca-se explorar as nuances das experiências, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos, promovendo uma compreensão mais aprofundada e contextualizada dos fenômenos educacionais.

Para completar esse arcabouço metodológico, esta pesquisa seguirá um caminho alinhado ao Materialismo Histórico-Dialético, para não perder de vista as concepções que nos constitui. Este enfoque teórico propõe uma análise que transcende as aparências superficiais partindo da historicidade estranhada que, pela mediação alcança a totalidade, chegando, assim, à realidade concreta. Assim, ao adotar uma abordagem inspirada no MHD, este estudo nos leva a compreender as condições materiais e econômicas que influenciam o exercício do magistério, mas também explorar as estruturas de informação e as dinâmicas de consciência que constituem as práticas relacionadas ao ensino.

3.1. Sobre o método

Nesta investigação, nos aproximamos das premissas do método em Marx (1989), o Materialismo Histórico-dialético, para compreender e responder aos objetivos geral e específicos, considerando as complexas relações sociais, econômicas e políticas que permeiam os programas de Complementação Pedagógica na formação de professores.

O método proposto, inspirado nas ideias de Friedrich Engels, e principalmente em Karl Marx, tem como objetivo principal a compreensão da realidade, alicerçado no pensamento crítico e na análise da realidade social. Ao contrário de muitas outras abordagens filosóficas, o

método em Marx não é tratado como uma entidade separada da teoria; ao contrário, a metodologia marxiana está intrinsecamente ligada aos elementos, conceitos teóricos e princípios que ele desenvolveu. Essa integração entre teoria e método possibilita uma compreensão aprofundada das questões sociais, econômicas e políticas que Marx se propôs a investigar, conforme observado por Netto (2011).

Nosso propósito é analisar o processo dialético inerente a essa conjuntura, suas contradições, seu desenvolvimento histórico específico, bem como os processos e relações intermediárias que conectam as diferentes partes da totalidade deste objeto de estudo. Em suma, almejamos compreender a realidade concreta para torná-la inteligível. Para isso, é essencial identificar tanto a aparência quanto a essência do conhecimento, compreendendo sua manifestação superficial, visível e imediata, para se chegar a sua natureza subjacente, profunda e fundamental. Essa distinção é crucial para uma análise crítica e abrangente da formação de professores, permitindo transcender as aparências e obter uma compreensão mais precisa da realidade educacional. Nesse sentido, é fundamental basear-se em autores como Marx e Engels (2007), Lukács (1967), Pinto (1979), Cury (1985) para entender a dinâmica da realidade do fenômeno estudado.

E então, desse modo, se reconhece que a formação de professores está profundamente conectada a um cenário histórico caracterizado por determinações políticas e econômicas que influenciam toda essa dinâmica. Conforme salientado por Barbieri, Carvalho e Ulhe (1995), a essência do trabalho pedagógico, sendo uma atividade prática, é necessariamente histórica e está sempre em desenvolvimento. Essa dimensão encontra-se estreitamente vinculada à dimensão ontológica dessa mesma realidade, que revela sua verdadeira natureza, historicamente e socialmente definida pela atividade desenvolvida pelo conjunto da sociedade (Netto, 2011).

Conforme Konder (2004, p. 8), a dialética representa um modo de pensar as contradições da realidade, uma abordagem que permite compreender a realidade como essencialmente contraditória e em constante transformação. Por conta disso, percebe-se outro aspecto crucial a ser considerado neste processo dialético: são as contradições inerentes aos programas que visam aprimorar os conhecimentos profissionais dos professores. Na Complementação Pedagógica, emerge uma incoerência perceptível que se retrata continuamente por uma formação que, apesar de aspirar à abrangência, frequentemente pode perpetuar inadvertidamente uma preparação inadequada e insuficiente. Essa dualidade se manifesta na tentativa de oferecer oportunidades

educacionais, ao mesmo tempo em que enfrenta os desafios impostos pela urgência e pela demanda imediata de profissionais capacitados para atuar no contexto educacional.

O percurso para transitar do abstrato ao concreto, conforme abordado por este autor, implica compreender os conectivos e a mediação dos diversos componentes que constituem a totalidade desse fenômeno. Busca-se capturar os fatos em suas inter-relações com outros fatos. A história se constitui de mediações cujo movimento do real implica o das mediações, tornando-as históricas, superáveis e relativas nesse sentido (Cury, 1985, p.43). Isso envolve uma análise dos processos e das relações intermediárias que conectam e articulam esses componentes dentro da totalidade da formação de professores no Brasil. Este processo é caracterizado por um movimento lógico-dialético expresso na figura 1.

Figura 1. Categorias Ontológicas



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A imagem supracitada articula a Complementação Pedagógica com as categorias ontológicas do materialismo histórico-dialético – totalidade, mediação, historicidade e contradição –, fundamentais para uma compreensão crítica da realidade educacional. Essa estrutura teórica encontra respaldo em diversos autores que fundamentam a pesquisa educacional sob a perspectiva histórico-crítica e dialética. Konder (2008), por exemplo, aborda de forma clara e acessível essas categorias, destacando sua importância para a análise das estruturas sociais e dos processos históricos. Kosik (1976), desenvolve os conceitos de totalidade e mediação como chaves para compreender a realidade a partir de suas múltiplas determinações e contradições internas. Marx (1982; 2011), embora não sistematize

formalmente essas categorias, constitui a base teórica de toda essa construção ao evidenciar, em sua obra, como a historicidade, a contradição e a totalidade estruturam o movimento da sociedade. No campo educacional, Gasparin (2012) utiliza essas categorias para fundamentar a prática pedagógica na perspectiva histórico-crítica, defendendo sua centralidade na análise da realidade educacional e na ação docente transformadora. Saviani (2008), ao consolidar a pedagogia histórico-crítica, também se apoia nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, incorporando implicitamente essas categorias à reflexão sobre a prática educativa.

As **categorias a priori** foram definidas com base nos fundamentos do materialismo histórico-dialético e da teoria crítica da formação docente, possibilitando uma apreensão totalizante do fenômeno investigado. São elas:

- **Historicidade:** permite compreender a Complementação Pedagógica como produto de um processo histórico, vinculado às reformas educacionais, à legislação vigente e às lutas por valorização docente;
- **Contradição:** expressa as tensões entre propostas aligeiradas e perspectivas críticas de formação, evidenciando a coexistência de interesses antagônicos nas políticas educacionais;
- **Mediação:** comprehende a Complementação Pedagógica como instância que articula saberes anteriores e novas exigências legais e pedagógicas, funcionando como espaço de reelaboração profissional;
- **Totalidade:** categoria central do MHD, que permite analisar a Complementação Pedagógica como parte de um sistema educacional estruturalmente contraditório, integrando aspectos normativos, institucionais e subjetivos da formação docente.

Por fim, é crucial enfatizar que a escolha por uma abordagem fundamentada na metodologia marxiana, em conjunto com uma abordagem qualitativa, neste estudo sobre formação de professores, especialmente na Complementação Pedagógica, implica em um processo investigativo que transcende a coleta de dados empíricos. Isso requer uma compreensão mais aprofundada e concreta da realidade desse objeto, considerando os desafios e as demandas específicas envolvidas no processo formativo dos professores.

3.2. Procedimentos da pesquisa

Dada a complexidade dos fenômenos educacionais e a multiplicidade de fatores históricos e sociais que os atravessam, esta pesquisa adotou uma abordagem metodológica de

natureza qualitativa, ancorada nos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético. Essa escolha sustenta-se na compreensão de que os fenômenos sociais são processuais, contraditórios e historicamente determinados, o que exige um método capaz de captar as múltiplas mediações que constituem a realidade e suas articulações com a totalidade social.

Nesse contexto, a pesquisa qualitativa revela-se especialmente adequada, uma vez que se distingue por sua natureza compreensiva e interpretativa. Fundamenta-se em categorias como “experiência”, “vivência”, “cotidiano” e “ação social”, assim como em processos como “compreender”, “interpretar” e “analisar dialeticamente” os fenômenos. Seu foco recai sobre os significados construídos pelos sujeitos em suas práticas, considerando suas subjetividades e os contextos históricos, culturais e sociais em que estão inseridos (MINAYO, 2010; CHIZZOTTI, 2006; TRIVIÑOS, 1987).

Diferentemente da abordagem quantitativa, que opera com dados padronizados e técnicas estatísticas, a pesquisa qualitativa valoriza a aproximação do pesquisador com o campo empírico. Essa relação direta permite uma análise mais densa, situada e sensível às particularidades do objeto investigado (GATTI, 2004; MINAYO, 2010). A interação entre sujeito e objeto da pesquisa promove uma imersão interpretativa que possibilita apreender as contradições e mediações próprias da realidade social, tal como defende o método dialético.

Por isso, sua relevância para os estudos sociais reside justamente na capacidade de desvelar a complexidade das relações humanas, investigando crenças, valores, representações e práticas que orientam o agir dos sujeitos. A construção de narrativas teóricas e contextualizadas permite uma leitura crítica e plural da realidade, articulando dimensões objetivas e subjetivas do fenômeno investigado (DEMO, 2000; MINAYO, 2010).

Ademais, ao integrar teoria, método e técnica em uma perspectiva dialética, a pesquisa qualitativa contribui significativamente para a produção de conhecimento científico comprometido com a transformação social. Tal integração permite que os fenômenos sejam compreendidos em sua totalidade concreta, em permanente movimento e contradição, reafirmando o papel crítico do pesquisador frente às dinâmicas sociais (TRIVIÑOS, 1987; CHIZZOTTI, 2006).

No contexto da abordagem qualitativa adotada, a pesquisa bibliográfica foi empregada como um dos principais procedimentos investigativos. Conforme ressalta Gil (2019, p. 43), a pesquisa bibliográfica é imprescindível para a construção do conhecimento científico, pois permite ao pesquisador situar-se no panorama teórico existente, compreender as discussões já

consolidadas e identificar lacunas que a investigação pretende suprir. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não apenas fundamenta o trabalho, como também orienta a definição do problema e a delimitação do objeto de estudo.

O percurso metodológico, por sua vez, estruturou-se em três momentos essenciais. O primeiro consistiu na realização de um Estado do Conhecimento, cujo levantamento e análise preliminar encontram-se descritos na introdução desta dissertação. Em seguida, desenvolveu-se as categorias teóricas e consolidou-se o referencial que sustenta a pesquisa, garantindo a fundamentação conceitual necessária para a compreensão do fenômeno investigado. Finalmente, foi realizada a Revisão Sistemática da Literatura (RSL), que possibilitou uma análise aprofundada da produção científica nacional sobre a temática da complementação pedagógica, ampliando a compreensão sobre o estado atual das investigações e identificando lacunas e convergências teórico-metodológicas relevantes ao objeto de estudo.

No que tange à RSL, adotou-se a **metassíntese qualitativa** como estratégia metodológica, por seu potencial de superar abordagens bibliográficas meramente descritivas, ao propor uma análise crítica e articulada dos achados de pesquisas qualitativas previamente publicadas. Trata-se de um procedimento analítico rigoroso, guiado por uma questão de pesquisa bem definida e por categorias analíticas derivadas, que orientam a seleção, o recorte e a interpretação do corpus. Essa abordagem favorece a construção de compreensões densas e teoricamente fundamentadas, capazes de revelar dimensões epistemológicas, históricas e práticas do fenômeno investigado (Siddaway, Wood & Hedges, 2019).

Inserida no campo das revisões sistemáticas, a metassíntese se caracteriza pelo uso de procedimentos metodológicos transparentes e sistemáticos de busca, seleção, análise e interpretação dos dados, baseados em critérios explícitos que asseguram a reproduzibilidade do processo. Para Streubert e Carpenter (2011), trata-se de uma estratégia que, mais do que organizar o conhecimento acumulado, permite a reconstrução interpretativa dos achados, possibilitando a emergência de novos sentidos sobre o objeto de estudo. Diferentemente das revisões tradicionais, a metassíntese não se limita à coleta e à ordenação de informações, mas busca reinterpretá-las criticamente, à luz de referenciais teóricos consistentes.

Segundo Finfgeld (2003), essa metodologia permite alcançar níveis mais profundos de análise, oferecendo uma leitura teoricamente ancorada das evidências qualitativas disponíveis e conferindo maior densidade analítica à produção de conhecimento. Em virtude dessas características, a metassíntese tem sido amplamente utilizada em diversas áreas, inclusive na

educação, dada sua capacidade de articular múltiplas investigações e gerar reflexões críticas com implicações para a teoria e para a prática.

A RSL desenvolvida neste estudo assumiu um caráter exploratório, descritivo e crítico, sendo conduzida a partir de um protocolo analítico composto por etapas bem definidas: delimitação da questão central; formulação da estratégia de busca; seleção das fontes; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; e sistematização analítica do corpus. O processo de análise foi realizado com base em três fases: (i) pré-análise, momento em que se definiram os objetivos específicos e se selecionou o material teórico e empírico pertinente à temática da complementação pedagógica; (ii) organização do material, com sistematização dos textos e categorização com base em critérios teóricos; e (iii) interpretação crítica dos dados, voltada à identificação de regularidades, contradições e tensões que revelam as determinações históricas e sociais das políticas e práticas educativas.

Além da RSL, foi realizada **análise documental** de oito documentos normativos — entre leis, pareceres, resoluções e planos nacionais — que regulam a formação docente e a complementação pedagógica no Brasil. Esse procedimento analítico ocorreu em três fases interdependentes: (i) leitura exploratória, para promover o primeiro contato com os documentos; (ii) codificação e categorização de unidades de significado; e (iii) interpretação crítica dos achados. De acordo com Campos (2004), tais categorias podem ser construídas de forma dedutiva, a partir do referencial teórico previamente estabelecido (categorias a priori), ou de forma indutiva, emergindo das regularidades empíricas (categorias a posteriori). Vale salientar, conforme a Resolução 510/2016 do CONEP, esta pesquisa não necessitou de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CONEP) por se constituir de pesquisa documental de dados públicos e publicizados.

Durante o processo analítico, **categorias emergentes** também foram identificadas, a partir da leitura interpretativa do corpus documental e bibliográfico, revelando aspectos concretos vivenciados por sujeitos inseridos nos programas de complementação pedagógica:

- **Adesão instrumental aos programas:** muitos profissionais buscam a complementação como meio de regularização funcional, sem maior envolvimento com o processo formativo;
- **Desconhecimento institucional:** aponta para a fragilidade na divulgação, orientação e acompanhamento institucional quanto à natureza e aos objetivos da complementação;

- **Fragmentação da formação:** refere-se à percepção de desarticulação e insuficiência dos programas em promover reflexão crítica sobre a prática docente;
- **Expectativa de valorização profissional:** reflete o desejo de reconhecimento social, estabilidade e ascensão profissional por meio da complementação;
- **Ressignificação da identidade docente:** evidencia como, apesar das limitações, o processo pode promover novas compreensões sobre o ser e o fazer docente.

A categorização, neste contexto, não foi conduzida como aplicação técnica ou mecânica de procedimentos, mas como **prática analítica crítica**, exigindo sensibilidade teórica e capacidade de apreender as determinações sociais e históricas do objeto. Conforme destaca Minayo (2010), a análise qualitativa deve partir do concreto histórico, compreendendo a realidade em sua complexidade, e não em fragmentos isolados. Tal perspectiva exige do pesquisador uma postura interpretativa rigorosa, que permita revelar os sentidos ocultos dos dados, suas contradições e mediações.

A análise documental, orientada pelos princípios do MHD, foi conduzida de modo a compreender os documentos normativos como expressões de projetos políticos e educacionais em disputa. Conforme assinala Gil (2019), esse tipo de exame permite desvelar valores, tendências e orientações implícitas nos textos. Para Cellard (2008), é imprescindível considerar o contexto histórico de produção dos documentos, as intenções dos emissores e os efeitos sobre os sujeitos e práticas educativas. Já Lüdke e André (2018) ressaltam que os documentos, enquanto fontes de pesquisa, expressam visões de mundo e decisões políticas, revelando permanências estruturais e mudanças conjunturais, desde que analisados de maneira crítica.

O **recorte temporal** adotado nesta pesquisa abrange o período de **1988 a 2024**, tendo como marco inicial a promulgação da Constituição Federal de 1988 — momento decisivo na reestruturação do ordenamento jurídico-educacional brasileiro — até as resoluções normativas mais recentes. Esse intervalo de 36 anos possibilita a análise das continuidades e rupturas que caracterizam as políticas de formação docente, com especial atenção àquelas voltadas à complementação pedagógica.

Assim, os procedimentos metodológicos aqui apresentados — fundamentados no materialismo histórico-dialético e ancorados em uma abordagem qualitativa — permitiram a construção de uma leitura crítica e totalizante sobre a complementação pedagógica, compreendida como prática social e formativa, tensionada por interesses diversos e constituída por múltiplas determinações históricas, institucionais e subjetivas.

3.3. Síntese Integradora

Esta seção encerra o capítulo metodológico, apresentando uma síntese das opções teórico-metodológicas que fundamentam a condução da pesquisa. A adoção da abordagem qualitativa, ancorada nos princípios do materialismo histórico-dialético (MHD), decorre da necessidade de compreender criticamente os processos formativos e institucionais envolvidos na Complementação Pedagógica, tomando-os como expressões concretas das contradições sociais mais amplas que atravessam a organização da educação brasileira. Essa abordagem não apenas orienta a escolha dos procedimentos analíticos, mas estrutura o olhar do pesquisador sobre os fenômenos investigados, reconhecendo-os como histórica e socialmente mediados.

A investigação se desenvolve por meio de três procedimentos metodológicos complementares, dentre eles a Revisão Sistemática da Literatura (RSL), com ênfase na metassíntese qualitativa, e a análise documental. A RSL, ao integrar criticamente estudos qualitativos e quantitativos, permite apreender os significados, recorrências e lacunas do conhecimento acumulado sobre a temática da Complementação Pedagógica, favorecendo a construção de uma síntese interpretativa densa e contextualizada. A metassíntese, por sua vez, amplia o escopo da análise ao valorizar a reconstrução conceitual e a articulação entre os achados dos estudos analisados, em consonância com os objetivos de investigação.

A análise documental, por outro lado, volta-se à leitura crítica de normativas, pareceres, diretrizes e legislações que regulam a formação docente no Brasil. Tais documentos, ao expressarem intencionalidades políticas, ideológicas e pedagógicas, constituem fontes valiosas para a compreensão das disputas em torno da concepção e implementação da Complementação Pedagógica como política educacional.

A fundamentação no materialismo histórico-dialético atravessa todas as etapas do estudo, orientando a seleção do corpus, a formulação das categorias analíticas e a interpretação dos dados. As categorias ontológicas de historicidade, totalidade, mediação e contradição são tomadas como eixos estruturantes da análise, permitindo compreender os fenômenos educacionais como processos sociais complexos, marcados por lutas, disputas e determinações históricas.

O conjunto metodológico adotado não se limita à descrição dos objetos investigados, mas busca interpretá-los criticamente, situando-os em suas mediações estruturais e contextuais. Ao integrar diferentes fontes e técnicas de análise sob uma mesma orientação teórico-crítica, a pesquisa visa contribuir para a superação de leituras fragmentadas da realidade educacional,

oferecendo subsídios para a formulação de alternativas teórico-práticas que respondam aos desafios da formação docente no país. Nesse sentido, reafirma-se o compromisso da pesquisa com a transformação das condições concretas da prática pedagógica e com o fortalecimento de políticas educacionais que efetivamente promovam a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

4. COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: O QUE REVELAM OS DADOS

"Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado" (Marx, 1986, p. 17). Esta reflexão marxiana, que evidencia a dialética entre as condições objetivas e a ação humana, orienta a perspectiva teórico-metodológica que estrutura este capítulo, o qual apresenta a síntese crítica da trajetória investigativa realizada. Superadas as etapas de fundamentação teórica e de delineamento metodológico, chega-se ao momento de apresentar a análise articulada dos dados produzidos, confrontando-os com as categorias teóricas mobilizadas e com o contexto sócio-histórico do fenômeno estudado, imprescindíveis para a compreensão da Complementação Pedagógica enquanto mediação objetiva e contraditória no processo de formação para a docência.

Assim, este capítulo assume um papel central na trajetória investigativa ao apresentar a interpretação crítica dos resultados obtidos, articulando-os à problemática e aos objetivos previamente delineados. Busca-se, aqui, evidenciar as contribuições e os limites da pesquisa, por meio de uma análise que visa responder à questão norteadora do estudo: **como a Complementação Pedagógica se configura na formação docente e quais são suas contribuições para a prática educativa?**

Para responder a essa indagação, a Complementação Pedagógica foi compreendida como uma mediação objetiva no processo formativo para a docência, sendo analisada em sua efetiva contribuição à prática profissional. A investigação foi orientada por quatro questões específicas:

- a) Qual o significado atribuído à Complementação Pedagógica e como se constitui sua produção acadêmica no Brasil?
- b) Como se configura essa modalidade no âmbito das políticas públicas educacionais?
- c) Qual o perfil de entrada e permanência dos estudantes-professores que ingressam nessa formação?
- d) Qual o alcance efetivo da Complementação Pedagógica na constituição da prática docente?

A apreciação crítica do objeto de estudo articulou diferentes procedimentos metodológicos, com o intuito de construir uma compreensão totalizante sobre a

Complementação Pedagógica, em consonância com os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético.

Dessa forma, este capítulo inicia-se com a apresentação das categorias teóricas que sustentam a análise, para, em seguida, examinar as normativas educacionais à luz dessas categorias, evidenciando as mediações entre o discurso institucional e os fundamentos teóricos que orientaram a pesquisa.

4.1. Categorias Teóricas

A partir de uma visão mais aprofundada sobre a natureza da **Complementação Pedagógica**, é necessário retomar a dimensão semântica do termo “complementação”, cuja etimologia evidencia seu caráter expansivo e integrador. A palavra deriva do latim *complementum*, que significa “aquilo que completa”, e do verbo *complere*, “encher completamente, tornar pleno”. Essa origem lexical revela que complementar não implica apenas suprir ausências ou preencher lacunas, mas envolve um movimento ativo de ampliação, aperfeiçoamento e integração de saberes e práticas.

Segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, “complementar” é definido como “acrescentar o que falta a; completar, aperfeiçoar” (Ferreira, 2020, p. 520). O que respalda a perspectiva adotada nesta metassíntese: a Complementação Pedagógica deve ser compreendida como parte integrante e indissociável de um processo formativo contínuo, crítico e voltado ao aprimoramento permanente das competências profissionais e da práxis docente. Assim, a metassíntese qualitativa realizada permite inferir que a Complementação Pedagógica se configura como um processo dialético, articulado e permanente, orientado à ampliação, integração e ressignificação dos conhecimentos e das práticas que sustentam a atividade docente.

Avançando nessa perspectiva ampliada, a Complementação Pedagógica revela-se como um conceito que transcende as ações formativas pontuais, incorporando uma diversidade de práticas e espaços de aprendizagem ao longo da carreira docente. Essa visão mais abrangente reconhece que a formação do professor não se esgota na etapa inicial, mas se estende continuamente, articulando diferentes modalidades que dialogam entre si e com o contexto educacional. Assim, a Complementação Pedagógica pode se manifestar tanto no âmbito da formação inicial quanto na formação continuada, configurando-se como uma estratégia

relevante para garantir a qualificação docente em consonância com as exigências legais e as transformações sociais contemporâneas.

A crise identitária enfrentada por muitos professores, em meio às constantes reformulações das políticas educacionais, impõe a necessidade de propostas formativas que considerem suas vivências concretas e suas demandas reais. Nesse sentido, Dantas (2019) destaca que os sujeitos, por natureza, estão em permanente processo de aprendizagem, buscando novos conhecimentos que influenciam diretamente sua forma de pensar e agir no mundo. Assim, a formação continuada assume papel essencial na trajetória dos docentes, pois contribui significativamente para sua transformação pessoal e profissional. Nessa perspectiva, a formação deve promover o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da consciência social do professor, inclusive no que se refere à construção do currículo, aos processos avaliativos e às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Discutir a Complementação Pedagógica cabe, também, refletir sobre a **formação de professores**, uma categoria importante que delinea a CP. Entretanto, é fundamental, primeiramente, considerar qual tipo de docente se deseja formar e que concepção de ensino se pretende adotar. Maldaner (2000) argumenta que mudanças reais na prática pedagógica não decorrem apenas de vontade ou imposição externa, mas exigem tempo, condições adequadas e uma postura investigativa e reflexiva por parte do docente. Para Schön (2000), o professor reflexivo é aquele capaz de interagir criticamente com sua prática, ajustando concepções, testando soluções e avaliando os desdobramentos de suas ações, o que configura uma forma de diálogo constante com sua realidade profissional. A formação do professor, logo, deve ultrapassar os limites da formação inicial e assumir um caráter contínuo, voltado às necessidades concretas do docente. Isso implica reconhecer a escola como espaço privilegiado de formação, o fomento de parcerias com instituições formadoras, promoção e participação em eventos e grupos de estudo como forma de ampliar a reflexão sobre a prática. Consolidar grupos reflexivos e colaborativos nas escolas pode ser um caminho para fortalecer esse processo, permitindo que a formação deixe de ser vista como reciclagem pontual e passe a ser entendida como construção permanente da identidade profissional, crítica e transformadora do professor num contínuo formativo.

No que diz respeito à **formação inicial**, a Complementação Pedagógica ocorre, por exemplo, quando profissionais com formação em cursos de bacharelado buscam adquirir os conhecimentos específicos para o exercício da docência. Nesses casos, é necessário cursar um

conjunto de disciplinas de natureza pedagógica, conforme preconizado pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, programas de segunda licenciatura e formação pedagógica para graduados não licenciados). Entre os componentes curriculares obrigatórios, destacam-se: Fundamentos da Educação, Didática, Psicologia da Educação, Gestão Educacional, Avaliação da Aprendizagem, Metodologias de Ensino específicas, Estágio Supervisionado e Práticas como Componente Curricular (PCCs). Assim, bacharéis que desejam atuar como professores na educação básica devem complementar sua formação com essas disciplinas, a fim de obter habilitação legal e competência pedagógica para o exercício docente.

Além disso, no contexto histórico brasileiro, é importante destacar que muitos professores iniciaram sua trajetória profissional por meio do Curso de Magistério em nível médio, formação que, à época, era considerada suficiente para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Contudo, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), que passou a exigir a formação em nível superior para a atuação na educação básica, tornou-se necessária a complementação dessa formação para adequação às novas exigências legais. Um exemplo emblemático dessa política foi o Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – Edital nº 4/2000 – PIE, de 7 de dezembro de 2000, promovido pela Universidade de Brasília (UnB). Tal iniciativa possibilitou a regularização e a ampliação da formação de inúmeros profissionais já em exercício na rede pública de ensino do Distrito Federal, contribuindo, assim, para o cumprimento da legislação vigente e para a elevação da qualidade do ensino ofertado.

Importa destacar que a própria legislação educacional vigente reconhece a formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos como parte integrante da formação inicial de professores. De acordo com o **Art. 11 da Resolução CNE/CP nº 4/2024**, os cursos de formação inicial para o magistério da educação básica, em nível superior, compreendem: *I – cursos de graduação de licenciatura; II – cursos de formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos; e III – cursos de segunda licenciatura*. Tal definição evidencia que a chamada *Complementação Pedagógica* direcionada a profissionais com formação superior não licenciada não se configura como formação continuada, mas como uma via alternativa e legitimamente reconhecida de ingresso na carreira docente.

No que concerne à **formação continuada**, autores como Lopez (1999), Mizukami et al. (2002) e Schnetzler (2002) defendem que esta categoria deve ser ancorada em aspectos como: escuta das necessidades dos professores; colaboração entre docentes e formadores; valorização do saber docente; e deslocamento do *lócus* formativo da universidade para o ambiente escolar. Ainda assim, Maldaner (2000) alerta para a limitação de muitos cursos, que pouco dialogam com a realidade dos docentes e não oferecem continuidade após o término das formações. Candau (1996) complementa afirmando que a formação precisa considerar os diferentes momentos da trajetória docente, evitando abordagens uniformes. A formação continuada, segundo Schnetzler (2002), deve ser compreendida como um processo de aprendizagem contínuo, marcado pela troca de experiências entre colegas e pela análise de situações concretas da prática.

A Complementação Pedagógica também se manifesta no âmbito da formação continuada, especialmente quando docentes já licenciados buscam ampliar sua qualificação por meio de uma nova graduação em Pedagogia, de uma segunda licenciatura ou ainda por meio de cursos de pós-graduação, extensão e aperfeiçoamento. Tais iniciativas incluem, por exemplo, os cursos ofertados por programas institucionais como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que visam atender docentes em exercício sem formação específica na área em que atuam. Essas ações têm como finalidade o aprimoramento dos saberes pedagógicos e didáticos, contribuindo para a elevação da qualidade do ensino e para a valorização profissional, ao promoverem uma formação mais sólida, contextualizada e articulada com os desafios da prática docente. No nível da pós-graduação, muitos mestres e doutores formados em áreas não pedagógicas, como ciências exatas, saúde, engenharia ou tecnologia, ingressam na docência superior sem formação específica em educação. Para esses profissionais, torna-se necessário participar de cursos de Complementação Pedagógica, como especializações em docência no ensino superior, metodologias de ensino, ou currículo e avaliação, a fim de alinhar suas práticas ao universo educacional.

Além dessas modalidades formais, a Complementação Pedagógica também ocorre de modo contínuo, atendendo a novas exigências sociais, científicas e tecnológicas. Durante a pandemia de COVID-19, por exemplo, a rápida adoção de tecnologias digitais no ensino remoto emergencial impulsionou a oferta de cursos voltados à formação em competências digitais docentes, como o uso de plataformas virtuais, metodologias ativas e avaliação online. Do mesmo modo, transformações sociais e demandas educacionais emergentes – como a educação

antirracista, a inclusão de pessoas com deficiência e os desafios da educação ambiental e digital – demandam que professores complementem continuamente sua formação para responder às novas finalidades da educação contemporânea. Assim, a formação contínua tende a contribuir com o desenvolvimento profissional.

Logo, segundo Porlán, Rivero e Martín (1997), o **desenvolvimento profissional** se concretiza na medida em que o professor aprimora suas competências em sala de aula e participa de processos coletivos de reflexão. Isso envolve a construção de grupos de trabalho, trocas de experiências e ações formativas que tenham como eixo a prática pedagógica real e situada. Conforme destacam Curado e Cruz (2020), o desenvolvimento profissional docente configura-se como um processo dinâmico que conduz à profissionalização, compreendida como um caminho progressivo de consolidação da docência enquanto profissão. Nesse sentido, as autoras recorrem à concepção de Hoyle (1982), segundo a qual “usa-se o termo profissionalização para se referir ao processo pelo qual uma ocupação alcança cada vez mais critérios atribuídos a uma profissão” (HOYLE, 1982, p. 161, *apud* CURADO; CRUZ, 2020).

No que concerne à **Profissionalização docente**, Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) enfatizam que deve ser entendida como um processo histórico, contraditório e ideologicamente tensionado, no qual se articulam dimensões subjetivas – como identidade, vocação e representações construídas ao longo da trajetória de vida – e dimensões objetivas – como as condições materiais de trabalho, os saberes profissionalmente sistematizados e os processos de formação inicial e continuada. Assim, a profissionalização não se configura como um status estático, mas como uma construção relacional, processual e socialmente reconhecida, estreitamente vinculada à consolidação da identidade docente.

Esses mesmos autores propõem uma abordagem dialética da profissionalização, estruturada em duas dimensões interdependentes: o **profissionalismo**, que diz respeito ao compromisso ético, à responsabilidade e à postura do docente em relação à profissão; e a **profissionalidade**, que envolve o domínio dos saberes pedagógicos, das competências didáticas e das habilidades necessárias à prática educativa qualificada. Para que essa articulação seja efetiva, torna-se indispensável a constituição de uma identidade profissional sólida, como observa Dubar (1997), uma vez que é essa identidade que permite integrar, de forma coerente, os aspectos técnicos, epistemológicos e éticos do exercício docente.

Cruz (2017) destaca que uma das correntes interpretativas sobre a profissionalidade docente a comprehende como formada por saberes, competências e qualificação acadêmica, os

quais podem ser desenvolvidos tanto individualmente quanto por meio de processos coletivos de formação e socialização. Nessa linha, Cruz (2017) reforça que a profissionalidade está relacionada à melhoria das capacidades e saberes construídos pela profissão, sendo um elemento central para distinguir o ser professor. Segundo Cruz e Curado (2020), a profissionalidade docente deve ser compreendida a partir do trabalho como uma categoria ontológica do social, influenciada pelas dinâmicas do capital e pela divisão social do trabalho, o que gera processos de alienação. No contexto atual de acumulação flexível do capital, o professor exerce um trabalho imaterial cujo produto e processo são inseparáveis, enfrentando a contradição de participar de um trabalho que não produz diretamente mais-valia, mas que forma o trabalhador para esse novo modelo econômico. A análise da profissionalidade evidencia as ambiguidades desse trabalho, marcado por uma relação complexa entre objetividade e subjetividade e pelas múltiplas determinações do capital, que indicam a precarização e a proletarização do trabalho docente.

Sobre o profissionalismo, Curado e Cruz (2020) destacam que o profissionalismo se refere à adesão dos sujeitos aos valores, princípios e concepções que legitimam socialmente a profissão docente, contribuindo para a definição de seu status e reconhecimento públicos. Trata-se da expressão da dimensão ética, normativa e sociopolítica do exercício docente, articulando-se tanto às dinâmicas internas do grupo profissional quanto à sua interface com a sociedade. Mais do que uma simples qualificação técnica, o profissionalismo envolve disputas simbólicas e materiais por autonomia diante das pressões sociais, políticas e institucionais. Essa dimensão externa da profissionalização reflete a busca por jurisdição sobre o próprio fazer profissional, bem como por reconhecimento e valorização social, tendo em vista a complexidade e a especificidade da atividade docente. Envolve, ainda, a construção coletiva de uma moral profissional, fundamentada em princípios éticos que orientam a prática educativa e no compromisso com uma educação concebida como direito público, inclusivo e socialmente construído de forma democrática. De maneira similar, Freidson (2009, p.210) conceitua o profissionalismo como um conjunto de posturas adotadas pelos integrantes de uma profissão em relação às suas atividades laborais

Assim, o profissionalismo está diretamente relacionado à forma como os professores vivem e significam sua profissão, ao sentido de pertencimento coletivo e às mediações institucionais que legitimam a docência como profissão socialmente reconhecida. Entre as categorias envolvidas estão a remuneração justa, o status social, a autonomia intelectual, a

responsabilidade ética e o compromisso com a vocação, elementos que fortalecem a identidade e a atuação docente.

Nessa perspectiva, o profissionalismo se integra dialeticamente à profissionalidade, compondo uma totalidade dinâmica que sustenta a construção da identidade docente e o desenvolvimento profissional contínuo. A profissionalização da docência, portanto, não pode ser reduzida a um acúmulo de títulos ou à aquisição de competências técnicas, mas deve ser compreendida como um processo histórico e dialético que articula saber, ética, política e transformação social.

Assim, compreendida nessa articulação dialética entre profissionalidade e profissionalismo, a Complementação Pedagógica adquire um sentido ampliado, superando a lógica instrumental e burocrática, para se firmar como uma mediação formativa essencial na consolidação da identidade profissional docente e no avanço de uma educação pública de qualidade, crítica e socialmente referenciada. Segundo Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), não há desenvolvimento profissional autêntico sem a participação ativa dos professores na produção de novas representações sobre sua prática. Portanto, a formação docente deve considerar as dimensões subjetivas da profissão, isto é, o modo como os professores vivem, pensam e significam sua prática, sua formação e seu papel social.

Deste modo, ao articular essas reflexões à Complementação Pedagógica, reconhece-se seu potencial para além de um rito de habilitação. Trata-se de um processo que, quando concebido sob uma perspectiva crítica e emancipadora, contribui para o fortalecimento da profissionalidade – enquanto vivência identitária e ética da docência – e para a consolidação da profissionalização como um movimento histórico e político de valorização da carreira. Contudo, essa potencialidade só se realiza plenamente quando a Complementação Pedagógica promove a integração entre saberes teóricos e práticos, reconhece os saberes experienciais dos professores e se insere em políticas que assegurem condições formativas, éticas e materiais adequadas.

Portanto, a Complementação Pedagógica, compreendida em sua amplitude, não se restringe a uma modalidade única de formação, mas constitui uma estratégia dinâmica, contínua e multifacetada, que acompanha o percurso formativo dos docentes desde sua inserção na carreira até sua permanência crítica e qualificada no exercício da docência.

Importa ressaltar, que embora a Complementação Pedagógica seja frequentemente associada à formação continuada, os dois conceitos não se equivalem nem são intercambiáveis.

A Complementação Pedagógica, sob esse novo entendimento, constitui uma dimensão estratégica e integradora do desenvolvimento profissional docente, ultrapassando as limitações e a fragmentação comuns à formação continuada tradicional. Ela se configura como um processo formativo permanente e articulado, que acompanha toda a trajetória do professor, desde a formação inicial até os diferentes estágios do exercício profissional, promovendo uma mediação crítica e reflexiva entre teoria, prática e contexto social.

Assim, à luz das reflexões aqui apresentadas, consideramos que a Complementação Pedagógica deve ser compreendida como parte integrante de um processo formativo mais amplo, articulado dialeticamente ao desenvolvimento profissional docente e fundamentado na superação das tradicionais dicotomias – entre formação inicial e continuada, teoria e prática, políticas educacionais e condições concretas de trabalho (FREITAS, 2018). Nesse sentido, seu objetivo não é apenas a aquisição de competências técnicas, mas o desenvolvimento integral do educador enquanto sujeito histórico, social e político, que constrói sua profissionalidade na tensão entre demandas institucionais e possibilidades concretas de transformação da realidade educacional.

Nesse movimento contínuo de formação e reflexão, o professor desenvolve e amplia suas competências docentes, aprofundando sua compreensão crítica sobre a escola e a sociedade, ao mesmo tempo em que se qualifica para intervir de forma consciente e transformadora na realidade educacional. De acordo com Perrenoud (2000), as competências profissionais do docente não se reduzem ao domínio de conteúdos e técnicas, mas envolvem a capacidade de mobilizar saberes teóricos e práticos para enfrentar situações complexas do cotidiano escolar, articulando conhecimentos pedagógicos, didáticos e ético-políticos. Assim, o desenvolvimento de competências está intrinsecamente ligado ao fortalecimento de uma prática docente reflexiva, crítica e comprometida com os princípios de uma educação democrática, emancipatória e socialmente referenciada.

Alinhada a essa concepção, Curado (2018) defende que é imprescindível que o educador construa o sentido da práxis como ação educativa transformadora, sustentada no conhecimento da realidade concreta e na reflexão crítica – elementos que fortalecem o compromisso histórico da docência com a emancipação humana. Essa perspectiva rompe com leituras utilitaristas ou meramente conjunturais da Complementação Pedagógica, reconhecendo-a como espaço formativo fundamentado em uma intencionalidade crítica e orientado por um projeto ético-político de transformação social. Quando inserida em um projeto político-pedagógico mais

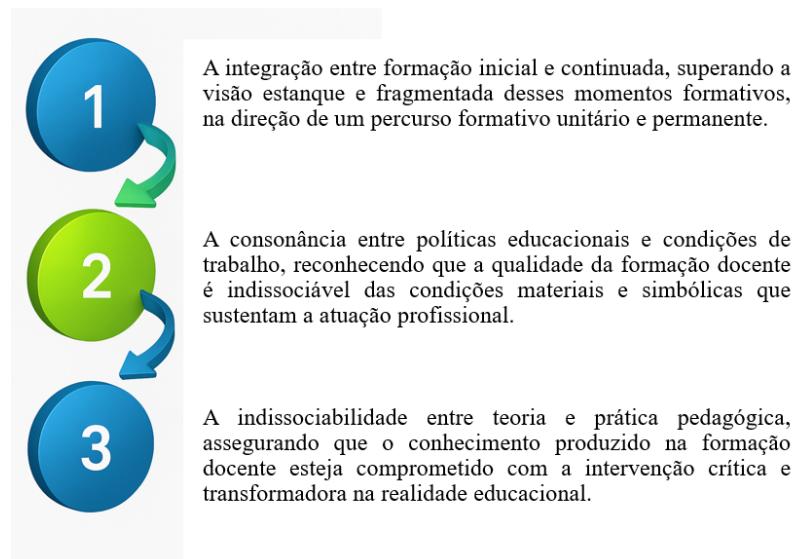
amplo, a Complementação Pedagógica passa a desempenhar um papel articulador entre as múltiplas dimensões que constituem a formação docente. Nessa direção, consolida-se o entendimento dessa modalidade como um processo formativo contínuo, dialético e estratégico, indissociável do desenvolvimento profissional do professor.

Com isso, torna-se possível situar a Complementação Pedagógica no interior do desenvolvimento profissional docente, compreendendo-a não como resposta pontual a lacunas na formação inicial, mas como instância significativa na constituição da identidade profissional e na valorização do magistério. Ao atuar como elemento integrador entre teoria, prática, políticas e experiências formativas, a Complementação Pedagógica assume um lugar estratégico nos processos de profissionalização docente.

Essa mudança de perspectiva conduz à necessidade de aprofundar a análise sobre as interfaces entre a Complementação Pedagógica e o desenvolvimento profissional docente, especialmente no que se refere às condições objetivas, aos sentidos atribuídos e às finalidades projetadas para essa modalidade no cenário educacional contemporâneo.

Dessa forma, com base nas categorias teóricas supracitadas, entendemos que a Complementação Pedagógica se realiza plenamente quando integrada a um projeto formativo mais abrangente, que articule, de modo dialético, três dimensões fundamentais (figura 2).

Figura 2. As dimensões da Complementação Pedagógica.



Fonte: elaborado pelo o autor

Nesse cenário de contradições e potencialidades, torna-se necessário avançar para além da denúncia das limitações estruturais, construindo proposições que orientem a reconfiguração

da Complementação Pedagógica em bases sólidas, críticas e transformadoras. Evidencia-se, enfim, que sua efetivação plena requer a articulação consciente e planejada com projetos formativos institucionais que não apenas respondam a demandas conjunturais, mas que se fundamentem em princípios de continuidade, coerência e emancipação.

A Complementação Pedagógica, trata-se de um processo formativo contínuo, dialético e articulado, que transcende o mero atendimento às exigências legais, assumindo o papel de instrumento estratégico no contexto mais amplo da formação e do desenvolvimento profissional docente. Para Sacristán (1995, p. 67), a função do professor é determinada pelas demandas sociais direcionadas ao sistema educacional, mediadas e justificadas por meio da linguagem técnico-pedagógica. Essa compreensão exige a superação de concepções tecnicistas de formação baseadas na simples transmissão de conteúdos fragmentados e dissociados da realidade escolar, em favor de uma abordagem que reconheça a prática educativa como campo de reflexão, investigação e transformação.

Nessa perspectiva, Carvalho (2008) argumenta que a formação de professores deve promover a autonomia crítica, compreendendo a escola como espaço de escuta, colaboração e articulação entre teoria e prática. Segundo a autora, a formação deve responder às necessidades reais dos professores em exercício e ser orientada por uma postura reflexiva. Ela destaca que “a formação deve possibilitar aos professores a autonomia na elaboração do currículo escolar” Carvalho (2008, p. 20), defendendo uma prática docente que se reconstrua continuamente diante dos desafios cotidianos.

Nesse percurso, torna-se fundamental reconhecer o professor como sujeito ativo de sua própria formação. Para Schön (2000, apud Carvalho, 2008, p. 19), o professor reflexivo é aquele que “[...] escuta, refaz sua concepção do problema, elabora novas estratégias diante da nova situação que surge”, o que reforça a ideia de um profissional que interpreta, ressignifica e transforma sua ação pedagógica à luz da experiência crítica e das exigências contextuais. Porlán e Rivero (1997), também citados por Carvalho, reafirmam a centralidade do trabalho coletivo e da reflexão crítica na formação docente, compreendidos como fundamentos de um processo formativo dialógico e emancipador. Para os autores, a prática educativa deve ser constantemente problematizada a partir de perguntas como: “posso melhorar o que estou fazendo? O que devo repensar?” (apud Carvalho, 2008, p. 21), evidenciando o caráter intencional, investigativo e transformador do ensinar.

Essa concepção formativa, ancorada na práxis, converge com o entendimento de desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo de aprimoramento de conhecimentos, competências e atitudes necessárias para uma prática eficaz e reflexiva. Segundo Hoyle (1982), esse processo está associado à aquisição e ao aperfeiçoamento de saberes que qualificam o exercício docente. Para Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), o desenvolvimento profissional não se restringe à formação inicial ou a ações pontuais de capacitação, mas constitui uma vivência situada na prática cotidiana, na qual o professor revê suas representações, reconstrói sentidos e constrói novas identidades profissionais.

Mais do que um conjunto de eventos formais, o desenvolvimento profissional envolve a autoria docente, a pesquisa, a inovação pedagógica e a crítica epistemológica – aspectos fundamentais para o fortalecimento da autonomia profissional e do compromisso com uma educação democrática e transformadora.

A Complementação Pedagógica, quando concebida de forma crítica e articulada a projetos formativos comprometidos com a transformação social, pode desempenhar um papel mediador no processo de desenvolvimento profissional docente. Essa contribuição se concretiza na medida em que promove a incorporação de atributos socialmente reconhecidos como próprios de profissões consolidadas, ao estimular a produção intelectual, fomentar a pesquisa pedagógica, incentivar a inovação metodológica e fortalecer a crítica epistemológica.

Portanto, ao ser situada no interior do desenvolvimento profissional docente, a Complementação Pedagógica precisa ser compreendida como parte de um processo mais amplo, que envolve a construção crítica da identidade docente e o reconhecimento da docência como prática social e politicamente situada. Assim, evita-se sua redução a um mero dispositivo técnico ou burocrático e reafirma-se seu papel na promoção de uma formação comprometida com a transformação da realidade educacional.

No item a seguir analisaremos as normativas que regulamentam a Complementação Pedagógica no Brasil, para, entrecruzando com as categorias teóricas, se possa encontrar o inédito viável no dizer de Paulo Freire, ou concreto pensando no dizer de Marx.

4.2. As Normativas que regulamentam a Complementação Pedagógica

Antes de adentrar a análise documental propriamente dita, é importante destacar que, na introdução desta dissertação, foi apresentada uma pesquisa bibliográfica estruturada na forma de um Estado do Conhecimento. Essa etapa desempenhou um papel fundamental ao mapear o

panorama das investigações sobre a formação docente e a Complementação Pedagógica no Brasil, fornecendo subsídios teórico-metodológicos essenciais tanto para o desenvolvimento da Revisão Sistemática da Literatura (RSL) quanto para a construção analítica da presente seção. Dessa forma, o Estado do Conhecimento não apenas contribuiu para o delineamento do referencial teórico da pesquisa, como também fundamentou, de maneira crítica e contextualizada, a leitura aprofundada dos documentos normativos que serão examinados a seguir.

Assim, a partir de agora, nos deteremos nos principais marcos normativos que sustentam a política de Complementação Pedagógica no Brasil. O que se pretende aqui é evidenciar os elementos estruturantes — contradições, mediações e impactos — presentes nas normativas que regulam a Complementação Pedagógica, à luz da perspectiva teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético. Ao mapear e condensar os dispositivos legais e as políticas que marcaram esse campo ao longo do tempo, esta apresentação organiza o corpus documental, estrutura as categorias analíticas emergentes e estabelece as bases para o aprofundamento da reflexão crítica na análise interpretativa subsequente.

Para a realização desta análise, adota-se um recorte temporal que se inicia com a promulgação da **Constituição Federal de 1988**, considerada um marco jurídico e político fundamental na consolidação das políticas educacionais no Brasil, especialmente no que diz respeito à regulamentação e valorização da formação de professores como elemento essencial para a garantia da qualidade social da educação (Brasil, 1988; Libâneo, 2012). A Constituição de 1988 consagrou a educação como um direito social e estabeleceu a valorização do magistério como um dos princípios constitucionais estruturantes, orientando, desde então, a formulação e a implementação das políticas públicas educacionais.

O recorte temporal desta análise estende-se até as normativas mais recentes, com destaque para a **Resolução CNE/CP nº 4, de 4 de junho de 2024**, que atualiza e tensiona as diretrizes referentes à formação docente e à Complementação Pedagógica. Essas novas disposições refletem as transformações nas demandas sociais e educacionais contemporâneas, evidenciando também contradições e disputas sobre as concepções de formação e profissionalização docente. A delimitação desse intervalo justifica-se pela centralidade que a Constituição de 1988 assume ao consagrar, em seu artigo 206, a valorização dos profissionais da educação como princípio fundamental da educação nacional, vinculando-a à existência de

planos de carreira e ao ingresso exclusivamente por concurso público (BRASIL, 1988, art. 206, inciso V).

Além disso, os artigos 211 e 214 reforçam a necessária cooperação entre os entes federados e atribuem à União um papel estratégico na assistência técnica e financeira, elementos essenciais para a formulação, implementação e sustentação das políticas de formação docente no país (BRASIL, 1988). Este período, portanto, marca não apenas a institucionalização de novos paradigmas legais, mas também a intensificação das disputas e contradições em torno da regulamentação da formação docente e da Complementação Pedagógica, que se estendem até as normativas mais recentes, expressando as permanências, mudanças que serão examinadas nesta análise.

A promulgação da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, em 1996, representa outro ponto de inflexão sobre o processo de regulação da formação docente no Brasil, inserido no contexto das reformas educacionais impulsionadas pela Constituição de 1988 e pelas demandas de reorganização do sistema educacional em consonância com os princípios do Estado Democrático de Direito. Esse direcionamento foi posteriormente aprofundado e normatizado pelo artigo 63 da LDB, que estabelece: “Os institutos superiores de educação manterão: [...] II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” (BRASIL, 1996, art. 63, inciso II). Esse dispositivo legal fundamenta diretamente a política de Complementação Pedagógica, conferindo respaldo jurídico à oferta de cursos que possibilitem a ampliação e a qualificação da atuação profissional no magistério da educação básica.

Assim, embora a LDB tenha buscado estabelecer parâmetros mínimos para garantir a qualidade e a profissionalização docente, também instituiu mecanismos de flexibilização que expõem as tensões estruturais entre as políticas de expansão educacional e os processos de precarização da formação docente. Tal fenômeno articula-se com a análise de Hargreaves (1998), que identificou, no contexto das reformas educacionais, a introdução de políticas padronizadas e centralizadas como fatores que limitam o trabalho docente.

No desdobramento desse processo regulatório, a **Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997**, elaborada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em consonância com as diretrizes estabelecidas pela LDB, consolidou-se como um momento-chave normativo fundamental para a operacionalização da política de formação docente. Essa resolução regulamentou a oferta dos Programas Especiais de Formação Pedagógica, destinados

a graduados não licenciados, ao estabelecer, em seu Artigo 1º, a autorização para que bacharéis e tecnólogos realizassem formação pedagógica específica, com vistas à atuação na educação básica, conforme a letra da lei que “As instituições de educação superior podem admitir, em cursos especialmente organizados, portadores de diplomas de educação superior que não tenham formação pedagógica, para que possam atuar na educação básica” (BRASIL, 1997).

A institucionalização desses programas atendeu a uma necessidade histórica e estrutural do sistema educacional brasileiro: ampliar, de forma rápida e pragmática, o acesso à profissão docente (Saviani, 2009). Essa medida revelou-se particularmente estratégica diante da escassez de professores qualificados em áreas específicas, como Matemática, Física, Química e Língua Portuguesa, onde o déficit de profissionais se mostrava especialmente expressivo.

Assim, a Resolução CNE/CP nº 2/1997 não apenas normatizou uma possibilidade aberta pela LDB, mas consolidou-se como instrumento de flexibilização das exigências formais para o ingresso no magistério, funcionando, de um lado, como estratégia estatal para suprir as demandas emergenciais da rede pública de ensino e, de outro, como vetor de ampliação da oferta formativa pelas instituições de ensino superior. A partir dessa normativa, o conceito de *Complementação Pedagógica* passou a ser amplamente empregado tanto nos discursos institucionais quanto na linguagem cotidiana, sendo incorporado como nomenclatura oficial por diversas instituições de ensino superior ao ofertarem cursos destinados à habilitação docente de bacharéis e tecnólogos.

A análise desenvolvida neste estudo, fundamentada no estado do conhecimento apresentado anteriormente, revelou que a Resolução CNE/CP nº 2/1997 emergiu como principal referência normativa nos trabalhos que investigaram a Complementação Pedagógica no período delimitado. Como demonstram os estudos de Caldatto e Silva (2020), Vieira e dos Santos (2015) e Remor (2015), esse documento foi sistematicamente mobilizado como eixo estruturador tanto das discussões acadêmicas quanto das práticas formativas, confirmado sua dupla centralidade: como categoria analítica nos estudos sobre formação docente e como instrumento efetivo de regulação educacional no contexto brasileiro.

Todavia, a trajetória desses Programas Especiais de Formação Pedagógica revela também as contradições inerentes às políticas educacionais em sociedades marcadas pela desigualdade estrutural. Embora inicialmente concebidos como uma solução emergencial e estratégica, tais programas passaram a ser objeto de críticas contundentes quanto à qualidade, durabilidade e consistência dos processos formativos. Embora o Artigo 3º do texto normativo

estabelecesse claramente que os programas de Complementação Pedagógica deveriam articular o domínio de conteúdos específicos com o desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais, a implementação concreta desses cursos frequentemente divergiu desse princípio. Como demonstra a análise de Diniz-Pereira (1999), predominou uma lógica de improvisação que transformava profissionais de outras áreas em docentes através de formações fragmentadas, aligeiradas e, em muitos casos, marcadamente mercantilizadas. Essa distorção não apenas comprometeu a qualidade da formação, como paradoxalmente reforçou a precarização do trabalho docente – resultado diametralmente oposto ao objetivo de consolidar processos formativos robustos e socialmente referenciados. Para Diniz-Pereira (1999), tais cursos funcionaram mais como “mecanismos de habilitação rápida” do que como espaços efetivos de construção da identidade profissional docente.

Em resposta às fragilidades identificadas na implementação dos Programas Especiais de Formação Pedagógica — especialmente no que se refere à superficialidade de muitos processos formativos e à insuficiência na articulação entre teoria e prática —, e diante das profundas transformações no cenário educacional brasileiro, como a ampliação do ensino superior, a diversificação dos perfis profissionais e as novas demandas por qualidade na formação docente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promoveu atualizações normativas. Nesse contexto, a **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**, constituiu-se como uma importante atualização da política nacional de formação de professores, ao estabelecer as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, bem como para a formação continuada de docentes da educação básica.

Em seu Artigo 14, a Resolução manteve a possibilidade de oferta dos Programas Especiais de Formação Pedagógica destinados a graduados em áreas não licenciadas, mas introduziu parâmetros mais rigorosos para sua estruturação curricular. Destacou-se, nesse sentido, a ênfase na necessidade de uma formação sólida, integrada e consistente, que articulasse teoria e prática de maneira indissociável:

Art. 14. A formação pedagógica para portadores de diploma de curso superior, realizada com o objetivo de suprir necessidades específicas da educação básica, poderá ser oferecida por instituição de educação superior que mantenha curso de licenciatura na mesma área de conhecimento da formação pedagógica, respeitadas as exigências desta Resolução e demais normas do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015).

Além de estabelecer tais exigências, a normativa visava romper com concepções reducionistas e funcionalistas que, historicamente, subordinaram a formação docente a um modelo predominantemente técnico-instrumental, ajustado às necessidades imediatas do mercado de trabalho e da reprodução das relações sociais capitalistas. Assim, determinou-se que, mesmo nos Programas Especiais, a formação ocorresse de maneira articulada entre as dimensões científica, cultural e pedagógica, reconhecendo a complexidade da prática educativa como um fenômeno social, histórico e contraditório.

Outro movimento que expressou uma tentativa de avanço promovida pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi a elevação das exigências relativas à carga horária, objetivando ampliar o tempo dedicado à formação, bem como proporcionar uma inserção mais qualificada e crítica nos estágios supervisionados. Estes foram concebidos como componentes imprescindíveis para assegurar a unidade entre teoria e prática, fundamental para a compreensão da educação como mediação no processo de transformação social. Tal iniciativa visava corrigir as distorções estruturais impostas por modelos formativos anteriores, caracterizados pela oferta de cursos de curta duração, reduzida densidade teórico-metodológica e frágil vinculação com o contexto concreto da escola, elementos que, sob a lógica neoliberal, contribuíram para a precarização do trabalho docente e a desvalorização da profissão.

Entretanto, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 não escapou a críticas importantes. Um dos principais pontos de contestação reside na ênfase conferida à noção de competências e habilidades, que, segundo diversos estudiosos (KUENZER, 2013; SILVA, 2018), reforça uma concepção tecnicista e pragmática da formação docente, reduzindo a complexidade do trabalho educativo a procedimentos operacionais e instrumentais, em detrimento de uma visão mais ampla e crítica do papel do professor na sociedade.

Ademais, a manutenção da possibilidade de formação pedagógica complementar para graduados não licenciados continua a suscitar críticas recorrentes quanto à precarização da formação docente, ao perpetuar a ideia de que processos formativos mais curtos e paralelos às licenciaturas tradicionais seriam suficientes para preparar professores para atuar na educação básica. Tal perspectiva, conforme argumenta Saviani (2009), colide frontalmente com a concepção da docência como uma profissão complexa, que requer sólida formação científica e pedagógica, alicerçada em fundamentos epistemológicos, didáticos e ético-políticos.

Posteriormente a essa normativa, a **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**, aprofundou essa perspectiva ao estabelecer as novas Diretrizes Curriculares Nacionais

para a formação inicial de professores da educação básica, além de instituir a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Embora não trate exclusivamente dos Programas Especiais de Formação Pedagógica, essa resolução trouxe inovações que impactaram diretamente tais programas, sobretudo ao reforçar a necessidade de articulação entre formação teórica e prática, bem como ao estabelecer parâmetros mais precisos para a organização curricular.

O Artigo 15 reiterou que a Complementação Pedagógica poderia ser realizada por profissionais já diplomados em cursos superiores, desde que respeitadas as exigências relativas à formação pedagógica compatível com as especificidades das etapas e modalidades da educação básica, conforme consta em seu Art. 15:

A formação pedagógica para portadores de diploma de curso superior, realizada com o objetivo de suprir necessidades específicas da educação básica, poderá ser oferecida por instituição de educação superior que mantenha curso de licenciatura na mesma área de conhecimento da formação pedagógica, respeitadas as exigências desta Resolução e demais normas do Conselho Nacional de Educação.” (BRASIL, 2019).

Entre as principais mudanças promovidas pela Resolução de 2019, destaca-se a ampliação da carga horária mínima destes cursos, fixada em, no mínimo, 800 horas, conforme estabelecido no Artigo 16. Desse total, pelo menos 300 horas devem ser destinadas a atividades práticas de ensino, tais como estágios supervisionados e vivências pedagógicas:

A formação pedagógica para portadores de diploma de curso superior terá, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, das quais pelo menos 300 (trezentas) horas deverão ser destinadas a atividades práticas de ensino, conforme regulamentação da instituição formadora. (BRASIL, 2019).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 reforçou, ainda, a imposição das competências gerais e específicas previstas na Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) também para os Programas Especiais de Formação Pedagógica destinados a portadores de diploma de curso superior. Contudo, embora proponha a garantia de padrões mínimos de qualidade, a BNC-Formação tem sido alvo de críticas por consolidar uma lógica tecnicista e padronizadora, subordinando a prática pedagógica aos imperativos da produtividade, da eficiência e da adaptação ao mercado. Tal concepção reduz a autonomia das instituições formadoras e homogeneíza os perfis profissionais, reforçando uma perspectiva funcionalista em detrimento de uma formação crítica, emancipadora e socialmente referenciada. Autores como Gil Villa (1998), Duarte (2003) e Guedes (2020) denunciam o esvaziamento teórico e o predomínio de uma racionalidade instrumental, que desconsidera a

complexidade do fazer docente. Entidades como a ANPED (2019; 2020) e a ANFOPE (2021) alertam para o desprezo pela produção acadêmica nacional, a ruptura com o princípio da práxis e a ausência de diálogo com universidades e profissionais da educação. Além disso, críticas apontadas por Aguiar e Dourado (2019) e por Gonçalves, Mota e Anadon (2020) indicam que tais diretrizes alinham a formação docente às demandas do capital, marginalizando dimensões fundamentais como a diversidade, a interdisciplinaridade e os saberes.

Essas críticas evidenciam um tensionamento profundo em torno dos modelos formativos impostos pelas normativas recentes, que têm se mostrado distantes de uma concepção mais crítica e dialógica de formação docente.

Nesse contexto de disputas e reposicionamentos normativos, novas ações foram implementadas nos anos seguintes, com destaque para a **Resolução CNE/CP nº 4, publicada em maio de 2024**, que estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, em nível superior, de profissionais do magistério da educação básica. Essa normativa introduziu mudanças, incluindo a vedação da criação de novos cursos de Complementação Pedagógica e de segunda licenciatura em Pedagogia. A medida visa fortalecer as licenciaturas plenas e assegurar uma preparação mais sólida e alinhada às demandas contemporâneas da educação básica. Conforme o Art. 11 da Resolução CNE/CP nº 4/2024, os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério da educação escolar básica, em nível superior, compreendem:

- I – cursos de graduação de licenciatura;
- I – cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- III – cursos de segunda licenciatura.

A resolução estabelece, ainda, que os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados se destinam à habilitação para o magistério nas disciplinas dos componentes curriculares da educação básica, e não à formação de pedagogos.

Além disso, o documento veda expressamente a oferta de segunda licenciatura em Pedagogia para profissionais já licenciados em outras áreas da educação básica, conforme disposto no § 2º do mesmo artigo que “Não se aplica à licenciatura em Pedagogia a oferta de segunda licenciatura, considerando que este curso não é destinado à formação para componentes curriculares específicos da educação básica”.

Os diplomas obtidos antes da publicação da nova resolução permanecem válidos. As instituições de ensino superior têm até 1º de julho de 2026 para adequar seus cursos às novas regras, podendo manter a oferta até essa data, desde que respeitem as diretrizes anteriores. A normativa também atualiza aspectos curriculares, carga horária e estágio supervisionado, com o objetivo de qualificar ainda mais a formação docente.

Essas mudanças refletem um esforço mais amplo de reorganização do sistema formativo, que busca alinhar a formação docente aos novos marcos legais e às exigências contemporâneas da educação básica. No entanto, é importante destacar que esse processo de reconfiguração se insere em um percurso histórico mais amplo de políticas públicas voltadas à valorização e ampliação da formação de professores.

Vale destacar que diversas políticas públicas federais desempenharam papel fundamental na ampliação e consolidação da formação docente no Brasil, incluindo iniciativas voltadas à Complementação Pedagógica. Um dos marcos mais relevantes nesse processo foi a criação do **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)**, instituído em 2009, com o propósito de democratizar o acesso aos cursos de licenciatura e à formação pedagógica, especialmente em regiões interioranas e com menor oferta formativa.

Esse movimento foi fortalecido pelo **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, atribuindo à União a responsabilidade de induzir, coordenar e apoiar políticas formativas em âmbito nacional – inclusive programas de Complementação Pedagógica – com vistas à valorização do magistério e à elevação da qualidade da educação básica (BRASIL, 2016).

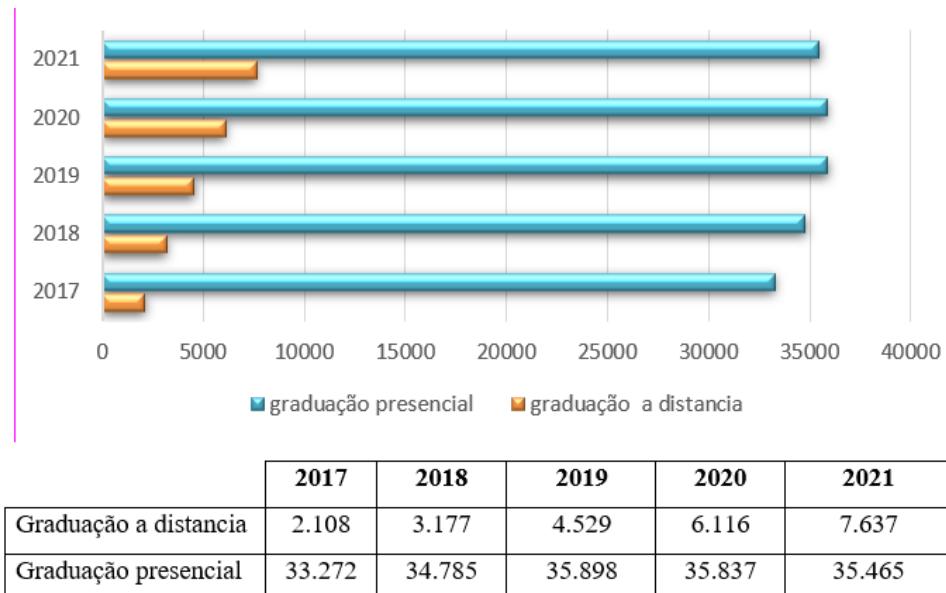
Com a Reforma do Ensino Médio, implementada pela **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**, houve impactos diretos na demanda e na organização da formação docente. A principal mudança foi a inclusão do inciso V no art. 61 da LDB, reconhecendo os graduados que realizarem Complementação Pedagógica como profissionais da educação, desde que sua atuação seja regulamentada pelo CNE (BRASIL, 2017). Esse reconhecimento conferiu legitimidade jurídica à Complementação Pedagógica como via formal de ingresso no magistério.

Em paralelo, o **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**, ao regulamentar a educação a distância (EaD), impulsou significativamente a oferta de cursos nessa modalidade, inclusive os de Complementação Pedagógica. Entre 2017 e 2021, o percentual de matrículas em cursos de graduação EaD cresceu de 21,2% para 44,8%, um aumento acumulado superior a

110%, consolidando-se como principal via de expansão do ensino superior, sobretudo no setor privado (SILVA; VALADÃO, 2024). Esse avanço foi intensificado durante a pandemia de COVID-19, quando a necessidade de manter a continuidade educacional elevou o número de matrículas para cerca de 2,9 milhões em 2021 – um crescimento de aproximadamente 80% em dois anos (SILVA; COUTINHO, 2024).

Além do ensino superior, o EaD também se expandiu para cursos técnicos e de formação continuada, favorecido pela aceitação crescente dos estudantes e pela rápida adaptação das instituições. No entanto, esse crescimento expôs desafios estruturais, como lacunas na infraestrutura tecnológica e na qualificação docente, exigindo políticas que garantam qualidade e equidade no acesso à educação. O gráfico 4 ilustra essa tendência, destacando o papel da EaD na reconfiguração da oferta educacional brasileira e consequentemente de programas de Complementação Pedagógica.

Gráfico 4. Número de Cursos de Graduação – Presenciais e a Distância.

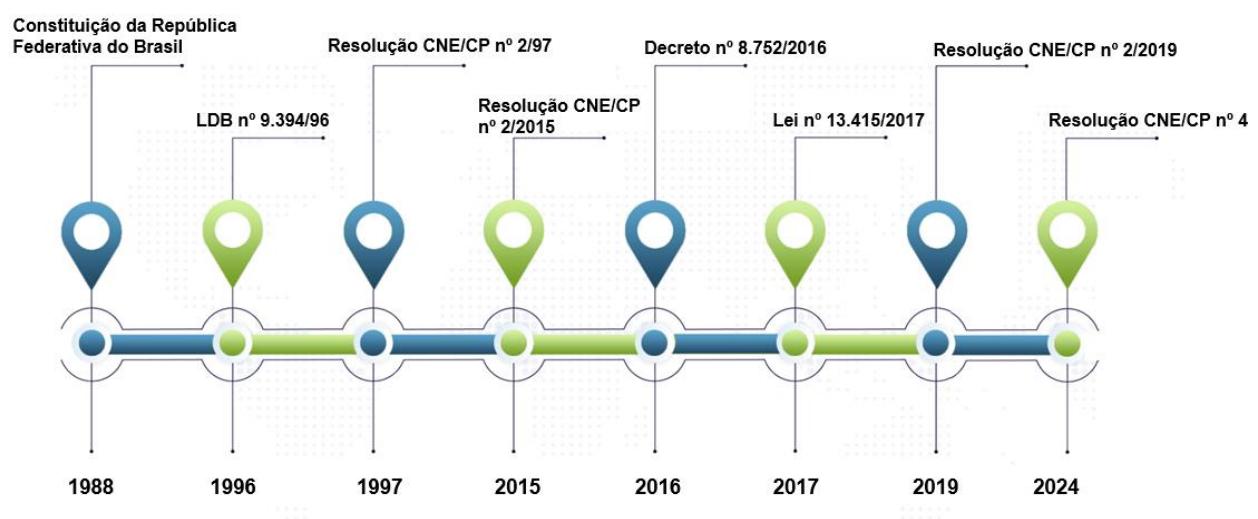


Fonte: BRASIL, MEC, INEP (2017; 2021)

Longe de ser neutra, essa expansão revela a inserção da formação docente na lógica de mercantilização da educação, favorecendo modelos de certificação rápida e superficial. Em vez de garantir condições efetivas de profissionalização, os cursos de EaD na Complementação Pedagógica tendem a precarizar a formação e o trabalho docente, limitando a formação à adequação imediata às exigências do mercado.

Diante desse panorama complexo e em constante transformação, julga-se pertinente apresentar, a seguir, uma linha do tempo (Figura 3) com os principais marcos legais relacionados à Complementação Pedagógica. Tal recurso visa facilitar a compreensão do percurso histórico-normativo abordado, sintetizando os documentos analisados e evidenciando, de forma visual, os avanços, retrocessos e inflexões das políticas públicas voltadas à formação docente.

Figura 3. Linha de tempo das normativas que regulamentaram a Complementação Pedagógica.



Fonte: elaborado pelo autor.

Além da representação gráfica, optei por apresentar o quadro 9 no intuito de sistematizar qualitativamente o que foi apresentado na figura supracitada. Este acompanha uma breve descrição de cada marco legal analisado. Minha pretensão foi sistematizar as informações e facilitar a compreensão das contribuições e implicações de cada norma para a política de Complementação Pedagógica. Ao estruturar os dados de modo comparativo e sintético, pretendi oferecer uma leitura mais objetiva, articulada e crítica dos documentos que compõem o corpus da análise documental realizada nesta seção.

Quadro 9. Quadro comparativo e sintético das normativas que regulamentam a Complementação Pedagógica no Brasil.

Documento	Descrição
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	A Constituição de 1988, no art. 206, estabelece como princípio do ensino a valorização dos profissionais da educação, com garantia de planos de carreira e ingresso exclusivamente por concurso público. Os artigos 211 e 214 destacam a cooperação entre os entes federados e o papel da União na assistência técnica e financeira, especialmente na formação de professores, fortalecendo a atuação federativa nessa área.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 63, inciso II, prevê a criação de programas de formação pedagógica destinados a portadores de diplomas de cursos superiores que queiram se habilitar à docência, consolidando legalmente a modalidade de Complementação Pedagógica como estratégia de formação.
Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997	Regulamenta os programas especiais de formação pedagógica, autorizando a oferta de cursos para bacharéis e tecnólogos que desejam atuar como professores na educação básica. Essa resolução detalha as condições de oferta, carga horária e organização curricular desses cursos.
Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, formação pedagógica e segunda licenciatura. Mantém os cursos de complementação, mas com exigência de maior rigor acadêmico e aumento da carga horária mínima, visando à qualificação do processo formativo.
Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016	Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, atribuindo à União o papel de induzir políticas formativas, incluindo a Complementação Pedagógica. Reafirma o compromisso com a qualidade da educação básica e a valorização docente por meio da formação.
Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	Reforma o Ensino Médio, alterando a LDB. Reconhece oficialmente, por meio da inclusão do inciso V no art. 61, que profissionais graduados com Complementação Pedagógica podem atuar como docentes, desde que sua atuação esteja regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ampliando o reconhecimento legal da modalidade.
Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019	Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Define diretrizes e competências essenciais, incluindo uma carga horária mínima de 800 horas, sendo 300 destinadas à prática. Reforça o alinhamento entre a formação de professores e a BNCC.
Resolução CNE/CP nº 4, de 4 de junho de 2024	Estabelece novas diretrizes para a formação inicial de professores. Veda a criação de novos cursos de Complementação Pedagógica, determinando a reestruturação da oferta já existente. A medida representa uma inflexão na política de formação, priorizando currículos mais integrados e regulados pelas diretrizes da BNC-Formação.

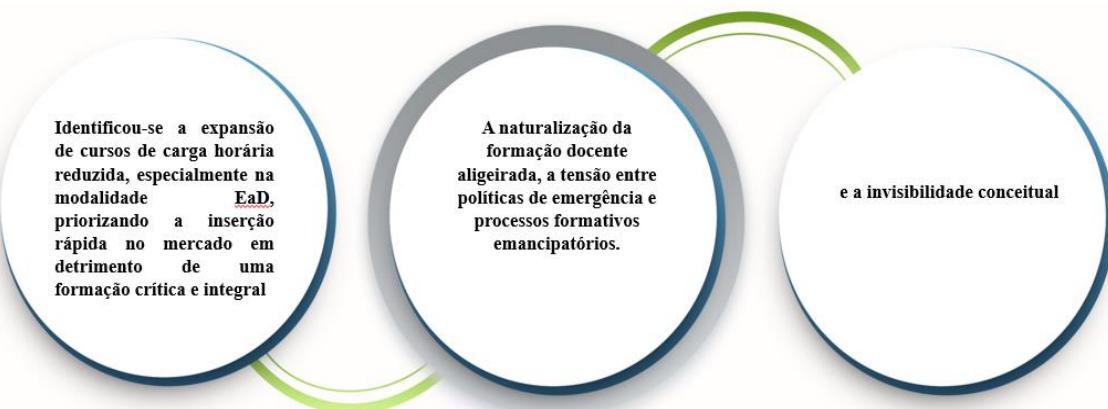
Fonte: elaborado pelo o autor.

Assim, a interpretação dos dados obtidos por meio da análise documental evidenciou a presença de diversas determinações estruturais e ideológicas que forjaram a concepção e a implementação dos programas de Complementação Pedagógica, revelando tanto avanços normativos quanto limites estruturais no campo da formação docente. A categoria da historicidade permitiu compreender a Complementação Pedagógica como uma política que responde a demandas conjunturais, mas que também se inscreve em um movimento histórico

de disputas pelo perfil do professor da educação básica. A análise das normativas – como a LDBEN n.º 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os decretos federais que regulamentam a formação de professores – evidencia como a Complementação Pedagógica surge, em determinados momentos, como alternativa emergencial à carência de docentes habilitados, especialmente no interior do país e em áreas de difícil acesso. Ao mesmo tempo, insere-se em um projeto mais amplo de flexibilização da formação, conectado a políticas de racionalização dos investimentos públicos em educação.

Com a ajuda das categorias expressas no item anterior entrecruzadas com as análises das normativas foi possível um mapeamento crítico das tensões que marcaram a Complementação Pedagógica no Brasil, fundamentando a análise dialética que permeou todo o estudo. Assim, desenvolvemos uma metassíntese qualitativa a qual evidenciou três contradições (figura 4):

Figura 4. Contradições



Fonte: elaborado pelo autor.

Essas contradições revelaram não apenas desafios práticos, mas também conceituais que fragilizam tanto as políticas públicas quanto a própria qualificação profissional.

Refletindo sobre tais contradições chegamos às mediações considerando que as contradições identificadas não configuram meras falhas pontuais, mas expressões das antinomias estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro, refletindo as contradições inerentes ao modo de produção capitalista.

A partir da categoria da contradição, foi possível identificar as tensões entre as exigências legais de formação superior e a realidade concreta dos profissionais em exercício. Por um lado, as normativas reafirmam o direito à formação de qualidade; por outro, as modalidades de Complementação Pedagógica muitas vezes se estruturam sob pressões

institucionais, prazos reduzidos, escassez de recursos e modelos pedagógicos aligeirados, o que revela um conflito entre a retórica da qualidade e a materialidade da oferta formativa. Esse movimento contraditório explicita a coexistência de um discurso de valorização docente com práticas de formação minimamente suficientes para cumprimento legal, sem romper com a lógica da precarização.

A análise permitiu reconhecer a Complementação Pedagógica como espaço de mediação entre o saber acadêmico, a experiência profissional e as exigências institucionais. Nos documentos dos programas analisados – como o PIE (Programa de Incentivo à Formação de Professores da UnB) – observa-se o esforço de estruturar currículos que integrem disciplinas pedagógicas fundamentais, como Didática, Psicologia da Educação, Políticas Educacionais e Prática de Ensino. No entanto, a mediação se mostra frequentemente limitada pela ausência de diálogo com a realidade dos professores em formação, dificultando a construção de sentidos mais profundos e transformadores da docência.

Embora algumas propostas apontem para a valorização da prática reflexiva, observa-se que a práxis, compreendida como ação consciente e transformadora, nem sempre é promovida nos cursos de Complementação Pedagógica. A análise das diretrizes e dos currículos revela uma ênfase nos conteúdos normativos e burocráticos, muitas vezes em detrimento da problematização crítica da prática pedagógica. A formação tende a se orientar por pressupostos reproduutivistas, desarticulados da realidade concreta das escolas públicas e das contradições vividas pelos docentes.

A formação docente preconizada nos documentos analisados apresenta um discurso de valorização da autonomia e do pensamento crítico. Contudo, na prática normativa, essa formação crítica é frequentemente substituída por uma lógica tecnicista, centrada na obtenção do diploma ou no cumprimento de carga horária mínima. Como afirma Pimenta (1999), a ausência de propostas que articulem epistemologia, realidade escolar e projeto de sociedade limita o alcance emancipador da formação de professores, mantendo-a, em muitos casos, como uma política de conformação às exigências legais e não de transformação da prática docente.

Paralelamente às categorias a priori, emergiram, ao longo da análise do estado do conhecimento aliado à análise documental, dimensões não previstas inicialmente, mas que se mostraram fundamentais para a compreensão aprofundada da Complementação Pedagógica. Uma dessas dimensões refere-se à **adesão instrumental aos programas**, evidenciada pelo fato de muitos docentes buscarem essa modalidade formativa com o objetivo principal de regularizar

sua situação funcional, seja para se manter no cargo, progredir na carreira ou atender às exigências legais. Essa adesão não decorre de desinteresse formativo, mas de uma realidade marcada por urgências e restrições materiais, o que impõe limites à apropriação crítica dos conteúdos ofertados.

A **fragmentação da formação** também se apresentou como uma marca significativa nos projetos pedagógicos analisados pelos autores pesquisados no estado do conhecimento. A separação entre conteúdos teóricos e práticos, a falta de interdisciplinaridade e a desarticulação curricular indicam uma formação parcial, episódica e descontextualizada, que pouco contribui para a constituição de um professor crítico e autônomo. Não obstante, apesar dessas limitações, os documentos revelam que muitos docentes veem na Complementação Pedagógica uma oportunidade de valorização profissional. A expectativa de reconhecimento social, estabilidade e melhoria salarial impulsiona a participação dos sujeitos, demonstrando um desejo legítimo de ascensão e dignidade profissional.

Por fim, destaca-se a categoria da ressignificação da **identidade docente**, que emergiu de documentos que relatam experiências positivas de formação, também mencionados no estado do conhecimento. Ainda que não seja generalizada, a Complementação Pedagógica pode, quando articulada a uma perspectiva crítica e contextualizada, favorecer a reconstrução da identidade profissional dos professores. Em tais situações, observa-se o fortalecimento da consciência ética, política e social da docência, o que contribui para uma atuação mais comprometida com a transformação da realidade escolar.

Assim, a interpretação dos dados, orientada pelas categorias analíticas apresentadas, permitiu não apenas identificar tendências normativas e estruturais, mas também captar as múltiplas determinações que atravessam a Complementação Pedagógica, evidenciando suas potencialidades e limites no contexto da formação docente no Brasil.

4.3. Síntese Integradora

Este capítulo desenvolveu uma análise conceitual fundamentada na premissa de que a Complementação Pedagógica constitui uma importante mediação formativa no processo de construção da identidade profissional e da profissionalização docente. Ancorado no referencial do materialismo histórico-dialético, o estudo comprehende a formação de professores como um campo marcado por tensões entre determinações objetivas – de ordem normativa, política e

estrutural – dimensões subjetivas como: identidade, vocação e trajetória de vida. Nessa perspectiva, a Complementação Pedagógica é problematizada para além de sua função legal ou caráter compensatório, sendo ressignificada como um processo formativo permanente, de natureza dialética e articulada ao desenvolvimento profissional docente em sua totalidade.

A análise documental de 08 normativas educacionais revelou importantes contradições entre os discursos oficiais e as condições concretas de formação e exercício da docência. De um lado, as políticas públicas evocam a valorização docente e a necessidade de qualificação; de outro, prevalecem práticas de flexibilização e mercantilização da formação, especialmente com a ampliação dos cursos de Complementação Pedagógica em modalidade EaD. Tal movimento evidencia a contradição entre o discurso de qualidade e a lógica de formação rápida, aligeirada e tecnicista, que compromete o compromisso crítico, ético e emancipador da educação. As análises também apontam para a tendência de utilizar a Complementação Pedagógica como um recurso para suprir déficits estruturais de pessoal na educação básica, em detrimento de políticas formativas estruturadas, integradas e de longo prazo.

A Revisão Sistemática da Literatura (RSL) revelou importantes lacunas teóricas e conceituais na produção acadêmica voltada à Complementação Pedagógica. Os estudos analisados demonstram que o tema é frequentemente tratado de forma fragmentada, sendo associado, majoritariamente, a uma concepção reducionista que o comprehende como uma solução pontual ou como mera etapa de regularização legal para o exercício da docência. Tal abordagem, ao restringir a complementação a um instrumento burocrático de habilitação profissional, ignora sua complexidade e seu potencial formativo mais amplo.

Em contraposição a essa visão funcionalista e limitada, o capítulo propõe uma concepção crítica e ampliada da Complementação Pedagógica, compreendendo-a como um instrumento articulador de dimensões centrais do desenvolvimento profissional docente – processo que, conforme Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), é contínuo, dinâmico e marcado pela constante ressignificação dos saberes, competências e práticas pedagógicas. Nesse horizonte, a Complementação Pedagógica não apenas responde a uma demanda regulatória, mas se constitui como espaço privilegiado de reflexão, reconstrução identitária e qualificação da prática docente, especialmente quando concebida como parte de um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação social.

Essa abordagem é sustentada pela articulação dialética entre profissionalidade — dimensão interna da docência, relacionada aos saberes pedagógicos, à formação crítica e à

competência técnica – e profissionalismo – dimensão externa, que envolve valores éticos, reconhecimento social, status profissional e compromisso com os princípios democráticos e públicos da educação. Nessa articulação, a Complementação Pedagógica adquire relevância formativa, contribuindo para o fortalecimento da identidade docente e para a atuação crítica, autônoma e socialmente engajada do professor.

Ao final deste capítulo, argumenta-se que a Complementação Pedagógica, quando concebida a partir de uma perspectiva crítica e articulada a políticas formativas comprometidas com os ideais de emancipação humana, deve ser compreendida como parte constitutiva do desenvolvimento profissional docente. Para que essa modalidade formativa cumpra efetivamente tal papel, é fundamental que promova a integração entre teoria e prática, valorize os saberes experenciais dos professores e se realize sob condições éticas, materiais e institucionais que assegurem sua qualidade e relevância pedagógica.

Essa compreensão reforça o papel estratégico da Complementação Pedagógica não apenas como mecanismo de habilitação legal, mas como prática formativa comprometida com a valorização da docência e com a construção de uma formação socialmente referenciada. Nessa direção, ela pode contribuir de maneira significativa para a consolidação de uma identidade docente crítica, autônoma e eticamente orientada, sintonizada com os desafios da transformação da realidade educacional brasileira.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo geral analisar a Complementação Pedagógica no âmbito da formação para docência e seu alcance à atividade docente, investigando suas concepções, seus fundamentos normativos e sua inserção no debate acadêmico contemporâneo. O percurso investigativo permitiu a construção de elementos que possibilitaram responder às principais questões que orientaram esta pesquisa, ampliando a compreensão do objeto para além de sua função legal e instrumental.

No âmbito das políticas públicas educacionais, constatou-se que a Complementação Pedagógica tem sido impulsionada, historicamente, por demandas emergenciais dos sistemas de ensino, sobretudo diante da escassez de professores habilitados em áreas específicas, como Matemática, Física e Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Embora respaldada por marcos normativos — a exemplo das resoluções CNE/CP nº 2/1997 e nº 2/2015 —, sua implementação tem ocorrido de forma fragmentada, muitas vezes marcada por currículos condensados, com ênfase na formação técnica e baixa articulação entre teoria e prática pedagógica. Esse cenário revela uma tensão estrutural entre a urgência de suprir *déficits* de profissionais docentes e a necessária consolidação de uma formação crítica, contextualizada e comprometida com os princípios de uma educação pública de qualidade social.

A análise desenvolvida ao longo desse trabalho propôs uma leitura vertical sem perder a horizontalidade do espaço que ocupa o nosso objeto de estudo, a **Complementação Pedagógica**, compreendendo-a não apenas como uma exigência normativa ou como resposta imediata à carência de professores, mas um processo formativo multifacetado, atravessado por contradições estruturais da educação brasileira.

À luz do materialismo histórico-dialético, esta modalidade de formação é compreendida como uma estratégia que transita entre as dimensões da formação inicial e da formação continuada, situando-se em um campo tensionado por políticas públicas de caráter emergencial e por projetos formativos que defendem uma docência ética, reflexiva e socialmente comprometida. Essa ambiguidade decorre, em parte, da própria diversidade de sujeitos que acessam a Complementação Pedagógica. De um lado, encontram-se os bacharéis que, ainda em processo de formação ou já titulados, buscam complementar sua trajetória acadêmica por meio da inserção em disciplinas pedagógicas, geralmente após identificarem a docência como possibilidade de atuação profissional. Esse movimento retoma, em certa medida, a lógica dos

antigos modelos formativos do tipo "3+1", em que a formação docente se organizava a partir de três anos de bacharelado acrescidos de um ano de formação pedagógica, geralmente ofertado ao final da graduação.

De outro lado, observa-se também a presença significativa de professores e professoras oriundos do curso de magistério em nível médio – formação que lhes permitiu atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental –, os quais, diante das exigências atuais de titulação em nível superior, recorrem aos programas de Complementação Pedagógica como estratégia para regularizar sua situação funcional e ampliar suas possibilidades de atuação no magistério. Esses sujeitos, embora detenham uma prática pedagógica consolidada, muitas vezes acessam os cursos com o intuito de atualizar ou aprofundar os conhecimentos teóricos, enfrentando, contudo, a limitação de currículos aligeirados e fragmentados.

Assim, a Complementação Pedagógica assume características híbridas, situando-se em um ponto de articulação – e de tensão – entre políticas de formação inicial e continuada. No campo da formação continuada, são diversos os programas que visam suplementar o conhecimento pedagógico dos docentes em exercício, respondendo a lacunas formativas que não foram plenamente supridas em etapas anteriores. Entretanto, quando estruturados com base em uma lógica utilitarista, esses programas tendem a negligenciar a dimensão crítica da formação, reduzindo-se a instrumentos de certificação formal e desconsiderando os processos de construção da identidade docente e da consciência profissional. Daí a necessidade de que a Complementação Pedagógica seja compreendida não apenas como política de habilitação, mas como um espaço de formação intencional, articulado à prática e orientado pela transformação social e pela emancipação dos sujeitos que ensinam e aprendem

A Complementação Pedagógica, quando concebida de forma crítica e articulada a projetos formativos transformadores, configura-se como um instrumento estratégico no processo de desenvolvimento profissional docente. Longe de representar apenas uma exigência legal, promove a autoria intelectual, a pesquisa, a inovação metodológica e a crítica epistemológica, fortalecendo a autonomia docente e contribuindo para a construção de uma educação democrática e socialmente comprometida. Nesse sentido, torna-se indispensável analisá-la à luz das categorias profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, que revelam a complexidade da docência como prática social, política, ética e histórica. Ao integrar criticamente essas dimensões, a Complementação Pedagógica configura-se como um espaço de

ressignificação do ser professor, favorecendo tanto a emancipação intelectual quanto o engajamento ético-político.

Nesse contexto, é necessário superar a visão restrita que comprehende a **Complementação Pedagógica** como mera certificação técnica, concebendo-a, ao contrário, como **parte de um processo formativo integral, comprometido com a construção da identidade profissional docente**. Para que essa proposta se concretize, torna-se indispensável a articulação entre as competências pedagógicas, a pesquisa, a prática docente e a reflexão crítica. Como argumentam Saviani (2008) e Pimenta (1999), a formação do professor deve mobilizar dimensões articuladas do saber, do fazer e do ser, de modo que a docência seja exercida não apenas como ofício, mas como práxis social e política. Dessa forma, sustenta-se que o conceito de Complementação Pedagógica precisa ser reconstruído sob uma perspectiva crítica e transformadora, ancorada em fundamentos teóricos consistentes, orientada pela emancipação humana e pela função social da escola pública.

No que concerne à entrada e à permanência de estudantes-professores que ingressam nesses programas por meio das Instituições de Ensino Superior (IES), os dados colhidos suscitam trajetórias heterogêneas, frequentemente motivadas pela inserção no mercado de trabalho. Apesar dessa diversidade, verificam-se desafios recorrentes que dificultam o êxito dos cursistas, como o acompanhamento pedagógico insuficiente, a ausência de propostas formativas integradoras e a fragilidade dos vínculos institucionais. Tais fatores impactam diretamente na permanência qualificada e na efetividade do processo formativo. Observa-se, ainda, que muitos programas de Complementação Pedagógica desconsideram aspectos fundamentais da formação docente, como o desenvolvimento da autonomia intelectual, a valorização da pesquisa e a construção de uma visão crítica da prática educativa, elementos imprescindíveis para a consolidação de uma identidade profissional docente comprometida com a transformação social.

Em termos de alcance para a docência, a Complementação Pedagógica tem o mérito de ampliar o acesso à carreira docente, especialmente em contextos periféricos e em áreas de difícil provimento. Contudo, os estudos analisados evidenciam limitações significativas quanto à profundidade formativa oferecida, colocando em xeque a capacidade desses programas de promover uma formação que transcend a lógica tecnicista e instrumental. A ausência de uma perspectiva pedagógica crítica e emancipadora compromete o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência política dos futuros professores.

Dessa forma, conclui-se que a **Complementação Pedagógica**, embora prevista legalmente como uma estratégia legítima de formação docente – especialmente para graduados não licenciados –, ainda enfrenta significativos entraves conceituais, estruturais e formativos que limitam seu potencial emancipador e transformador. A carência de diretrizes curriculares mais concretas e integradoras, a fragilidade na articulação entre os saberes pedagógicos e os conhecimentos específicos, bem como a ausência de uma prática formativa ancorada na reflexão crítica e na realidade concreta dos sujeitos, revelam a necessidade de superação de modelos tecnicistas e instrumentalizados.

É urgente que essa modalidade de formação seja repensada à luz de referenciais teóricos comprometidos com uma perspectiva crítica da educação, como defendem autores como Saviani (2008), Freire (1996) e Giroux (1995), que concebem a docência não apenas como profissão, mas como *práxis* – atividade humana consciente e intencional, mediada pela realidade e voltada à sua transformação. Para além da habilitação formal, trata-se de formar professores que compreendam seu papel como intelectuais orgânicos (Gramsci, 1999), capazes de interpretar as contradições da sociedade e atuar na construção de uma escola democrática, pública e socialmente referenciada.

Nesse sentido, os programas de Complementação Pedagógica devem ultrapassar o caráter meramente compensatório ou emergencial e se consolidar como **processos formativos integrados, contínuos e críticos**, que respeitem a complexidade do ato educativo e valorizem o professor como sujeito histórico e político. Somente com essa orientação será possível garantir que os docentes formados por essa via não apenas ocupem espaços no magistério, mas contribuam de maneira ativa e qualificada para a construção de uma educação pública de qualidade social, comprometida com a justiça, a equidade e a transformação das estruturas exclucentes da sociedade brasileira.

Recomenda-se, portanto, que as políticas públicas de formação docente reconheçam a especificidade e complexidade da docência como prática social, histórica e política, profundamente inserida nas contradições da sociedade capitalista. Como afirmam Saviani (1985) e Pimenta (1999), a docência não pode ser reduzida a uma mera atividade técnica ou de transmissão de conteúdos, mas deve ser compreendida como uma prática intencional, crítica e transformadora, que se articula às dimensões éticas, epistemológicas e políticas do ato educativo.

Nessa perspectiva, é indispensável que os programas de Complementação Pedagógica

deixem de ser concebidos apenas como respostas emergenciais à carência de professores, e passem a ser estruturados a partir de diretrizes curriculares sólidas, coerentes com os princípios da formação humana integral, da valorização da práxis e da superação da fragmentação entre saberes. A formação docente requer um currículo que integre teoria e prática de forma dialética, conforme defendido por Giroux (1995), para que os professores possam compreender os processos educativos como espaços de disputa simbólica e produção cultural. Além disso, como enfatiza Gadotti (1998), é fundamental que o professor se reconheça como um sujeito histórico engajado, comprometido com a transformação social. Isso implica incorporar à formação docente uma dimensão política e crítica, capaz de romper com a neutralidade aparente que encobre os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais na escola. Como nos lembra Freire (1996), o educador deve assumir uma postura ética e politicamente situada, optando pelos oprimidos e utilizando a educação como instrumento de libertação e conscientização.

Nesse sentido, a valorização da pesquisa como eixo estruturante da formação docente constitui um dos pilares fundamentais para a construção de uma prática pedagógica reflexiva, investigativa e comprometida com a realidade concreta dos sujeitos. A pesquisa, articulada à prática, permite ao educador produzir conhecimentos sobre sua ação e sobre os contextos sociais nos quais atua, contribuindo para a superação do senso comum e para o avanço da profissionalização docente (Pimenta, 1999; Severino, 2007).

Dito isto, conclui-se que a consolidação de programas de Complementação Pedagógica comprometidos com a qualidade e a criticidade exige uma ruptura com a lógica formativa tecnicista, centrada na habilitação mínima para o exercício docente. Exige, sobretudo, a construção de propostas formativas ancoradas em fundamentos filosóficos, políticos e pedagógicos consistentes, como defende Saviani (2008), que compreendam a formação docente como um processo contínuo, dialético e emancipador. Apenas assim será possível responder às demandas estruturais da educação brasileira sem negligenciar o compromisso ético com a transformação da sociedade e com a construção de uma escola verdadeiramente democrática, pública e de qualidade social.

Assim, reafirmo que, a Complementação Pedagógica constitui uma modalidade inserida no âmbito da **formação continuada**. Trata-se de um processo formativo que não inaugura a docência, mas que a aprofunda, amplia e problematiza, oferecendo ao professor em exercício a possibilidade de revisitar, ressignificar e enriquecer suas práticas pedagógicas à luz de fundamentos teóricos, epistemológicos e políticos mais consistentes.

Considerá-la como formação inicial implicaria em um evidente tensionamento com os preceitos já consolidados acerca dessa etapa, cuja função primordial é fornecer a base estruturante e fundante da identidade docente, articulando conhecimentos pedagógicos, científicos e culturais indispensáveis ao ingresso na profissão. Nesse sentido, a Complementação Pedagógica não deve ser confundida com a formação que dá origem ao “ser professor”, mas compreendida como um desdobramento dessa, no qual se fortalece a práxis docente e se amplia a consciência crítica diante das contradições históricas e sociais que atravessam a educação.

Enfim, a Complementação Pedagógica deve ser situada como um momento formativo posterior, marcado pelo caráter reflexivo, crítico e emancipador. Sua natureza encontra-se em sintonia com a historicidade da profissão docente e com a concepção de formação ao longo da vida, pois responde às exigências de uma prática educativa que não pode permanecer estática, mas que se renova continuamente diante dos desafios da realidade social. Ao assumir tal lugar, a Complementação Pedagógica consolida-se não como solução imediatista para a carência de professores, mas como instrumento de qualificação permanente, capaz de fortalecer a profissionalidade docente e contribuir, efetivamente, para a construção de uma educação comprometida com a transformação social e com a emancipação humana.

Concluo, revisitando a epígrafe que abre esta dissertação para reafirmar minha concepção de homem, de sociedade e de educação, zeloso pela formação docente, constituída da Complementação Pedagógica, que provoque no sujeito, professor, transformações significativas que o leve e o eleve à condição de emancipado. É por isto que minha natureza cristã me faz concordar com Freire quando, poeticamente, afirma, que:

Quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo. Então, as leituras que fiz de Marx não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas. Eu fiquei com Marx na mundanidade e à procura de Cristo na transcendentalidade (MELLO, PACIEVITCH, VIANNA, 2021, p. 53).

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990/pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025.

ALMEIDA, J. R. P. de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. 2.ed. São Paulo: EDUC/INEP/MEC, 2000.

ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE 1 a 5 de fevereiro de 2021: política de formação e valorização dos profissionais da educação – resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. Porto Alegre: ANFOPE, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%20%81%20-ENANFOPE-%20%80%93-Dокументo-Final-2021.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2025.

ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica*. Rio de Janeiro: ANPED, 2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_reputado_a_bnc_fc.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Uma formação formatada: posição da ANPED sobre o texto referência Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica*. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_.pdf. Acesso em: 29 abr. 2025.

ANTUNES, C. *A educação em Mészáros: trabalho, alienação e educação*. Campinas: Autores Associados, 2012. Cap. 1: Trabalho, alienação e educação. Disponível em: <https://1drv.ms/b/s!AtHbwOCuWx1ogcN1g59N51tf6bmJSw?e=9r7Mu5>.

AZEVEDO, Fernando; A Cultura Brasileira; SP; Melhoramentos; 1964. 4º edição.

BASTOS, Maria Helena C., (1997). A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). História da educação Pelotas, nº 1, v. 1, p. 115-133.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Cambridge: Polity Press, 2000. Tradução brasileira: Valentina Dentzien (Zahar, 2001).

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a história das rupturas. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso em: 18 junho de 2024.

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil militar. XI Congresso Nacional de Educação – Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013.

BORGES, C. M. F. Os professores da Educação Básica de 5a a 8a séries e seus saberes profissionais 2003. Tese (Doutorado). Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 2003.

BORGES, Maria Cecília; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdez. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. Revista HistedBR on-line, Campinas, nº 42, p. 94-112, jun. 2011.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.) Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p.122- 155.

BRASIL. Anuário da Educação Básica. São Paulo: Moderna/MEC, 2013.

BRASIL. Constituição. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <Disponível em: <https://goo.gl/Wm2CPQ>>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 maio 2016.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/1996, que dispõe sobre a educação a distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 maio 2017.

BRASIL. Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: Acesso em: 12 de maio. 2024.

BRASIL. (decreto 1 março de 1823) Publicação: Coleção de Leis do Império do Brasil - 1823, Página 41 Vol. 1 (Publicação Original), 1823.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Disponível em: WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 1996, para discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996, 11.494/2007, e 11.738/2008, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. MEC. Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 525, de 29 de novembro de 2022. Dispõe sobre o Cronograma do Censo da Educação Superior 2022. Diário Oficial da União, 1º dez. 2022, edição 224, seção 1, p. 49. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-525-de-29-de-novembro-de-2022-447017101>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portaria_n_2-07_polo.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

BRASIL. Presidência da República. Grupo de trabalho interministerial. Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <Disponível em: <https://goo.gl/RPo7mH>>. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997. Institui, em caráter experimental, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º jul. 1997.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de maio de 2024. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 maio 2024.

CAMPOS, Cláudio de Oliveira. O uso da análise de conteúdo na educação: contribuições e limitações. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 11, p. 609-625, set./dez. 2004.

DALLA VALLE, Paulo Roberto; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e849377, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469849377>.

CARVALHO, Laerte Ramos de. Introdução ao estudo da História da Educação Brasileira: o desenvolvimento histórico da educação brasileira e a sua periodização. São Paulo, 197.

CARVALHO, Rozicleide Bezerra de. O espaço formativo na escola: um estudo com professoras dos 4º e 5º anos do ensino fundamental. 2008. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

CAVALCANTE, L. C.; LOPES, A. S. Formação docente na EaD: expansão, precarização e desafios contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, e240018, 2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAPANI, D. T. Políticas públicas e histórias de formação de professores de ciências: uma análise a partir da teoria social de Habermas. 2010. Tese (doutorado) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2010.

CHARLOT, B. *Os jovens e o saber - Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Editora Artmed. 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Atlas, 2006.

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (1997). Resolução Nº 02, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2017). Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

CORSI, A. M. O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais. Dissertação de Mestrado. São Carlos/SP: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar, 2002.

COSTA, Sérgio Francisco. Método Científico: os caminhos da investigação. São Paulo: Harbra, 2001.

COUTINHO, Carlos Nelson. O estruturalismo e a miséria da razão 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CRUZ, Shirleide. Formação docente e identidade profissional. Brasília: Editora UnB, 2020.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Professor polivalente: profissionalidade docente em análise. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

CRUZ, S.; CURADO, K. Profissionalização docente em questão: os limites da Complementação Pedagógica. Educação & Realidade, 2022.

CURADO, Kátia. Políticas de formação docente: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2021.

CURADO, Kátia Augusta. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. Linhas Críticas, Brasília, v. 24, n. 52, p. 292-312, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/12605>. Acesso em: mar. 2025.

CURADO SILVA, K. A categoria práxis na formação docente: uma reflexão crítica. In: SILVA, S. P. (org.). Formação de professores e práxis educativa. São Paulo: Cortez, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

D'AZEVEDO, M.D. Moreira, (1893). Instrução pública nos tempos coloniais. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, tomo LV, parte II, p. 141-158.

DANTAS, O. M. Profissionalização docente: teorias e práticas. 2019.

DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto. As relações entre os saberes Pedagógicos do formador na formação docente. 2007. 114f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2007.

DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto (Org.) Profissão docente: formação, saberes e práticas. 1.ed. Jundiaí/SP, 2019.

DELORS, Jacques (coord.). Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

DEMO, P. Metodologia científica em ciências sociais. 2. ed. ia científica em ciências sociais São Paulo: Atlas, 1989.

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2000.

DUARTE, N. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2003.

DURKHEIM, Emile. The evolution of educational thought: lectures on the formation and development of secondary education in France. London: RKP, 1977.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: Editora UnB, 2001.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Edusp, 1995.

FERNANDES, C. M; SOUZA, J. M. (2019). A Complementação Pedagógica no contexto das políticas de formação de professores. *Educação & Sociedade*, 40(146), e0211955.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 5. ed. rev. e atual. Curitiba: Positivo, 2020.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FINFGELD, D. L. Metassíntese: o estado da arte até o momento. *Pesquisa Qualitativa em Saúde*, Thousand Oaks, v. 13, n. 7, p. 893–904, 2003.

FONSECA, João José Saraiva. *Metodologia da pesquisa científica* Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Maria Laura P. de. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Madalena. *A Formação Permanente*. In: Freire, Paulo: *Trabalho, Comentário*.

FREIRE, Paulo. *Conscientização – Teoria e Prática da Libertação*. 3a edição. São Paulo, Editora Moraes. 1980.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 58^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 56^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido*. 54^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 54^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIDSON, Eliot. *Profissão Médica: um estudo de sociologia do conhecimento aplicado*. Trad. André de Faria Pereira Neto e Kvieta Brezinova de Moraes. São Paulo: Editora UNESP; Porto Alegre: Sindicato dos Médicos, 2009

FREITAS, L. C. (2019). Políticas de formação de professores no Brasil e a Complementação Pedagógica: uma análise crítica. *Revista Educação & Formação*, 4(2), 56-71.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teórico e práticos. In: GOMEZ, C. M.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, M.

GALVÃO, Thaís Ferreira; RICARTE, Ivanise de Lourdes. Revisão sistemática da literatura: conceitos e etapas para a sua realização. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 72, n. 6, p. 1424-1429, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0615>.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. 1. ed. Chapecó, SC: Argos, 2007.

GATTI, B. A.; BARRETTA, P. A. Formação de professores para a educação básica: políticas e práticas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 174, p. 76-99, 2019.

GATTI, B.; BARRETO, S. Formação de professores: tendências e desafios. São Paulo: Cortez, 2009.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <Disponível em: <https://goo.gl/cJs9K1>>. Acesso em: 24 de jun. 2024.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardino. Metodologia científica: o problema da ciência e a pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 31-49.

GASPARIN, João Luiz. Avaliação da aprendizagem: contribuição da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

GAUTHIER, Clermont. Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí: UNIJUI, 1998.

GENTIL, H.S.; COSTA, M. de O. Continuidades e descontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v.20, n.43, p.267-287, Maio/Ago. 2011.

GIORGIO, A. (1985). *Psicologia como ciência humana: uma abordagem de base fenomenológica*. Belo Horizonte: Interlivros.

GIRALDELLI Jr., Paulo. *História da Educação*. 8^a ed. São Paulo: Cortez, 2014. 3^a reimpressão, 2017.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL VILLA, F. *Educação e exclusão social*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas – ERA*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GONÇALVES, A. M.; MOTA, A. L. S.; ANADON, M. Reestruturação da formação de professores e a base nacional comum de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e022442, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MCKW6sSkFgZpyW7K9rSvz9y/?lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2025.

GONÇALVES, G. A., & Oliveira, R. C. (2018). Complementação Pedagógica e formação docente: experiências e desafios na construção da docência. *Educação em Revista*, 34(4), 183-204.

- GOUVÊA, M. C. S. (2007). A escolarização da criança brasileira no século XIX: Apontamentos para uma reescrita. *Revista Educação em Questão*, 28(14), 121-146. Retrieved from.
- GRÁCIO, M. M. C.; GARRUTTI, É. A. Estatística aplicada à educação: uma análise de conteúdos programáticos de planos de ensino de livros didáticos. *Revista de Matemática e Estatística*, São Paulo, v. 23, n. 3, p.107-126, abr. 2005.
- GUEDES, M. A. B. Formação docente na BNCC: desafios à construção da base comum de formação inicial e continuada. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 85-106, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/93861/56179>. Acesso em: 11 maio 2025.
- GURGEL, C. M. A. Políticas públicas e educação para a ciência no Brasil (1983-1997): afinal o que é ensino de qualidade? *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, 22 fev. 2000.
- HARGREAVES, A. Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura na idade pós-moderna. Alfragide, Portugal: Editora McGraw-Hill, 1998.
- HEIDEGGER, Martin. Ser e tempo. Petrópolis: Vozes, 2005.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÖVOA, A. (Org) *Vidas de professores*. Porto/Portugal: Porto Ed., 1992.
- KAEFER, Maria Terezinha. Da intenção á ação: avanços e retrocessos na Educação de Jovens e Adultos na rede estadual do RS no período de 1999 a 2008. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.
- KONDER, Leandro. O que é dialética. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.
- KOSIK, K. Dialética do concreto Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, A. Z. Ensino Médio: conformação e resistência. São Paulo: Cortez, 2013.

KUENZER, A. Z. Formação de professores e políticas educacionais: tendências e contradições. *Educação & Sociedade*, v. 41, e022439, p. 135-152, 2020.

LEITE, Rosana Franzen. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 539-551, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/129>. Acesso em: 26 abr. 2025.

LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Cap. 1: O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores: aprendizagem da docência e profissionalização docente. In: GAUTHIER, Clermont et al. (Orgs.). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas no campo da didática*. Ijuí: UNIJUÍ, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas públicas e qualidade da educação: em defesa de um conceito mais abrangente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 529-554, 2012.

LUDKE, Mega e ANDRÉ, Marli E. D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. 10 ed. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. *Existencialismo ou marxismo* São Paulo: Senzala Ltda., 1967.

MACEBO, Deise; EWALD, Ariane P; PRESTRELO, Eleonora; UZIEL, Ana Paula. Em discussão: o trabalho docente. In: *Estudos e pesquisas em psicologia*, Uerj, Rio de Janeiro, ano 6, n.1, p.1-5, 1º semestre de 2006.

MANACORDA, M. A. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCELO GARCÍA. C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto/Portugal: Porto Ed., 1999.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, G. A.; THEOPHILO, C. R. Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, Ismênia de Lima. “Corte Joanina”. In: NEVES, Lúcia Bastos Pereira das.

MARX, K. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo , 2011.

MARX, K. *O capital. Livro I*. São Paulo: Boitempo, 1867.

MARX, K. *O Capital*. Tradução de: Reginaldo Sant'ana. 12. Ed. Bertrand Rio de Janeiro-RJ 1989.

MARX, Karl. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. 4. ed. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 1982.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã* São Paulo: Boitempo , 2007.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. São Paulo; Boitempo, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. *O desafio da pesquisa social*. In: *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Ed. Vozes, Petrópolis, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. Caxias do Sul: EdUCS, 2010.

MOROSINI, Marília; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Revista Por Escrito*, Porto Alegre, v.5, n.2 p. 154-164, jul-dez. 2014.

MOURA, D. C.; MOURA, L. C. Formação docente na modalidade EaD: avanços, limites e desafios. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. 2, p. 1-20, 2021.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*, São Paulo, EPU, 1974.

NETTO, Jose P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1^a edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, M. A. 1984. *As desventuras do liberalismo: Joaquim Nabuco, a monarquia e a república*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

NOSELLA, P. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 46/9, 10 set. 2008. Disponível em: <http://www.campus-oei/revista>. Acesso em: mar. 2025.

OLIVEIRA, R. M; SOUZA, M. L. (2019). Formação docente e Complementação Pedagógica: caminhos e perspectivas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(2), 299-314.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 6^a ed. Campinas-SP, Pontes, 2005.

PERRENOUD, Philippe.. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Tradução de Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PILLETTI, Nelson. História da educação no Brasil. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido(org.). Saberes Pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. P. 15-34.

PINTO, A. V. Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1979.

PIZZO, S. V. O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira. Dissertação de Mestrado. São Carlos/SP: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar, 2004.

PRETI, Oreste. Estudar a distância: uma aventura acadêmica: licenciatura em pedagogia / Oreste Preti. - Cuiabá, MT: Central de Texto: EdUFMT, 2009.

RAMALHO, Betania Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003

RAMALHO, Betania Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán (orgs.). Formação, representações e saberes docentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. A profissionalização docente e seus desafios. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPO – Cátedra Unesco. PUC-PR. Curitiba, de 26 a 29 de outubro de 2015.

RIBEIRO, M. L. S. História da educação brasileira. 16. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RICHARDSON, R. J., e Colaboradores. Pesquisa Social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 40^a ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 3^a reimpressão, 2017.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. *Revista Diálogo Educacional*. 2006 Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>.

RUIZ, Álvaro. *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Rev. Bras. de História & Ciências Sociais*. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso crítico à consciência filosófica*. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013. 3^a reimpressão, 2017 (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 10. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2015. (Coleção Polêmicas do Nossa Tempo, v. 40).

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIDDWAY, A. P.; WOOD, A. M.; HEDGES, L. V. How to do a systematic review: a best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. *Annual Review of Psychology*, v. 70, n. 1, p. 747–770, 2019.

SILVA, Andréa Villela Mafra da; VALADÃO, Sabrina. Educação a distância no Brasil: um panorama histórico sobre os últimos cinco anos da modalidade no país. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 40, n. 1, e131088, 2024.

DOI: <https://doi.org/10.21573/vol40n12024.131088>.

SILVA, Francisco Thiago; CAMINHA, V. Viviane Caminha. Historiografia e história da educação brasileira: ensino, pesquisa e formação docente, São Paulo, v. 1, 2022.

SILVA, R. M. (2018). Complementação Pedagógica e formação docente: uma análise das experiências de profissionais graduados. *Revista Educação em Questão*, 56(51), 177-196.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, L. B., & Silva, C. L. (2021). A Complementação Pedagógica como estratégia de formação de professores para a Educação Básica. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 21(2), 493-514.

STREUBERT, H. J.; CARPENTER, D. R. Pesquisa qualitativa em enfermagem: avançando no imperativo humanista. 5. ed. Filadélfia: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins, 2011.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade. v. 21, n. 73. Campinas, dez., 2000.

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

TOLEDO, A. M; TEIXEIRA, S. S. (2019). Complementação Pedagógica e formação docente: um olhar sobre as práticas formativas. Revista Eletrônica de Educação, 13(2), 109-123.

TRIVIÑOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAINFAS, Ronaldo. Dicionário do Brasil Joanino. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

VIANNA, C. F.; SANTOS NETO, J. P. Pesquisa educacional e materialismo histórico-dialético: fundamentos teórico-metodológicos. Revista da Faculdade de Educação, v. 46, n. 1, p. 1-15, 2020.

VILLELA, Heloisa de O.S., (1990). A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

VILLELA, Heloisa de O.S. Do Artesanato à Profissão - Representações Sobre a Institucionalização da Formação Docente no Século XIX. In: BASTOS, M. H. C; STEPHANOU, M. (Orgs.) Histórias e Memórias da Educação no Brasil Vol II: Século XIX. 5. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2014. p. 104-115.

VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, M. A. Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, Portugal: Porto Ed., 1994.

ZABALZA, M. A., (1992) A primeira escola normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (org.). O passado sempre presente São Paulo: Cortez.