

Formação inicial de professores: significados de qualidade para Austrália e Brasil

Initial teacher education: meanings of quality for Australia and Brazil

Formación inicial docente: significados de calidad para Australia y Brasil

Valdinei Costa Souza^I

Debra Talbot^{II}

RESUMO

Este trabalho investiga os significados de qualidade da formação inicial de professores salientados pelos processos acreditativos existentes na Austrália e no Brasil. Aborda teoricamente a qualidade da formação docente sob a perspectiva de sua concepção e dos resultados por ela gerados. O estudo possui natureza descritiva, com abordagem qualitativa, adotando documentos e registros oficiais como fontes de dados. Utiliza o dialogismo para analisar pontos de tensão entre a qualidade medida pelos instrumentos de acreditação de cursos formativos e a qualidade declarada pelos países no âmbito de reformas em prol da formação docente. Conclui que os países investigados buscam associar a qualidade da formação docente à aprendizagem dos alunos da educação básica. No entanto, os processos acreditativos dos cursos formativos apontam para um significado de qualidade não aderente ao originalmente pretendido.

Palavras-chave: Formação de Professores. Padrões Profissionais. Qualidade.

ABSTRACT

This work investigates the meanings of quality in initial teacher education evidenced by the accreditation processes in Australia and Brazil. It uses dialogism to highlight points of tension between the quality of teacher education declared in the reforms implemented equally by Australia and Brazil and the quality measured by their respective national accreditation processes for the programs that develop this education. It is descriptive research, with a qualitative approach, and adopts reports, laws, standards, statistics and other official records as data sources. It concludes that the countries under study have adopted professional standards for teachers with similar content. However, evidence about the quality of this program materializes meanings of quality that do not adhere to what was originally intended.

Keywords: Teacher Education. Professional Standards. Quality.

^ICoordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, DF, Brasil. E-mail: valdinei.souza@capes.gov.br

^{II}<https://orcid.org/0000-0001-5145-043X>

^{III}The University of Sydney, Sydney, Australia. E-mail: debra.talbot@sydney.edu.au ^{IV}<https://orcid.org/0000-0002-1398-3435>

RESUMEN

Este trabajo investiga los significados de calidad en la formación inicial docente evidenciados por los procesos de acreditación en Australia y Brasil. Utiliza el dialogismo para resaltar puntos de tensión entre la calidad de la formación docente declarada en las reformas implementadas igualmente por Australia y Brasil y la calidad medida por sus respectivos procesos nacionales de acreditación de los programas que desarrollan esta educación. Es una investigación descriptiva, con enfoque cualitativo, y adopta como fuentes de datos informes, leyes, normas, estadísticas y otros registros oficiales. Se concluye que los países estudiados han adoptado estándares profesionales para docentes con contenidos similares. Sin embargo, la evidencia sobre la calidad de este programa materializa significados de calidad que no se ajustan a lo originalmente pretendido.

Palabras clave: Formación Docente. Estándares Profesionales. Calidad.

INTRODUÇÃO

Este trabalho integra os resultados de pesquisa pós-doutoral — realizada na Universidade de Sydney (Faculty of Arts and Social Sciences / Sydney School of Education and Social Work) entre fevereiro e agosto de 2023 — que investigou, no contexto teórico-empírico-legal do significado de qualidade para a formação de professores na Austrália e no Brasil, as repercussões da experiência australiana de implantação dos padrões *Australian Professional Standards for Teachers* (APST) nos cursos formativos locais. Neste artigo, destacam-se os processos de acreditação dos cursos de formação inicial de professores dos países em foco, analisando-se os significados de qualidade implícitos e explícitos a esses processos. A pesquisa, como um todo, está inserida no contexto das preocupações dos países com a formação de professores, derivada da ideia difundida por organismos multilaterais de que a qualidade dos professores desempenha um papel fundamental para melhorar a qualidade do sistema de educação básica e o desempenho de alunos em testes padronizados (Schleicher, 2011; IBRD, 2012; OECD, 2013; UNESCO, 2019).

Diante de um ambiente político que favorece o empréstimo de políticas públicas (Lingard, 2010), Austrália e Brasil adotaram, respectivamente, em 2011 e 2019, reformas educacionais para estabelecer competências padronizadas para a formação de professores, orientando os processos acreditativos desses cursos. A despeito das características que particularizam seus respectivos estágios de desenvolvimento, ambos os países definiram um currículo nacional único para a educação básica e adotaram padrões profissionais para professores em ambientes nacionais de diversidade social e amplos espaços geográficos, oferecendo um rico campo empírico para analisar os significados de qualidade da formação de professores moldados por contextos diferentes.

Assim, considerando-se as diferenças populacionais, culturais, socioeconômicas e dos próprios sistemas educacionais de Austrália e Brasil, este artigo aponta dialogicamente (Bakhtin, 1981; 1984) os tensionamentos entre a qualidade da formação dos professores explicitamente declarada nas reformas inspiradas pelos organismos multilaterais e o significado dessa qualidade que emerge implicitamente da realidade concreta dos países em estudo, conforme detalhado nas próximas seções.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste trabalho, a dialógica bakhtiniana é utilizada para analisar o discurso presente nas declarações e evidências coletadas pelos processos acreditativos dos cursos de formação inicial de professores na Austrália e no Brasil, os quais materializam significados de qualidade dessa formação. A intencionalidade dessa escolha está na perspectiva de valorizar os contextos históricos, teóricos e jurídicos que permeiam e definem o próprio conceito de qualidade e que também estruturam a dialógica como um caminho para a análise do discurso.

A concepção dialógica favorece a interação entre os enunciados/palavras presentes nos textos oficiais, utilizados nesta pesquisa como fonte de dados, bem como nas diferentes concepções teóricas de formação de professores. Com isso, permite a busca dos diversos núcleos de sentido que um mesmo enunciado pode gerar, dependendo do contexto no qual ele está inserido. Em essência, essa perspectiva de análise textual foi escolhida porque assume que “cada palavra tem o sabor do contexto e dos contextos em que viveu sua vida socialmente carregada” (Bakhtin, 1981, p. 293, tradução nossa).

Em essência, o presente estudo é uma investigação de natureza descritiva, com abordagem qualitativa, que utiliza o dialogismo (Bakhtin, 1981; 1984) para destacar afirmações presentes nos documentos que regulamentam a formação de professores nos dois países e suas interações com concepções teóricas de qualidade na formação de professores. Os documentos analisados incluem relatórios oficiais, leis, normas, estatísticas e outros registros sobre a formação inicial de professores disponíveis nos *websites* de entidades oficiais na Austrália e no Brasil e estão referenciados ao longo da análise. A Tabela 1 explicita esses documentos de forma sistemática.

A seleção dos documentos considerou a intenção desta pesquisa em estabelecer comparações entre estatísticas educacionais, regras legais e demais aspectos afetos aos sistemas educacionais de Austrália e Brasil, no geral, e a formação de professores nos dois países especificamente. Operacionalmente, foi definido um rol de assuntos de interesse da pesquisa (discriminados na primeira coluna da Tabela 1) para organizar e orientar as buscas pelos documentos. Na sequência, guiada pelo dialogismo bakhtiniano, a análise foi estruturada de modo a permitir identificar proximidades e distanciamentos entre características legais e empíricas dos países, balizados pelos documentos, bem como estabelecer significados de qualidade da formação inicial de professores ancorados nessas características e observados à luz das abordagens teóricas sobre o tema.

QUALIDADE: UM CONCEITO DIALÓGICO

Como apontam Harvey e Williams (2010), o conceito de qualidade na educação superior está principalmente vinculado aos processos de avaliação nas universidades ou à regulação exercida pelos sistemas nacionais nos principais países do globo. Conceitualmente, Ryan e Bourke (2018) sintetizam a qualidade como termo ambíguo e contestado que carrega diferentes conotações, de acordo com o tempo e o espaço em que está inserido, podendo ser entendido como um conceito altamente contextualizado.

Com relação à formação de professores, as perspectivas da qualidade podem ser vistas nas concepções, ideias, tradições (Zeichner, 1993) ou metáforas (Ryan e Bourke, 2018) subjacentes aos objetivos e propósitos de um curso voltado à profissionalização docente. Tais concepções influenciam e definem diferenças na estruturação, *design*, conteúdo e atividades curriculares (Cheung, 1990; Wallace, 1991; Saul e Saul, 2016; Gatti *et al.*, 2019) e são capazes de potencialmente produzir resultados diferentes (Darling-Hammond e Youngs, 2002; Cochran-Smith e Zeichner, 2005; Sleeter, 2014; Rowan *et al.*, 2015; Cochran-Smith *et al.*, 2016; Ell *et al.*, 2019). Assim, a qualidade da formação de professores ganha significado por meio de concepções educacionais, referindo-se aos princípios, valores e teorias que orientam a docência e organizam a compreensão do processo de aprendizagem, das metodologias de ensino e das práticas pedagógicas, bem como reflexões, desenvolvimento e aplicações dos conhecimentos construídos pelo professor durante seu processo formativo.

A qualidade da formação de professores também pode ser vista sob a ótica dos resultados. Segundo Cochran-Smith (2001), a qualidade nessa perspectiva tem se concentrado nos efeitos da capacitação docente sobre o conhecimento profissional dos professores, sobre sua prontidão para a prática profissional, continuidade na carreira, avaliação de desempenho e sobre o aprendizado dos alunos da educação básica. Essa perspectiva de resultados da qualidade da formação docente está diretamente associada à abordagem de competências que, segundo Pantić e Wubbels (2010),

Tabela 1 – Documentos coletados e analisados na pesquisa.

Assunto	Documentos
Processo de acreditação de cursos de formação inicial de professores — Ensino Superior	Guidelines for the accreditation of initial teacher education programs in Australia (AITSL, 2020) Accreditation of initial teacher education programs in Australia (AITSL, 2015) Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996) Decreto n. 9.235/2017 (Brasil, 2017) Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) n. 20/2017 (Brasil, 2018a) Portaria Normativa MEC n. 23/2017 (Brasil, 2018b) Portaria Normativa nº 4/2008 (Brasil, 2008)
Indicadores de Qualidade da Educação Superior	Portaria MEC n. 209/2022 (Brasil, 2022)
Organização do Ensino Superior e Escolar	AQF — Australian Qualifications Framework (TEQSA, 2023) Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996) Australian Education System (DFAT [s.d.])
Requisitos para o magistério da educação básica	Registro consistente nacionalmente para todos os professores (AITSL, 2017a; 2017b) Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996) Resolução da Câmara de Educação Básica — CEB n. 2/99 (Brasil, 1999)
Estatísticas Seleccionadas	INEP/Censo da Educação Superior (INEP, 2023a) Censo Escolar (INEP, 2023b) Austrália — estatísticas de escolas e alunos (ABS, 2022) Austrália — estatísticas de professores e cursos de formação (AITSL, 2017c; 2017d) Estimativas populacionais (ABS [s.d.]; IBGE, 2020)
Crítérios para acreditação e renovação de acreditação	Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: autorização (INEP, 2017a) Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: reconhecimento e renovação de reconhecimento (INEP, 2017b) Guidelines for the accreditation of initial teacher education programs in Australia (AITSL, 2020) Accreditation of initial teacher education programs in Australia (AITSL, 2015)
Competência profissionais definidas para a atuação dos professores	Resolução CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2020a) Australian Professional Standards for Teachers (AITSL, 2011)

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

catalisou reformas realizadas pelos países a partir da década de 1970 e orienta a formação de professores para o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes que eles precisam demonstrar no seu trabalho diário.

As organizações multilaterais contribuem e influenciam as ações dos países, estruturando e oferecendo diretrizes para impactar tendências educacionais com base na ideia de que os professores devem ser competentes durante sua prática profissional. Ainda que as nações não sejam obrigadas a seguir essas diretrizes, as posições e orientações dessas organizações têm se tornado cada vez mais influentes. Especificamente sobre a qualidade da formação de professores, é possível encontrar estudos, como os de Bold *et al.* (2017), OECD (2018) e UNESCO (2019), centrados na

abordagem de que os professores, por meio de suas ações em sala de aula, são capazes de impactar a aprendizagem dos alunos. Churchward e Willis (2019) associam essa ideia a discursos visíveis de qualidade docente, evidenciados pela prontidão para o ensino logo após a formatura, pela eficácia na garantia da aprendizagem dos alunos e pela gestão da carreira e do desempenho docente.

Via de regra, a defesa e difusão por organismos multilaterais da ideia de utilização de padrões profissionais para professores tende a privilegiá-los como instrumento de gestão e controle, tanto para a definição sistemática de objetivos formativos quanto para a atuação profissional dos docentes ao longo da carreira (IBRD, 2012; OECD, 2013; UNESCO, 2016; 2018; 2019). Além disso, os padrões de competência profissional são defendidos como resposta objetiva dos governos sobre ações e metas que envolvem a aprendizagem dos alunos em particular e o desenvolvimento da educação em geral.

Por outro lado, como observado por Pantić e Wubbels (2010), Biesta (2015) e Robinson e Mogliacci (2019), as respostas políticas definidas no modelo de competência favorecem a padronização e restringem as pluralidades ou inovações existentes nos diferentes contextos em que são usados. Dialogicamente, os padrões profissionais revelam discursos obscurecidos de responsabilização, performatividade e perda da identidade docente (Churchward e Willis, 2019), influenciando de forma latente a construção de significados contextualizados de qualidade, conforme detalhado na próxima seção.

QUALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRÁTICA DE AUSTRÁLIA E BRASIL

As realidades educacionais australiana e brasileira diferem em tamanho, nas características dos sistemas de ensino e nos requisitos para o exercício profissional. No que se refere ao tamanho, os dados resumidos na Tabela 2 destacam que, para 2020, a estimativa de população australiana equivale a 12% da brasileira. Já o número de escolas e de alunos da educação básica na Austrália possui proporcionalidades ainda menores quando comparadas aos números brasileiros, respectivamente equivalentes a 5 e a 8%.

Os números mostram, ainda, que as escolas australianas atendem potencialmente mais alunos, em média, que as brasileiras. Esse entendimento aparece quando se divide o número de alunos por escolas nos dois países. Para 2022, esse cálculo aponta média de 429 estudantes por escola na Austrália, enquanto no Brasil são 266 estudantes por escola, aparentemente demonstrando que o sistema australiano consegue ter mais escala em sua infraestrutura de atendimento escolar que o brasileiro.

A despeito de um possível ganho de escala do sistema australiano, quando se observam os números de professores, constata-se que, em 2020, ele corresponde a 24% do número de professores brasileiros, o dobro do parâmetro populacional de 12%. A divisão do número de professores pelo número da população dos dois países confirma que, proporcionalmente, a Austrália tem o dobro de professores em comparação ao Brasil. Os professores australianos correspondem a 2% da sua população nacional em 2020, enquanto os professores brasileiros representam apenas 1% da população do país no mesmo ano. Essa diferença, mesmo sem a acurácia necessária, parece apontar para a possibilidade de haver carência de docentes no sistema educacional brasileiro, situação pontuada há mais de uma década por relatório elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o ensino médio (Brasil, 2007).

No que se refere às estatísticas específicas de formação de professores em 2020, os números de curso, de matriculados e de titulados computados pela Austrália correspondem a cerca de 5% daqueles computados pelo Brasil. Chama também atenção o fato de a Austrália não contabilizar qualquer professor sem a formação inicial no exercício da docência, enquanto no Brasil, em 2020, quase 20% dos professores seguiram em atuação sem um curso de licenciatura. Por fim, vale enfatizar

Tabela 2 – Dados estatísticos relativos a escolas (2022), população, professores e cursos de formação inicial de professores (2020*).

Aspecto	Ano	Austrália	Brasil
População total (estimativas)	2020	25,620,615	210.147.125
Total de escolas (educação básica)	2022	9.614	178.346
Total de estudantes matriculados na educação básica	2022	4.042.512	47.382.074
Professores da educação básica	2020	515.000**	2.189.005
Professores sem licenciatura	2020	-	409.813
Cursos de formação inicial de professores credenciados	2022	366	7.825
Matriculados na formação inicial de professores	2020	86.765	1.663.681
Titulados na formação inicial de professores	2020	15.042	243.279

*Quando os dados foram coletados, as estatísticas australianas sobre professores em exercício, professores em formação inicial e titulados estavam disponíveis para 2020, fato que não compromete a análise. **Em 2020, houve 531.311 registros nas autoridades reguladoras em todos os estados e territórios. No entanto, nem todos esses registros são únicos. A maioria dos professores está registrada num único estado (97,3%), mas após a modelização, que contabiliza pessoas registradas em vários estados, o tamanho da força de trabalho registrada é estimado em 515 mil professores em nível nacional, mas não é capaz de garantir que todos os registrados estejam em serviço (AITSL, 2021a).

Fonte: ABS [s.d.]; AITSL (2017c; 2017d); ABS (2022); IBGE (2020); INEP (2023a; 2023b).

que essa discussão sobre as estatísticas educacionais dos países em foco tem um sentido ilustrativo e serve para contextualizar as análises que seguem.

ORGANIZAÇÃO E DIAGNÓSTICO DOS SISTEMAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Austrália e Brasil organizam de forma diferente tanto a formação quanto as exigências profissionais para o exercício da docência. A formação inicial do docente australiano contempla o bacharelado em educação, com pelo menos quatro anos de duração, em uma das seguintes áreas: educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio. Também é possível concluir a formação inicial com um diploma de bacharel relevante para a educação básica (por exemplo, matemática, história etc.), obtido em três anos e seguido de um curso específico para a formação de professor — que pode ser uma graduação em educação ou um mestrado em ensino. Além disso, desde 2016, os diplomas de formação inicial só são emitidos se o professor em formação obtiver resultado positivo no *Literacy and Numeracy Test for Initial Teacher Education Students* (Lantite), demonstrando que possui desempenho em testes de leitura, de escrita e de habilidades matemáticas básicas iguais aos obtidos pelos 30% melhores da população adulta australiana (AITSL, 2015; LANTITE, 2023).

No Brasil, os cursos de formação inicial de professores são oferecidos no ensino médio (para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil) ou no nível de graduação. A formação inicial em nível superior é organizada por disciplina de ensino, compreendendo: a. curso de licenciatura com carga horária de 3.200 horas; ou b. formação pedagógica de 760 horas horárias para bacharéis, sem habilitação para o magistério; ou c. segunda licenciatura de 760 horas adicionais, quando a nova disciplina de ensino for em área do conhecimento diferente da primeira licenciatura, ou segunda licenciatura de 560 horas, se a nova disciplina de ensino for na mesma área (Brasil, 2020a).

Para o exercício profissional como professor, o Brasil exige diploma de ensino médio na modalidade normal ou diploma de licenciatura, havendo exceções com a presença de professores não licenciados. A Austrália exige, além do diploma de formação inicial, um registro provisório de professor. O primeiro registro profissional do professor australiano geralmente é concedido automaticamente para os primeiros cinco anos após a conclusão da formação. Depois dele, a cada cinco anos, há exigência de renovação do registro profissional, a qual é concedida com base no desempenho docente em relação aos padrões profissionais, refletindo uma perspectiva de desenvolvimento contínuo do professor ao longo da carreira (Brasil, 1996; 1999; AITSL, 2017a; 2017b).

Sobre problemas sistêmicos relacionados ao processo de oferta e estruturação das licenciaturas no Brasil, Gatti (2014) faz um diagnóstico no qual é possível destacar cinco deles. O primeiro relaciona-se a complexidades e ambiguidades das múltiplas diretrizes curriculares que orientam a oferta da formação inicial: uma para cada área de ensino e uma geral para todas elas. Com isso, as diversas licenciaturas são estanques, sem integração transversal ao segmento educacional a que se destinam e com a separação entre o saber do conteúdo a ser ensinado e o saber pedagógico para ensiná-lo. O segundo problema apontado pela autora advém da fragmentação curricular, que não considera adequadamente os vínculos entre o trabalho docente e os contextos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, articulando uma fraca integração entre teoria e prática. Como terceiro problema, Gatti (2014) destaca a existência de estágios sem projetos nem acompanhamento adequado, os quais apresentam as seguintes características: a. possibilidade de ausência de convênios entre instituições formadoras e escolas, favorecendo a formação prática de forma isolada e individual; b. ocorrência de estágios por mera observação passiva da atividade docente realizada pelo professor experiente; c. fraca ocorrência de estágios configurados como efetiva prática de ensino de algum conteúdo para alunos da educação básica; e d. precariedade do trabalho de supervisão dos estágios, com muitos alunos e poucos registros sobre a orientação/mudanças nos conhecimentos e habilidades dos licenciandos. O quarto problema apresentado pela autora advém do despreparo dos professores das instituições de ensino superior para formar professores que atuarão na educação básica. Para Gatti (2014), muitas vezes, os professores formadores são pesquisadores em suas áreas, mas não possuem formação didática adequada para o planejamento e o desenvolvimento de suas aulas, nem para orientar as práticas dos professores em formação. Por fim, a autora explica que a variação das características socioeducativas e culturais dos alunos das licenciaturas nem sempre conta com a atenção e o devido acompanhamento durante o processo formativo (Gatti, 2014). Diagnóstico semelhante também está presente no parecer CNE/CP n. 22, de 7 de novembro de 2019 (Brasil, 2019).

Na Austrália, os problemas que envolvem a qualidade dos cursos de formação de professores podem ser resumidos na perspectiva de resultado. Em 2014, foi criado o *Teacher Education Ministerial Advisory Group* (TEMAG) para levar ao governo australiano diagnósticos e sugestões para garantir a prontidão do professor para dar aulas logo após a formatura. Entre constatações e proposições, o TEMAG (2014) pontua que o sistema australiano de formação inicial de professores precisa realizar uma rigorosa avaliação de qualidade, exigindo evidências de que os professores formados estão aptos para o exercício da profissão. Destacou, também, a necessidade de revisão prévia das normas de acreditação, bem como transparência e rigor quanto à proficiência dos alunos selecionados para os cursos de formação inicial, visando garantir a seleção dos melhores candidatos. Além disso, reforçou que a integração entre teoria e prática durante os cursos deve garantir a formação de professores eficazes, capazes de impactar positivamente o aprendizado dos alunos da educação básica. No que diz respeito às oportunidades de estágio/desenvolvimento de experiência de trabalho, o TEMAG (2014) constata que as escolas, sistemas escolares e provedores de ensino superior enfrentam o desafio de garantir um número suficiente de

profissionais para supervisionar os estágios dos professores em formação. Apesar dessa dificuldade, o relatório reforça que as experiências profissionais precoces e regulares são consideradas a melhor oportunidade para os licenciandos demonstrarem a aplicação prática do que está sendo ensinado e avaliarem sua adequação para a docência. Nesse sentido, destacam a importância de maior integração entre instituições formadoras e escolas para ampliar a articulação entre teoria e prática, bem como a necessidade de supervisionar e avaliar de forma efetiva as atividades de estágio.

Ao comparar os diagnósticos dos sistemas de formação docente dos dois países, observa-se que em ambos os contextos há uma preocupação com o perfil dos professores em formação, com a articulação da teoria e prática na preparação dos docentes para enfrentar os desafios de aprendizagem dos alunos, como também com o fortalecimento de estruturas institucionais para estágios e espaços para a prática docente. Com relação às diferenças, no Brasil, a análise de Gatti (2014) enfatiza uma visão de qualidade alicerçada nos processos que organizam o curso formativo, com destaque para a questão dos estágios, a fragmentação curricular e a formação didática dos professores formadores. Em contraste, no contexto australiano, o Temag (2014) enfatiza o significado de qualidade advindo dos resultados da formação, destacando a necessidade de apresentação de evidências de que o processo formativo garante a prontidão do professor para o ensino.

PADRÕES PROFISSIONAIS PARA PROFESSORES

Apesar das diferenças demográficas e de maturidade nos seus sistemas formativos, a Austrália e o Brasil implementaram reformas educacionais com o objetivo de estabelecer um perfil padrão para o desempenho dos professores. Tais reformas podem ser inseridas na ideia de associação entre a qualidade da formação docente e o desempenho dos alunos da educação básica em provas nacionais de conhecimento (*National Assessment Program — Literacy and Numeracy*, Naplan/Austrália e Sistema de Avaliação da Educação Básica, Saeb/Brasil), bem como em provas internacionais (Programa de Avaliação Internacional de Estudantes - Pisa/OECD).

Os APST foram implementados em 2011, definindo as competências que os professores australianos devem ter em quatro etapas da carreira: a. graduado, que permite o registro profissional preliminar de professores recém-formados em um estado/território australiano; b. proficiente, que define as práticas dos professores talentosos, permitindo que a sua acreditação nacional seja efetiva (certificação obrigatória); c. altamente talentoso, que reconhece formalmente professores altamente competentes e experientes (certificação não obrigatória); e d. líder, que reconhece a liderança do professor sobre seus pares enquanto continua ensinando, refletindo e aprofundando seus conhecimentos (certificação não obrigatória) (AITSL, 2011). Também em 2011, a APST passou a orientar a acreditação da qualidade dos cursos de formação inicial na Austrália (AITSL, 2015; 2020).

No Brasil, o Ministério da Educação, por meio do CNE, definiu na resolução CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2020a) as Orientações Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e estabeleceu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Na resolução CNE/CP n. 1/2020 (Brasil, 2020b), aprovou ainda as Orientações Curriculares Nacionais para a Formação Continuada e a sua Base Nacional Comum (BNC-Formação Continuada). As bases nacionais da formação brasileira, em essência, trazem um rol de competências profissionais esperadas do professor como resultado do processo de formação, enquanto as diretrizes curriculares traçam a estrutura, conteúdos e atividades que precisam ser observados pelas licenciaturas.

Em termos comparativos, os APST para graduados e o BNC-Formação desempenham funções semelhantes na Austrália e no Brasil, respectivamente. Ambos se materializam por meio de instrumentos previstos por organismos multilaterais (Schleicher, 2011; IBRD, 2012; OECD, 2013; UNESCO, 2019) para garantir a competência docente e servir de diretriz para o processo de acreditação de cursos de formação de professores. No que diz respeito aos conteúdos existentes entre os dois instrumentos, tanto em

suas principais dimensões quanto nas consequências delas decorrentes, observam-se semelhanças naquilo que Austrália e Brasil identificam como competências profissionais dos professores. A Tabela 3 apresenta essas competências em suas principais dimensões, sintetizando os conteúdos dos APST australiano e da BNC-Formação brasileira, bem como demonstrando semelhanças na visão de ambos os países sobre o significado de um professor competente.

Como pode ser visto na Tabela 3, os padrões brasileiros de 2019 seguem as mesmas categorias gerais de competência profissional inicialmente definidas pelos australianos em 2011. Ambos caracterizam as competências dos professores por meio do que Whitty e Willmott (1991) chamaram de dimensões intelectuais, cognitivas e atitudinais que não indicam como tais competências são efetivamente demonstradas na prática em sala de aula. Em termos de estrutura, as normas brasileiras tendem a desdobrar ou reorganizar aspectos que são definidos de forma mais sintética ou sob uma lógica específica para o contexto australiano. Quanto ao significado de qualidade decorrente desses padrões, os documentos destacam explicitamente o *impacto* das ações dos professores *na aprendizagem do aluno* como a principal diretriz para definir a competência docente e, portanto,

Tabela 3 – Comparação Australian Professional Standards for Teachers e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica na dimensão principal das competências específicas.

Dimensão Principal	Austrália	Brasil
Conhecimento Profissional	Conhecer os alunos e como eles aprendem. Conhecer o conteúdo e como ensiná-lo.	Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los. Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem. Reconhecer os contextos. Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.
Prática Profissional	Planejar e implementar ensino e aprendizagem eficazes. Criar e manter ambientes de aprendizado seguros e de suporte. Avaliar, fornecer <i>feedback</i> e relatar o aprendizado do aluno.	Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens. Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem. Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino. Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades.
Envolvimento Profissional	Envolver-se no aprendizado profissional. Envolver-se profissionalmente com colegas, pais/responsáveis e a comunidade.	Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional. Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender. Participar do projeto pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos. Engajar-se profissionalmente com as famílias e com a comunidade.

Fonte: AITSL (2011) e Brasil (2020a).

sua qualidade. Esse significado explícito de qualidade possui consonância com os documentos e ideias difundidas por organizações multilaterais que fornecem apoio político para a implementação de padrões em reformas educacionais. No entanto, considerando as concepções de formação de professores que orientam o *ethos* pautado em padrões de aprendizagem dos professores, “não está claro o que eles devem aprender (ou não aprender) e quais teorias de ensino e aprendizagem devem orientar sua aprendizagem”, como observado por Cochran-Smith (2001, p. 538, tradução nossa).

QUALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES IMPLÍCITA AOS PROCESSOS DE ACREDITAÇÃO

Como lembra Talbot (2015), a análise dialógica pressupõe que as diferenças fazem parte da relação entre o enunciado e o contexto. Nesse sentido, é preciso considerar as distinções que marcam cada país para que, mesmo partindo de instrumentos baseados na direção padronizada pelos organismos multilaterais (Schleicher, 2011; IBRD, 2012; OECD, 2013; UNESCO, 2019), seja possível observar a totalidade das interações resultantes entre as políticas implementadas e a realidade local.

Na Austrália, o trabalho de credenciamento de cursos e o registro profissional de professores é realizado pelas autoridades estaduais, mas sob a liderança nacional do AITSL. No Brasil, a descentralização do modelo de acreditação ocorre tanto em relação aos Conselhos Estaduais de Educação quanto entre órgãos autônomos do próprio Ministério da Educação, envolvendo as etapas de: i. avaliação, que analisa os dados do curso e emite um julgamento de qualidade; ii. supervisão, que toma decisões e ações preventivas ou corretivas para garantir que cursos e instituições cumpram com os regras; e, iii. regulação, que edita os atos que permitem o funcionamento regular de cursos e instituições (AITSL, 2015; 2020; Brasil, 2017).

Cabe também destacar que, na Austrália, o processo de avaliação da qualidade do ensino superior é único e está sob a responsabilidade da Agência de Padrões e Qualidade do Ensino Superior (Teqsa). No entanto, a acreditação dos cursos de formação de professores segue um procedimento complementar e paralelo. Já no Brasil não existe acreditação específica das licenciaturas, nem no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação (Sinaes) nem no âmbito dos Conselhos Estaduais de Educação. Os cursos de graduação brasileiros, de todas as áreas de conhecimento, são submetidos aos mesmos critérios.

Em termos de estrutura, a Austrália possui dois processos de acreditação para cursos de formação de professores. Um para autorizar o funcionamento de cursos novos e outro para revisar quinquenalmente esse credenciamento (AITSL, 2015; 2020). No caso do sistema federal de ensino brasileiro, novos cursos oferecidos por instituições que *não* sejam universidades ou faculdades com capacidade de pesquisa passam por três processos: autorização, para oferta inicial de programas; reconhecimento, para novos programas após a diplomação da primeira turma; e renovação do reconhecimento, para revisão periódica do reconhecimento. Quando cursos novos são abertos por universidades ou faculdades com capacidade de pesquisa, o Brasil respeita a autonomia dessas instituições, mas submete-os a processos regulares de reconhecimento e renovação de reconhecimento (Brasil, 2017; INEP, 2017a; 2017b).

O processo de acreditação australiano se organiza por meio de uma avaliação documental baseada em uma espécie de *checklist*, em que as evidências de qualidade exigidas são apresentadas pelo ofertante e analisadas por uma comissão de especialistas. Não é emitida uma pontuação global, mas apenas uma indicação da aprovação ou não com base numa análise detalhada das evidências apresentadas. *Grosso modo*, o curso é confrontado com o perfil de qualidade desejado, conforme os critérios advindos dos APST e amplamente explicitado nas normas e procedimentos. Nos documentos consultados, observa-se que o significado explícito de qualidade do processo acreditativo dos cursos australianos de formação inicial de professores é o impacto da formação do docente na aprendizagem dos alunos (AITSL, 2015; 2020).

Todavia, no que se refere às evidências concretas desse impacto, observa-se que os *Teacher Performance Assessment* (TPAs) definidos pela AITSL (2021, p. 1, tradução nossa) como “um mecanismo-chave pelo qual os cursos podem demonstrar o impacto dos professores em formação na aprendizagem dos alunos” não estão adequadamente dimensionados. Avaliações de *impacto* pressupõem desenhos experimentais para estabelecer relações de causa e efeito e essa modelagem não foi encontrada. Embora os TPAs possam ser organizados para expressar como os cursos formativos proporcionam aos professores em formação a aquisição das competências definidas pelos APST, não há garantias de que tais competências (e não outras) impactam a aprendizagem dos estudantes.

Além disso, na ausência de modelos experimentais ou quase-experimentais para o TPA, permanece a possibilidade de que variáveis intervenientes perturbem os impactos aferidos. Fatores contextuais como condições econômicas, escolaridade dos pais e localização da escola são capazes de afetar os indicadores de aprendizagem dos alunos. O estudo de Ainley, Macaskill e Thomson (2022) afirma, por exemplo, que a maior parte da variação no desempenho dos alunos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) em 2018 ocorreu mais dentro da mesma escola do que entre escolas, sugerindo que as diferenças na aprendizagem dos alunos não sejam necessariamente uma indicação do impacto das habilidades associadas aos professores, seu processo de capacitação ou práticas escolares.

Alerta semelhante também é dado por Ell *et al.* (2019) quando afirmam que a aprendizagem dos alunos é resultado de vários sistemas complexos sobrepostos, que podem ocorrer em decorrência dos saberes e práticas dos professores, mas também da política educacional que sustenta o processo de ensino-aprendizagem, bem como das características biossociais dos alunos. Mayer, Cotton e Simpson (2017) acrescentam, ainda, que a questão da eficácia do professor e do que se aceita como evidência dessa eficácia precisa ser examinada mais de perto por formadores de professores e formuladores de políticas antes que supostas evidências de impacto possam ser reivindicadas como tal.

No caso do Brasil, observa-se uma indefinição no significado de qualidade dos cursos de formação inicial de docente, implícito ao processo acreditativo. O Sinaes, como principal instrumento de verificação da qualidade dos cursos de licenciatura no Brasil, possui critérios genéricos para atender, em 2022, os cerca de 40 mil cursos de graduação de todas as áreas do conhecimento, incluindo os de licenciatura. O Sinaes foi criado para operar com avaliações *in loco*. No entanto, a infraestrutura necessária para garantir visitas de comissões de avaliadores em um leque tão grande de cursos favoreceu sua regulamentação de forma que as visitas avaliativas só ocorram em caso de desempenho insatisfatório no indicador de qualidade denominado Conceito Preliminar de Curso (CPC) ou de ausência de dados básicos para gerá-lo. Assim, operacionalmente, o Sinaes se baseia em dois processos avaliativos paralelos (avaliações *in loco* e CPC), apoiados em dois conjuntos de indicadores diferentes que, por sua vez, geram resultados potencialmente diferentes e até mesmo contraditórios (Souza, 2016; Tozzi e Tozzi, 2017).

Com isso, a análise apontou, no caso brasileiro, uma indefinição no significado de qualidade dos cursos que formam professores. Em primeiro lugar, há um sentido gerado pelos instrumentos de avaliação *in loco* (INEP, 2017a; 2017b), cujo conteúdo remete às Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (Brasil, 2020a). Essas diretrizes privilegiam estruturas e condições do curso que podem (com maior ou menor precisão) gerar impacto na aprendizagem dos alunos. No entanto, é importante destacar que tais estruturas e condições não se confundem com a mensuração do impacto do curso na aprendizagem dos alunos da escola. Além disso, a BNC-Formação, que sintetiza a versão brasileira de padrões profissionais dos professores e que integra as diretrizes curriculares, não está contemplada no instrumento de avaliação *in loco* do Sinaes.

Quando se observa o CPC, o significado de qualidade das licenciaturas brasileiras fica ainda mais indefinido. A metodologia de cálculo do CPC reúne, em uma única medida, as seguintes dimensões e participações relativas: desempenho de egressos dos cursos em prova de conhecimento geral e específicos da área de formação (20%), valor agregado pelo processo formativo aos conhecimentos gerais do egresso, medido entre o ingresso, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e o

momento de saída, pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) (35%); proporção de mestres e doutores no corpo docente e proporção de professores em regime de tempo integral (30%); percepção dos alunos sobre as condições do processo de formação (15%) (INEP, 2020). Como resultado, no que diz respeito aos cursos de formação de professores, o modelo brasileiro, embora baseado na perspectiva da competência, gera uma medição indefinida de qualidade, hermeneuticamente distinta dos padrões profissionais para docentes definidos pela BNC-Formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Gardiner (1992), a articulação da dialógica bakhtiniana com as preocupações e procedimentos característicos da dialética permite uma compreensão interpretativa das ações e textos humanos, favorecendo um movimento entre o enunciado e as circunstâncias nas quais se inserem. Considerando esse quadro teórico-metodológico, o presente estudo considerou os contextos australiano e brasileiro para apontar a convivência de diferentes significações de qualidade da formação de professores implícitas aos seus processos acreditativos, mesmo quando tais significações se originam de enunciados semelhantes.

O referido enunciado semelhante remete aos perfis profissionais para professores, que, orientados pelo modelo de competência e validados internacionalmente por movimentos dos organismos multilaterais, sugerem que a qualidade da formação docente esteja ligada ao seu impacto no aprendizado dos alunos da educação básica. No entanto, apesar de se tratar de um enunciado compartilhado, padrões profissionais semelhantes se materializam em significações particulares de qualidade da formação docente no âmbito dos países em estudo.

No caso do Brasil, a análise dos documentos legais que dão suporte ao reconhecimento e à renovação de reconhecimento de cursos de licenciatura revela as dificuldades do país em desenhar um processo capaz de identificar indicadores ligados a resultados do processo formativo. No caso da Austrália, o mapeamento de critérios para a acreditação dos cursos de formação de professores exige a realização do TPA para demonstrar o impacto da formação docente na aprendizagem do aluno. No entanto, a forma de aferição da aprendizagem dos alunos impactados pelo trabalho do professor não está devidamente esclarecida, a despeito da existência de uma ficha técnica com orientações (AITSL, 2021b). Além disso, conforme esclarece Dinham (2015), o uso da aprendizagem de alunos da educação básica como evidência da qualidade de cursos de formação de professores ainda está em processo de construção, não havendo uma metodologia segura para aferir adequadamente esse impacto.

Assim, o significado de qualidade dos cursos de formação de professores no contexto brasileiro pode variar entre aquele trazido pelo CPC e pelas orientações gerais das diretrizes curriculares, mas sem expressar o impacto da formação docente na aprendizagem dos alunos. Já no caso australiano, o sentido de qualidade associado ao impacto da aprendizagem dos alunos, embora declarado, não possui respaldo das evidências para ser reivindicado como existente na realidade concreta.

REFERÊNCIAS

AINLEY, Jonh; MACASKILL, Greg; THOMSON, Sue. **Within and between school variation in achievement on the Programme for International Student Assessment (PISA) in Australia**: PISA Australia Technical Paper. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 2022. Disponível em: <https://research.acer.edu.au/ozpisa/54>. Acesso em: 21 fev. 2023.

AUSTRALIAN BUREAU OF STATISTICS (ABS). **Schools 2022**. 15 fev. 2023. Disponível em: <https://www.abs.gov.au/statistics/people/education/schools/2022#schools>. Acesso em: 21 fev. 2023.

AUSTRALIAN BUREAU OF STATISTICS (ABS). **Population clock and pyramid**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.abs.gov.au/statistics/people/population/population-clock-pyramid>. Acesso em: 06 abr. 2024.

AUSTRALIAN INSTITUTE FOR TEACHING AND SCHOOL LEADERSHIP (AITSL). **Australian Professional Standards for Teachers**. Melbourne: AITSL, 2011. Disponível em: <https://www.AITSL.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

AUSTRALIAN INSTITUTE FOR TEACHING AND SCHOOL LEADERSHIP (AITSL). **Accreditation of initial teacher education programs in Australia**. Melbourne: AITSL, 2015. Disponível em: https://www.AITSL.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/accreditation-of-initial-teacher-education-programs-in-australia.pdf?sfvrsn=e87cff3c_48. Acesso em: 21 fev. 2023.

AUSTRALIAN INSTITUTE FOR TEACHING AND SCHOOL LEADERSHIP (AITSL). **Become a registered teacher**. Melbourne: AITSL, 2017a. Disponível em: <https://www.AITSL.edu.au/prepare-to-be-a-teacher/become-a-registered-teacher>. Acesso em: 21 fev. 2023.

AUSTRALIAN INSTITUTE FOR TEACHING AND SCHOOL LEADERSHIP (AITSL). **Nationally consistent registration for all teachers**. 2017b. Disponível em: <https://www.AITSL.edu.au/teach/improve-practice/start-your-career/registration/nationally-consistent-teacher-registration>. Acesso em: 21 fev. 2023.

AUSTRALIAN INSTITUTE FOR TEACHING AND SCHOOL LEADERSHIP (AITSL). **Accredited Teaching Program list**. Melbourne: AITSL, 2017c. Disponível em: <https://www.AITSL.edu.au/deliver-ite-programs/apl>. Acesso em: 21 fev. 2023.

AUSTRALIAN INSTITUTE FOR TEACHING AND SCHOOL LEADERSHIP (AITSL). **Australian Teacher Workforce Data**. Melbourne: AITSL, 2017d. Disponível em: <https://www.AITSL.edu.au/research/australian-teacher-workforce-data>. Acesso em: 21 fev. 2023.

AUSTRALIAN INSTITUTE FOR TEACHING AND SCHOOL LEADERSHIP (AITSL). **Guidelines for the accreditation of initial teacher education programs in Australia**. Melbourne: AITSL, 2020. Disponível em: https://www.AITSL.edu.au/docs/default-source/default-document-library/accreditation_guidelines_2021_17-feb-2021_contents_web_final.pdf?sfvrsn=9276dd3c_0. Acesso em: 21 fev. 2023.

AUSTRALIAN INSTITUTE FOR TEACHING AND SCHOOL LEADERSHIP (AITSL). **National Trends: teacher workforce**. 2021a. Disponível em: <https://www.AITSL.edu.au/research/australian-teacher-workforce-data/atwdreports/national-trends-teacher-workforce>. Acesso em: 6 abr. 2024.

AUSTRALIAN INSTITUTE FOR TEACHING AND SCHOOL LEADERSHIP (AITSL). **Teaching performance assessment: Program Standard 1.2**. [Fact Sheet]. Melbourne: AITSL, 2021b. Disponível em: https://www.AITSL.edu.au/docs/default-source/initial-teacher-education-resources/tpa/program-standard-1-2-factsheet---2021.pdf?sfvrsn=d0f9a53c_2. Acesso em: 21 fev. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **The dialogic imagination: four essays**. Austin, TX: University of Texas Press, 1981. 480 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Problems of Dostoevsky's poetics**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984. (Theory and History of Literature, v. 8). 384 p.

BIESTA, Gert. How does a competent teacher become a good teacher? on judgment, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In: HEILBRONN, Ruth; FOREMAN-PECK, Lorraine (org.). **Philosophical perspectives on teacher education**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2015. p. 1-22.

INTERNATIONAL BANK FOR RECONSTRUCTION AND DEVELOPMENT (IBRD). **What matters most in teacher policies? A framework for building a more effective teaching profession**. Washington, DC: World Bank, 2012. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/fb22c998-25d2-5b2a-bb58-4874d1e958d2/content>. Acesso em: 01 mar. 2023.

BOLD, Tessa; FILMER, Deon; MARTIN, Gayle; MOLINA, Ezequiel; ROCKMORE, Christophe; STACY, Brian; SVENSSON, Jakob; WANE, Waly. What do Teachers Know and Do? Does it Matter? Evidence from Primary Schools in Africa. **Policy Research Working Paper, n. 7956**. Washington, DC: World Bank, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10986/25964>. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de abril de 1999. Seção 1, p. 97. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 06 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Escassez de Professores para o Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais — Relatório produzido pela comissão especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 4, de 05 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa n. 1, de 2007. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 ago. 2008. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/Portaria_N_4_de_5_de_agosto_2008.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2017. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-9-235-de-15-de-dezembro-de-2017-1101286-1101286>. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 20, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância, das instituições de educação superior do sistema federal de ensino. (Republicada). **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 set. 2018a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=40&data=03/09/2018>. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 23, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre os fluxos dos processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos. (Redação dada pela Portaria Normativa n. 742, de 3 de agosto de 2018). **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 set. 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/39380012/do1-2018-09-03-portaria-normativa-n-23-de-21-de-dezembro-2017--39379864. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 22, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019--252499504>. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 out. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 209, de 06 de junho de 2022. Define os Indicadores de Qualidade da Educação Superior referentes ao ano de 2021, estabelece os aspectos gerais de cálculo e os procedimentos de manifestação das Instituições de Educação Superior sobre os insumos de cálculo e divulgação de resultados. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 jun. 2022. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-209-de-6-de-junho-de-2022-405915152>. Acesso em: 01 mar. 2023.

CHEUNG, Kwok. To grow and glow: towards a model of teacher education and professional development. In: MEETING OF THE INTERNATIONAL COUNCIL ON EDUCATION FOR TEACHING (Singapore, July 27-31, 1990). **Speeches/Conference paper** [...]. Washington, DC: Eric, jul. 1990. 50p. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=evidence-based+education&pg=695&id=ed338575>. Acesso em: 01 mar. 2023.

CHURCHWARD, Peter; WILLIS, Jill. The Pursuit of Teacher quality: identifying some of the multiple discourses of quality that impact the work of teacher educators. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, New York, v. 47, n. 3, p. 251-264, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1359866X.2018.1555792>. Acesso em: 01 mar. 2023.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. The outcomes question in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 17, n. 5, p. 527-546, 2001. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X01000129?via%3Dihub>. Acesso em: 01 mar. 2023.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; STERN, Rebecca; SÁNCHEZ, Juan Gabriel; MILLER, Andrew; STRINGER KEEFE, Elizabeth; FERNÁNDEZ, M. Beatriz; CHANG, Wen-Chia; CUMMINGS CARNEY, Molly; BURTON, Stephani; BAKER, Megina. **Holding teacher preparation accountable: a review of claims and evidence**. Boulder: National Education Policy Center, 2016. Disponível em: https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/pb_cochran-smith_teacher_prep_0.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; ZEICHNER, Kenneth. **Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education**. New York: Routledge, 2005. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203864043/studying-teacher-education-kenneth-zeichner-marilyn-cochran-smith>. Acesso em: 01 mar. 2023.

DARLING-HAMMOND, Linda; YOUNGS, Peter. Defining 'highly qualified teachers': what does 'scientifically-based research' actually tell us. **Educational Researcher**, Washington, v. 31, n. 9, p. 13-25, 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X031009013>. Acesso em: 01 mar. 2023.

DEPARTMENT OF FOREIGN AFFAIRS AND TRADE (DFAT). **The Australian Education System - Foundation level**. [s.d.] (Diplomatic Academy). Disponível em: <https://www.dfat.gov.au/sites/default/files/australian-education-system-foundation.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

DINHAM, Stephen. **Issues and perspectives relevant to the development of an approach to the accreditation of initial teacher education in Australia based on evidence of impact**. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership, Melbourne, 2015. 40 p. Disponível em: https://www.AITSL.edu.au/docs/default-source/default-document-library/ite-reform-stimulus-paper-03-dinham.pdf?sfvrsn=1dfcec3c_0. Acesso em: 01 mar. 2023.

ELL, Fiona; SIMPSON, Alyson; MAYER, Diane; McLEAN DAVIES, Larissa; CLINTON, Janet; DAWSON, Georgia. Conceptualising the impact of initial teacher education. **The Australian Educational Researcher**, Melbourne, v. 46, n. 1, p. 177-200, 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-018-0294-7>. Acesso em: 01 mar. 2023.

GARDINER, Michael **The dialogics of critique: M.M. Bakhtin and the Theory of Ideology**. London: Routledge, 1992. 258 p.

GATTI, Bernardete. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823>. Acesso em: 01 mar. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica. In: GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019. p. 177-210. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

HARVEY, Lee; WILLIAMS, James. Fifteen years of quality in higher education. **Quality in Higher Education**, New York, v. 16, n. 1, p. 3-36, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13538321003679457>. Acesso em: 01 mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativas de população enviadas ao TCU**. 27 ago. 2020. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2020/POP2020_20220905.pdf. Acesso em: 06 de abr. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: autorização**. Brasília, DF: Inep, 2017a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: reconhecimento e renovação de reconhecimento**. Brasília, DF: Inep, 2017b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Nota Técnica n. 58/2020/CGCQES/DAES. **Metodologia de cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC) referente ao ano de 2019**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/NOTA_TECNICA_N_58-2020_CGCQES-DAES_Metodologia_de_calculo_do_CPC_2019.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 1995-2022**. 10 out. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 06 abr. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 1995-2023**. 18 set. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 06 abr. 2024.

LANTITE. **Literacy and Numeracy Test for Initial Teacher Education Students**. 2023. Disponível em: <https://teacheredtest.acer.edu.au/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

LINGARD, Bob. Policy borrowing, policy learning: testing times in Australian schools. **Critical Studies in Education**, New York, v. 51, n. 2, p. 129-147, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17508481003731026>. Acesso em: 01 mar. 2023.

MAYER, Diane; COTTON, Wayne; SIMPSON, Alyson. **Teacher education in Australia**. Oxford: Oxford University Press, 2017. Disponível em: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-305>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Learning standards, teaching standards, and standards for school principals: a comparative study**. Santiago: Centre of Study for Policies and Practices in Education (Ceppe). Santiago: OECD, 2013. (Education Working Papers n. 99). Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5k3tsjqtp90v-en.pdf?expires=1697210508&id=id&accname=guest&checksum=69BDB2343B1359A16F0BA5EF861936E3>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Effective teacher policies: insights from PISA**. Paris: OECD Publishing, 2018. 163 p. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/effective-teacher-policies-9789264301603-en.htm>. Acesso em: 01 mar. 2023.

PANTIĆ, Nataša; WUBBELS, Theo. Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 26, n. 3, p. 694-703, 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X09002030?via%3Dihub>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ROBINSON, Maureen; MOGLIACCI, Rada. **Conceptions and models of teacher education**. Oxford Research Encyclopedia of Education. June 25, 2019. Oxford University Press. Disponível em: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-571>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ROWAN, Leonie; MAYER, Diane; KLINE, Jodie; KOSTOGRIZ, Alex; WALKER-GIBBS, Bernadette. Investigating the effectiveness of teacher education for early career teachers in diverse settings: the longitudinal research we have to have. **The Australian Educational Researcher**, Melbourne, v. 42, n. 3, p. 273-298, 2015. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-014-0163-y>. Acesso em: 01 mar. 2023.

RYAN, Mary; BOURKE, Terri. Spatialised metaphors of practice: how teacher educators engage with professional standards for teachers. **Critical Studies in Education**, New York, v. 59, n. 2, p. 167-186, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17508487.2016.1185641>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de Educadores: Fundamentos e Práticas de um Paradigma Contra-Hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-36, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TwJbgsR75ttGMwYnjJ4mc9B/?lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SCHLEICHER, Andreas. **Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world**. Paris: OECD Publishing, 2011. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/building-a-high-quality-teaching-profession_9789264113046-en.html. Acesso em: 01 mar. 2023.

SLEETER, Christine. Toward teacher education research that informs policy. **Educational Researcher**, Washington, v. 43, n. 3, p.146-153, 2014. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X14528752>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SOUZA, Valdinei Costa. Qualidade Sinaes para o curso de pedagogia: padrão ou ilusão? **Educar em Revista**, n. 62, 261-277, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wHdVFZCpJbYSjNSYxcsdk3p/?lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2023.

TALBOT, Debra. Teachers talk about their learning: a Bakhtinian analysis. **Knowledge Cultures**, v. 3, n. 4, p. 171-187, 2015. Disponível em: <https://www.addletonacademicpublishers.com/contents-kc/448-volume-3-4-2015/2538-teachers-talk-about-their-learning-a-bakhtinian-analysis>. Acesso em: 01 mar. 2023.

TEACHER EDUCATION MINISTERIAL ADVISORY GROUP (TEMAG). **Action now: classroom ready teachers**. Melbourne: Temag, 2014. Disponível em: <https://www.education.gov.au/teaching-and-school-leadership/resources/action-now-classroom-ready-teachers-report-0>. Acesso em: 01 mar. 2023.

THE TERTIARY EDUCATION QUALITY AND STANDARDS AGENCY (TEQSA). **Australian Qualifications Framework** (Last updated: 24 Feb 2023). Disponível em: <https://www.teqsa.gov.au/how-we-regulate/acts-and-standards/australian-qualifications-framework>. Acesso em: 01 mar. 2023.

TOZZI, Marcos; TOZZI, Adriana. Conceito Preliminar de Curso (CPC) x Conceito do Curso (CC): há coerência desses valores nos cursos de engenharia? **Revista Princípia — Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, João Pessoa, n. 34, p. 18-23, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/1301>. Acesso em: 01 mar. 2023.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Education 2030: Incheon Declaration and framework for action for the implementation for sustainable development goal 4: ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning**. 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656/PDF/245656eng.pdf.multi>. Acesso em: 01 mar. 2023.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Unesco ICT competency framework for teachers**. 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>. Acesso em: 01 mar. 2023.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Teacher policy development guide**. Paris: Unesco, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966/PDF/370966eng.pdf.multi>. Acesso em: 01 mar. 2023.

WALLACE, Michael. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WHITTY, Geoff; WILLMOTT, Elizabeth. Competence-based teacher education: approaches and issues. **Cambridge Journal of Education**, New York, n. 21, v. 3, p. 309-318, 1991. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764910210305>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ZEICHNER, Kenneth. Traditions of practice in US preservice teacher education programs. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 9, n. 1, p. 1-13, 1993. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0742051X93900115?via%3Dihub>. Acesso em: 01 mar. 2023.

Como citar este artigo: SOUZA, Valdinei Costa; TALBOT, Debra. Formação inicial de professores: significados de qualidade para Austrália e Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300072, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300072>

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Bolsa de Pós-Doutorado/PIDP.

Contribuições dos autores: Escrita – Primeira Redação, Análise Formal, Curadoria de Dados: Souza, V. C. Metodologia, Supervisão: Talbot, D. Investigação, Conceitualização, Escrita – Revisão e Edição: Souza, V. C.; Talbot, D.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

SOBRE AS AUTORAS

VALDINEI COSTA SOUZA é doutora em educação pela Universidade de Brasília (UnB). Analista em ciência e tecnologia sênior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). DEBRA TALBOT é doutora em Educação (Formação de Professores) pela Universidade de Sydney (Austrália). Professora sênior de sociologia e educação científica na Escola de Educação e Serviço Social da Universidade de Sydney (Austrália).

Recebido em 2 de novembro de 2023

Revisado em 13 de abril de 2024

Aprovado em 25 de junho de 2024

Editor/a Responsável: Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel  <https://orcid.org/0000-0002-2780-0054>