

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS CONTORNOS DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL EM DISPUTA

TEACHER PREPARATION AND THE OUTLINES OF A CONTESTED EDUCATIONAL POLICY

Micheli Bordoli Amestoy¹

Larissa Zancan Rodrigues²

Beatriz Pereira³

Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto⁴

RESUMO: Este estudo apresenta uma análise comparativa das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica, expressas nas Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024. As diretrizes foram examinadas quanto à estrutura, autoria, contexto de elaboração, objetivos, vigência, carga horária, concepção de base comum, organização curricular, formação específica, práticas de ensino e atividades acadêmico-científicas. Identificaram-se convergências e divergências entre os documentos à luz das disputas e intencionalidades na formação docente. Os resultados indicam que a DCN de 2015 sustenta uma concepção ampliada de formação de professores, ancorada em fundamentos sociopolíticos e pedagógicos, em contraste com as diretrizes mais recentes que revelam maior alinhamento a uma lógica neoliberal, centrada em competências e ajustada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que tende a reduzir a formação a aspectos técnico-instrumentais. A Resolução de 2024, embora revogue a de 2019, opera como uma síntese precária das anteriores, assumindo características de uma bricolagem, que dilui concepções pedagógicas críticas e apaga a perspectiva histórico-social da docência. Conclui-se que as recorrentes reestruturações curriculares em menos de uma década evidenciam as disputas políticas de formação docente no Brasil e reforçam a urgência de consolidar um projeto formativo democrático, crítico e comprometido com a valorização da profissão docente e com uma educação pública de qualidade, voltada para além dos imperativos do mercado.

Palavras-chave: Formação docente; Políticas Educacionais; Diretrizes Curriculares Nacionais.

¹ Doutora em Educação em Ciências pela UFSM. Professora do Departamento de Biologia Geral da UEPG. Contato: mbamestoy@uepg.br

² Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC. Professora de Ciências na rede municipal de ensino de São José/SC e de Biologia na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Contato: larissazancan@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC. Professora de Ciências na rede municipal de ensino de São José/SC. Contato: beatrizsofka@gmail.com

⁴ Doutor em Educação pela USP. Professor do Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM. Contato: luiz.neto@ufsm.br

ABSTRACT: This study presents a comparative analysis of the National Curriculum Guidelines (DCN) for teacher education in basic education, as established in Resolutions CNE/CP No. 2/2015, No. 2/2019, and No. 4/2024. The guidelines were examined in terms of structure, authorship, context of development, objectives, validity, workload distribution, common core conception, curricular organization, specific training, teaching practices, and academic-scientific activities. Convergences and divergences among the documents were identified in light of the disputes and intentions surrounding teacher education. The results indicate that the 2015 DCN upholds a broad conception of teacher education, grounded in sociopolitical and pedagogical principles, in contrast to the more recent guidelines, which reveal greater alignment with a neoliberal logic centered on competencies and adjusted to the National Common Core Curriculum (BNCC), thus tending to reduce teacher education to technical-instrumental aspects. The 2024 Resolution, although it repeals the 2019 version, functions as a precarious synthesis of the previous ones, assuming characteristics of a bricolage that dilutes critical pedagogical conceptions and erases the historical-social perspective of teaching. It is concluded that the recurrent curricular restructurings within less than a decade highlight the political disputes surrounding teacher education in Brazil and reinforce the urgency of consolidating a democratic and critical educational project committed to valuing the teaching profession and ensuring high-quality public education beyond market imperatives.

Keywords: Teacher education; Educational policies; National Curriculum Guidelines.

INTRODUÇÃO

Acordar não é ter saída. Acordar é reacordar-se ao que em nosso em redor gira.

(Auto do Frade, João Cabral de Melo Neto)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), ao longo das últimas décadas, expressam essas disputas: ora reforçam lógicas tecnicistas e padronizadoras; ora reabrem espaços para uma formação crítica, humanizadora e comprometida com os direitos educacionais.

Nesse contexto, compreender as políticas curriculares voltadas à formação docente demanda o reconhecimento dessas disputas. Pérez-Gómez (1998) identifica quatro perspectivas da prática educativa — acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social — que materializam visões divergentes sobre o papel da docência e da escola. Essas categorias seguem sendo fundamentais

para compreender os avanços, contradições e retrocessos que atravessam os documentos em tela.

Sob a perspectiva acadêmica tradicional, ainda hegemônica em muitas licenciaturas, reduz-se o ensino à transmissão de conhecimentos estabelecidos. Nessa visão, o professor é concebido como especialista em conteúdo, cuja formação se limita ao domínio disciplinar, desconsiderando as dimensões política e social da educação.

A perspectiva técnica, intensificada pelas reformas educacionais das últimas décadas, representa talvez a maior ameaça à autonomia docente. Inspirada no modelo de racionalidade técnica, essa abordagem transforma o professor em mero executor de protocolos pedagógicos pré-determinados. Como denuncia Pimenta (2012), sob o discurso da "eficiência", essa perspectiva esvazia o caráter político-pedagógico da docência, reduzindo-a à aplicação de competências mensuráveis. No contexto brasileiro, essa lógica se manifesta claramente na crescente padronização curricular e na excessiva valorização de avaliações externas, como analisa Tolentino-Neto e Amestoy (2023) e Frigotto (2017). Acrescenta-se aqui, a uniformização dos recursos didáticos, em oferta de livros que pouco se diferenciam e, mais grave, com os 'materiais estruturados' ou apostilados.

Em contraponto, a perspectiva prática, defendida por Schön (1992), busca resgatar a dimensão humana da docência. Valorizando a experiência concreta e a reflexão na ação, essa abordagem reconhece que ensinar é lidar com incertezas e complexidades. No entanto, como alerta Zeichner (2010), quando desvinculada de um projeto político mais amplo, essa perspectiva pode cair num "reflexivismo instrumental", formando professores adaptativos ao *status quo* em vez de transformadores da realidade educacional. O professor reflexivo pode ser tanto aquele que pensa ativamente sobre sua prática (segundo Schön) quanto aquele que espelha passivamente o estado atual (segundo Zeichner).

É precisamente essa limitação da vivacidade docente que a perspectiva de reconstrução social busca superar. Ela concebe a formação docente como um ato político intencionalmente comprometido com a justiça social. Como demonstram as experiências analisadas por Cochran-Smith (2004) e Diniz-

Pereira (2018), formar professores sob essa ótica exige romper com a dicotomia teoria-prática e assumir a escola como espaço de construção democrática e enfrentamento das desigualdades.

Diante desses aspectos, urge repensar a formação inicial de professores, especialmente quando se observa que, desde a redemocratização do país, em 1985, quatro diferentes DCN foram promulgadas - um indicativo explícito das constantes disputas em torno deste campo. Importa destacar, contudo, que este estudo não pretende enquadrar as diretrizes em classificações rígidas, pois, como bem demonstra Ball (1994), as políticas curriculares constituem-se a partir de complexos processos discursivos marcados por contradições e negociações, gerando ambiguidades que permeiam tanto sua implementação, quanto seus efeitos práticos.

Essa compreensão é corroborada por Pacheco (2003, p.16) ao afirmar que "as políticas curriculares são decididas e construídas em espaços que envolvem lutas e alianças", evidenciando como sua formulação ultrapassa a mera racionalidade técnica para se configurar como arena de disputa entre diferentes projetos formativos. Nessa dinâmica, conforme explica o autor, convivem estratégias contraditórias, desde imposições *top-down* até processos negociados de recentralização.

Tal complexidade se reflete diretamente no papel do professor, pois, como destacam Gatti, Barreto e André (2011, p.36), "as políticas de currículo estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola", cabendo ao docente a responsabilidade institucional de operacionalizá-las na prática pedagógica cotidiana. Essa constatação reforça a importância de analisar as DCN não como documentos isolados, mas como expressão de projetos em disputa que são parte da constituição da formação docente.

De modo mais específico, abordamos neste texto, as DCN para a formação de professores de 2002 (Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2 de 2002), mas aprofundaremos nossas análises no documento de 2015 (Resolução CNE/CP nº 2/2015), caracterizado neste texto como possuindo uma perspectiva de formação de professores ampliada, as Diretrizes de 2019 (Resolução

CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 1 de 2020), tratadas sob o rótulo de neotecnicistas, e a que foi recentemente aprovada em 2024 (Resolução CNE/CP nº 4/2024). Nesse sentido, objetivamos, com este artigo, caracterizar, em linhas gerais, cada DCN em tela (2015; 2019; 2024), apresentando, pontos de convergência e divergência desses documentos, de modo a contribuir com o candente debate acerca das intencionalidades formativas dos cursos de formação de docentes, haja vista que, em menos de uma década, três movimentos de reestruturação das propostas curriculares foram elaboradas em escala federal.

DESENHO DA ESCRITA

Esta pesquisa configura-se como um estudo qualitativo de análise documental, orientado pela perspectiva interpretativa que busca compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade contextual (Lüdke; André, 1986). O *corpus* de análise foi composto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores anteriormente mencionadas, que foram examinadas a partir dos seguintes aspectos: estrutura, autoria e contexto de elaboração, concepção de docência e regulação de professores, objetivo, abrangência, tempo de duração, carga horária, concepção de base comum, organização curricular, formação específica da área, práticas de ensino, atividades acadêmico-científico-culturais.

Para a análise sistemática dos documentos, adotou-se uma adaptação da técnica de análise de conteúdo conforme proposta por Bardin (2016). Esse método permite a descrição minuciosa e a interpretação crítica de textos oficiais, viabilizando inferências sobre seus contextos de produção e recepção. Embora tenhamos nos baseado nesse referencial metodológico, optou-se por não aplicar integralmente suas três etapas clássicas (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados), desenvolvendo antes uma abordagem flexível que melhor atendesse aos objetivos específicos desta investigação. Essa adaptação se justifica pela natureza particular dos documentos analisados - textos

normativos que demandam uma análise contextualizada de seus dispositivos e articulações discursivas.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS ATRAVÉS DOS TEMPOS

As primeiras DCN para a Formação de Professores da Educação Básica foram estabelecidas em fevereiro de 2002 por meio de duas resoluções complementares: a Resolução CNE/CP nº 1, aprovada em 18 de fevereiro de 2002 (publicada em 9 de abril de 2002), que definiu os princípios dos cursos de licenciatura. E a Resolução CNE/CP nº 2, aprovada em 19 de fevereiro de 2002 (publicada em 4 de março de 2002/03), que instituiu a duração e a carga horária desses.

Elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), esses foram os primeiros documentos publicados após a abertura democrática e estabeleceram princípios, objetivos e parâmetros para os cursos de licenciatura e programas de formação pedagógica, com o objetivo de propor uma formação docente desvinculada dos cursos de bacharelado e articulá-la às demandas da educação básica, promovendo um processo integrado, reflexivo e articulado com a prática profissional. Propôs-se, portanto, que a formação docente deve fomentar:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (Brasil, 2002, p. 1).

Houve a proposição, inédita, da Prática como Componente Curricular (PCC) nas programações curriculares, de modo a trazer importância para que a prática pedagógica ocorra ao longo de toda a formação docente e não apenas no estágio supervisionado (Mohr; Wielewicki, 2017) como era de costume até a época, pensando modelos tecnicistas do tipo 3+1 (Ayres, 2007). A PCC foi concebida como um espaço contínuo para reflexão e experimentação

pedagógica, promovendo a articulação entre teoria e prática desde o início do curso:

[...] § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (Brasil, 2002, p. 1).

A respeito da organização curricular dos cursos, a formação inicial foi proposta para ser organizada em três dimensões interdependentes, a saber: a) Formação geral - desenvolvimento de uma base ampla e interdisciplinar de conhecimentos, incluindo fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos da educação; b) Formação específica - aprofundamento dos conhecimentos relacionados às áreas de atuação do professor e às disciplinas que ele ensinará; c) Formação pedagógica - reflexão e prática sobre os processos de ensino-aprendizagem, incluindo o estágio supervisionado como elemento central. A diretriz também estabeleceu uma carga horária mínima de 2.800 horas, distribuídas ao longo de pelo menos três anos e destacou a necessidade de preparar os professores para lidar com a diversidade sociocultural e promover uma educação inclusiva, considerando as especificidades dos alunos e dos contextos educacionais.

As DCN de 2002 representam um avanço na formação docente ao propor um projeto de formação específico para licenciatura, com uma abordagem que integra saberes teóricos e práticos, conforme a concepção de Tardif (2002) sobre os saberes docentes. O estágio supervisionado foi concebido como espaço fundamental de mediação entre teoria e prática (Pimenta, 1994), promovendo a socialização profissional. Embora as diretrizes tenham enfatizado a formação continuada como processo permanente (Nóvoa, 1995; Imbernón, 2010), sua implementação enfrentou desafios, revelando um hiato entre as prescrições normativas e a realidade das licenciaturas (Gatti, 2010; Sacristán, 1999), especialmente na garantia de qualidade dos estágios e na superação da fragmentação curricular.

As transformações iniciadas em 2002 encontraram novo impulso com a publicação das DCN de 2015 (Resolução CNE/CP nº 2, aprovada em 1º de julho de 2015), que trouxeram mudanças na concepção da formação docente, compreendendo as pessoas professoras como construtoras de conhecimento. Esta nova normativa estabeleceu aumento da carga horária mínima dos cursos de licenciatura para 3.200 horas, distribuídas ao longo de no mínimo quatro anos. Essa ampliação teve como objetivo proporcionar mais tempo para o desenvolvimento da formação pedagógicas, prática e específica, permitindo uma articulação mais profunda entre teoria e prática:

1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (Brasil, 2015, p. 11).

A prática pedagógica continuou a ser um componente central da formação, por meio do desenvolvimento da PCC e do estágio supervisionado. Por isso, a carga horária destinada a essas atividades foi ampliada, permitindo que os futuros professores entrassem em contato com contextos escolares ao longo de todo curso, desde o início, o que favoreceu uma maior reflexão sobre os desafios da docência. Essa abordagem reforçou a importância de integrar os saberes pedagógicos e específicos das áreas de ensino, objetivando que a formação de professores relacionasse conteúdos acadêmicos com desafios da sala de aula.

Houve a proposição de uma base nacional comum (que não deve ser confundida com a base comum nacional, posteriormente proposta em 2019 - a BNC Formação). Esta base nacional comum fundamenta-se no princípio da

educação como processo emancipatório e permanente, articulando teoria e prática (práxis docente) a partir da realidade escolar. Essa formação deve promover: (I) integração interdisciplinar contextualizada; (II) pesquisa e extensão como eixos pedagógicos centrais; (III) acesso a materiais e fontes de pesquisa qualificados; e (IV) dinâmicas que desenvolvam pensamento crítico, trabalho coletivo e autonomia. Além disso, exige (V) adaptação às transformações educacionais; (VI) domínio das TIC; (VII) reflexão crítica sobre linguagens educativas; (VIII) educação inclusiva com valorização da diversidade; e (IX) compromisso com a aprendizagem contínua de todos os estudantes. Esses princípios revelam influências teóricas diversas, desde a concepção freireana de educação até abordagens sócio-históricas, configurando um modelo de formação docente crítico, investigativo e adaptável às complexas demandas educacionais contemporâneas, com ênfase na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como alicerce da profissionalidade docente.

Para a formação continuada, o documento prevê que ela deve ocorrer por meio de "atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas" (Brasil, 2015, p. 14), com o objetivo principal de promover a reflexão sobre a prática educativa. A valorização profissional é outro eixo importante, com determinação expressa sobre a necessidade de "plano de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho" adequada (Brasil, 2015, p. 15).

Assim, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 buscou criar um marco mais robusto para a formação docente, enfatizando a articulação entre teoria e prática, a valorização da diversidade e o compromisso com uma educação transformadora. No entanto, como apontam críticos, a efetiva implementação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios estruturais no sistema educacional brasileiro.

SOBRE AS NOVAS DCN: UMA BRICOLAGEM DE PERSPECTIVAS

A vigente DCN para a formação docente, instituída pela Resolução CNE/CP nº 4 (Brasil, 2024), foi aprovada em 26 de maio de 2024 e entra em

vigor a partir de 1º de julho do mesmo ano. Esta resolução, conforme seu Art. 1º, estabelece “as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, a segunda licenciatura e os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados” (Brasil, 2024, p. 1). Essa Resolução propõe uma base nacional de formação pautada pela:

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

Conforme o Art. 5º da Resolução CNE/CP nº 4/2024, a formação de professores da Educação Básica assenta-se na garantia de uma educação de qualidade como compromisso de Estado, assegurada por meio da colaboração entre entes federativos e instituições formadoras, com base em fundamentos científicos, sociais e técnicos sólidos. No texto da resolução identifica-se elementos como a valorização e a articulação indissociável entre teoria e prática, a importância da práxis docente em contextos reais e o reconhecimento das instituições escolares como espaços formativos essenciais. Defende-se ainda um projeto formativo com caráter emancipador, equitativo e comprometido com a inclusão, a diversidade, os direitos humanos e a sustentabilidade, reconhecendo o professor como agente de transformação social, cultural e identitária. Também são princípios centrais elencados no texto em tela, a liberdade de ensinar, aprender, pesquisar, e o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

A elaboração da nova normativa foi precedida de intensas manifestações por parte de entidades acadêmicas, sindicais e científicas, que desde 2022 vinham solicitando a revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e o retorno à Resolução CNE/CP nº 2/2015. Dentre essas mobilizações, destaca-se a atuação da Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, composta por cerca de 40 entidades e fóruns nacionais, que encaminhou ao CNE um manifesto com 580 assinaturas institucionais. Também

se manifestaram contrariamente à resolução entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) e mais de 30 organizações acadêmicas e científicas, criticando o esvaziamento do debate público no processo de formulação da normativa anterior e defendendo diretrizes construídas democraticamente. Apesar desse histórico de mobilização, a construção da Resolução CNE/CP nº 4/2024 não foi marcada por amplo debate social ou audiências públicas, sendo realizada apenas uma consulta pública entre 6 de dezembro de 2023 e 1º de março de 2024 — período que coincidiu em grande parte com o recesso docente. O Parecer CNE/CP nº 4/2024 foi aprovado em 12 de março de 2024.

As novas diretrizes apresentam como justificativa a necessidade de reavaliar os cursos de formação docente, motivadas por resultados insatisfatórios no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2021, conforme divulgado em setembro de 2022. Nesta nova DCN, a carga horária mínima dos cursos passou a ser composta por 880 horas de formação geral, 1.600 horas de formação específica, 400 horas de estágio supervisionado e 320 horas de atividades de extensão. De acordo com o Art. 8º: “A formação teórica deverá ter, no mínimo, 2.480 (dois mil quatrocentos e oitenta) horas” (Brasil, 2024, p. 6).

No entanto, a extinção das Práticas como Componente Curricular (PCC), presentes nas DCN anteriores, levanta preocupações quanto à articulação entre teoria e prática na formação docente. Embora a resolução afirme, no Art. 12, § 1º, que “o estágio supervisionado deve ser desenvolvido de forma articulada com os componentes curriculares do curso” (Brasil, 2024, p. 8), não há explicação para a supressão das 400 horas anteriormente destinadas às práticas pedagógicas. Além disso, a nova proposta prevê que as 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado sejam distribuídas desde o início do curso, o que implica em cerca de 50 horas por semestre, esvaziando o tempo destinado ao desenvolvimento reflexivo e ao aprofundamento da prática pedagógica.

O estágio curricular supervisionado é caracterizado, no documento, como um “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas”,

devendo ser realizado em instituições de Educação Básica, com o objetivo de "atuar diretamente na formação do licenciando", funcionando como "ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor". Não se trata de uma atividade laboral, mas de uma "experiência de aprendizagem e socialização inicial na profissão", na qual o licenciando "não será o principal responsável pela regência das aulas", sendo sua atuação sempre "acompanhada do professor regente e supervisionada pelo docente da IES". As atividades devem possibilitar a compreensão dos "fundamentos epistemológicos, conceituais e procedimentais da área de conhecimento específico", bem como do "Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – CPC", promovendo "vivências de articulação entre os conhecimentos específicos e práticas de ensino", além de "investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão". Os projetos integradores mencionados no texto devem "fomentar o protagonismo dos licenciandos", "promover atividades que estimulem a interação com a comunidade acadêmica e escolar" e "iniciar diálogos formativos acerca da docência". O estágio deve iniciar "desde o primeiro semestre do curso", estar "claramente articulado às disciplinas que envolvem a prática de ensino" e proporcionar "múltiplas oportunidades estruturadas para que o licenciando aprenda práticas específicas relacionadas ao ensino e à condução dos processos educativos", sempre com acompanhamento e devolutivas formativas.

Apesar de apresentar diretrizes que, à primeira vista, valorizam o estágio como momento formativo e não meramente técnico, a forma como este é estruturado na nova diretriz sugere uma racionalidade pragmática e funcionalista. Ao enfatizar a iniciação precoce do estágio e o seu alinhamento direto com a prática de ensino, há o risco de subordinar a formação teórica a uma lógica de aplicação imediata, desconsiderando o tempo necessário para a apropriação crítica dos saberes docentes. Além disso, embora o texto mencione o protagonismo do licenciando e o incentivo à investigação, esses elementos podem se esvaziar em contextos institucionais que operam sob pressões de desempenho, cumprimento de metas e padronizações curriculares orientadas pela BNCC e pelas políticas que a acompanham (Rodrigues; Pereira; Mohr,

2020; Amestoy, 2023; Amestoy; Tolentino-Neto, 2025). Assim, há uma tensão entre o discurso da formação integral e as exigências de uma profissionalização docente moldada por competências e resultados. A crítica de autores como Pimenta (2012) e Gatti (2022) torna-se pertinente nesse cenário, ao advertir que a prática, quando desvinculada de uma base teórica sólida e de uma concepção crítica da docência, pode ser reduzida à mera instrumentalização.

Portanto, é fundamental garantir na formação docente que o estágio supervisionado não se configure apenas como um treinamento técnico, mas como um espaço de reflexão, diálogo e construção da identidade docente em sua complexidade histórica, social e política. Em relação às atividades de extensão, o Art. 11 determina que elas “devem envolver a execução de ações de extensão nas instituições de Educação Básica” (Brasil, 2024, p. 7). Isso reduz o escopo da extensão universitária, restringindo-a apenas ao ambiente escolar e substituindo as 200 horas destinadas a outras e mais diversas atividades acadêmico-científicas e culturais previstas na resolução de 2015.

O documento representa um avanço significativo ao institucionalizar a extensão como componente obrigatório na formação docente, porém apresenta lacunas e contradições que merecem uma análise crítica à luz dos debates acadêmicos sobre extensão universitária na área da educação. Embora o documento estabeleça uma carga horária mínima para as atividades extensionistas (320 horas para licenciaturas e 160 horas para os cursos de formação pedagógica), ele não detalha metodologias ou processos de avaliação de impacto, o que pode reduzir a extensão a um mero requisito burocrático, distanciando-se da concepção de extensão como um processo contínuo de diálogo com a sociedade. Essa visão quantitativa contraria as diretrizes do Fórum de Pró-Reitores de Extensão (2012), que defendem a extensão como prática transformadora e integrada às demandas sociais.

Outro ponto problemático é a exigência de que as atividades extensionistas sejam realizadas 100% presencialmente, mesmo em cursos na modalidade de Educação à Distância (EaD) (Art. 14, §6º). Essa rigidez ignora experiências exitosas de extensão virtual, como projetos de mediação tecnológica em escolas rurais, e desconsidera as limitações logísticas de muitas

instituições de ensino superior, especialmente as localizadas em regiões periféricas. Além disso, embora a resolução afirme a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Art. 5º, IV), não há diretrizes claras para integrar as atividades extensionistas à produção de conhecimento científico ou à iniciação científica. Essa fragilidade pode levar a projetos desconectados de reflexão teórica, reproduzindo um modelo assistencialista, criticado por autores como Paula (2019), em vez de uma prática efetivamente dialógica e transformadora.

A ausência de mecanismos de avaliação participativa envolvendo as comunidades escolares é outra lacuna significativa do texto de 2024. Sem processos avaliativos construídos coletivamente, há o risco de que a extensão se configure como uma intervenção verticalizada em que a universidade determina as ações sem considerar efetivamente as necessidades e saberes das escolas e dos territórios onde atua. Essa dinâmica contraria os princípios freireanos de diálogo e construção compartilhada do conhecimento (Freire, 1996), perpetuando relações assimétricas entre academia e sociedade.

Apesar de mencionar princípios como "equidade" e "diversidade" (Art. 5º, X), a resolução trata essas questões de forma genérica, sem aprofundar como devem ser incorporadas nas práticas extensionistas. Não há, por exemplo, orientações específicas para uma extensão decolonial que valorize os saberes indígenas e quilombolas, ou para o enfrentamento do racismo estrutural na relação entre universidade e escola. Da mesma forma, temas contemporâneos e emergentes, como gênero e sexualidade, embora citados, não são eixos estruturantes das atividades propostas. Essa superficialidade pode resultar em projetos que, embora bem-intencionados, não confrontam efetivamente as desigualdades educacionais.

Por fim, há um risco latente de instrumentalização da extensão pela lógica do "capital humano", dada a ênfase em "competências digitais" (Art. 7º, VI) e "inovação educacional" (Art. 13, §4º, IV). Se não forem articuladas a uma perspectiva crítica, essas demandas podem subordinar a extensão a agendas mercadológicas, afastando-a de seu potencial emancipatório e transformador.

Em síntese, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 é um marco importante ao reconhecer a extensão como eixo estruturante da formação docente, mas peca pela burocratização excessiva, pela rigidez presencialista e pela falta de diretrizes claras que garantam uma integração efetiva entre extensão, pesquisa e ensino. Para superar essas limitações, seria necessário: (1) elaborar diretrizes metodológicas que evitem projetos de extensão superficiais; (2) flexibilizar a obrigatoriedade da presencialidade em contextos justificáveis; (3) instituir processos de avaliação participativa que envolvam escolas e comunidades; e (4) vincular as atividades extensionistas à produção de conhecimento, por meio de pesquisas e reflexões sistemáticas. Sem essas mudanças, a extensão corre o risco de se tornar mais um requisito formal, distante de seu papel como espaço de diálogo, crítica e transformação social.

A resolução de 2024 também traz o indicativo da oferta de cursos na modalidade a distância. No Art. 7º, § 1º, afirma-se: “A formação inicial deverá ocorrer, preferencialmente, na modalidade presencial” (Brasil, 2024, p. 5), o que abre precedentes para a ampliação da EaD na formação docente. Essa flexibilização preocupa especialistas e entidades como ANFOPE e Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior (ANDES), que já se manifestaram contra essa diretriz por entenderem que promove uma “McDonaldização” da formação (Ritzer, 2016), favorecendo modelos rápidos, baratos e descontextualizados. A Resolução CNE/CP nº 4/2024, ao tratar da formação docente, estabelece diretrizes para a EaD que revelam uma contradição fundamental no atual cenário educacional brasileiro. Embora o documento reconheça formalmente a EaD como modalidade válida para as licenciaturas (Art. 14, §7º), impõe restrições que limitam significativamente seu potencial inovador e democratizante. Esta abordagem conservadora desconsidera décadas de avanços teóricos e práticos consolidados na área da educação digital, mantendo uma visão que privilegia o presencial em detrimento de novas possibilidades pedagógicas.

O principal ponto problemático reside na manutenção de um presencialismo obrigatório que contradiz a própria essência da EaD. A resolução determina que atividades fundamentais como estágio e extensão sejam

realizadas integralmente de forma presencial (Art. 14, §5º e §6º), mesmo nos cursos oferecidos a distância. Esta exigência não apenas ignora experiências bem-sucedidas de estágios e projetos extensionistas mediados por tecnologias digitais, como cria barreiras intransponíveis para professores em exercício em regiões remotas ou com limitada mobilidade. Tal postura revela uma desconfiança enraizada em relação à EaD, tratando-a como modalidade secundária, incapaz de garantir a qualidade necessária para a formação docente.

Outra limitação significativa do texto é a ausência de diretrizes pedagógicas específicas para a EaD. Embora o documento mencione o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (Art. 7º, VI), não avança em orientações concretas sobre metodologias ativas, ambientes virtuais de aprendizagem ou formação de tutores - elementos cruciais para uma EaD de qualidade. Esta lacuna reforça uma visão instrumental da tecnologia, reduzindo-a a mera ferramenta auxiliar em vez de eixo estruturante de um novo paradigma formativo.

Ainda, a proposta atual mostra semelhanças estruturais com as resoluções de 2015 e 2019, mas não avança em aspectos fundamentais. Apesar da retirada da menção direta à BNCC, o texto continua ancorado em uma lógica de competências e “conhecimentos específicos”, e não articula formação inicial, continuada e condições de trabalho docente. Tal fragilidade teórica reflete-se também na concepção de estágio e na ausência de uma abordagem sócio-histórica da formação, resultando em uma proposta que, embora pretensamente atualizada, ainda permanece, no seu âmago e encaminhamentos, distante das demandas históricas da educação pública de qualidade - além de difícil de ser viabilizada diante das realidades atuais dos cursos de licenciatura

A partir desta análise, identificou-se que o texto das DCN de 2024, ao reaproveitar elementos das políticas anteriores sem as devidas reflexões e críticas (vastas na literatura especializada), aproxima-se - para usar um exemplo de artefato clássico de bricolagem - de uma colcha de retalhos em que, unidades, fragmentos desconexos são forçosamente costurados para formar um todo que até parece novo, mas mostra os mesmos desgastes das partes que o compõem.

TENSIONANDO A FORMAÇÃO DOCENTE: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS PARA AS LICENCIATURAS (2015 - 2024)

As Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica passaram por alterações significativas ao longo das últimas décadas. A comparação entre as Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024 revela tanto continuidades quanto rupturas que impactam profundamente a concepção de formação docente no Brasil. As Diretrizes Curriculares Nacionais refletem diretamente os **contextos políticos e ideológicos** de cada período, evidenciando disputas em torno dos projetos de educação em curso.

A resolução de 2002 foi produzida em um cenário de consolidação democrática, valorizando a pluralidade, o respeito à autonomia das instituições formadoras e o compromisso com uma formação crítica e reflexiva. Em 2015, sob um governo orientado por políticas públicas de caráter mais progressista, ampliaram-se os espaços de participação e pactuação federativa, resultando em diretrizes que buscavam articular teoria e prática, formação ética e compromisso com a justiça social — princípios também discutidos por Freire (1996), ao defender a docência como um ato político. Já a Resolução de 2019 representou uma inflexão nesse percurso, sendo elaborada em um contexto político autoritário e tecnocrático, marcado pela exclusão de entidades representativas do debate e pela imposição de um modelo formativo alinhado à BNCC. Esse modelo reduziu a docência a um conjunto de competências técnicas e padronizadas, desconsiderando sua dimensão política, ética e cultural. Tal lógica é criticada por autores como Saviani (2020), que apontam os riscos de uma formação centrada apenas em resultados.

Em contraste, a Resolução de 2024 emerge como tentativa de recomposição democrática, buscando resgatar princípios de participação social, valorização da docência e integração da formação à prática pedagógica. No entanto, mesmo com avanços, persistem tensões herdadas do ciclo anterior, incluindo dispositivos que mantêm certo controle centralizador e desafios para efetivar uma formação docente crítica e emancipadora.

Essas diretrizes também apresentam diferenças substanciais quanto à estrutura, autoria e contexto de elaboração, concepção de docência e regulação de professores, objetivo, abrangência, tempo de duração, carga horária, concepção de base comum, organização curricular, formação específica da área, práticas de ensino, atividades acadêmico-científico-culturais. Tais mudanças refletem não apenas distintas concepções de formação docente, mas os embates políticos e pedagógicos em torno do papel da educação no país.

Quanto à **estrutura**, a Resolução nº 2/2015 se destaca por seu caráter analítico e formativo, organizando o currículo em núcleos — formação geral, aprofundamento, estudos integradores e prática — e valorizando a articulação entre teoria e prática desde o início do curso. O documento é robusto, com capítulos bem definidos e anexos explicativos, ancorado em uma perspectiva crítica da educação, alinhada a concepções como as de Pimenta (1999), que entende a prática docente como prática social. Já a Resolução nº 2/2019 apresenta uma estrutura mais concisa e tecnicista, centrada em três grupos formativos: fundamentos da educação, conteúdos da BNCC e práticas pedagógicas. Esta versão reduz a carga horária das disciplinas voltadas à reflexão crítica, enfatizando competências e habilidades específicas. Em contraste, a Resolução nº 4/2024 retoma elementos da proposta de 2015, atualizando sua organização curricular com quatro núcleos — formação geral, conteúdos e didática, extensão e estágio supervisionado — destacando o início do estágio desde o primeiro ano e o fortalecimento do vínculo com a realidade escolar, o que dialoga com a proposta de formação situada defendida por Nóvoa (1992).

O **contexto de justificativa** das resoluções também revela diferentes orientações políticas. A Resolução nº 2/2015 foi elaborada em consonância com o PNE 2014–2024, a Lei do Piso Salarial e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, reafirmando a docência como prática social transformadora. A de 2019, por sua vez, está inserida em um cenário de regulação e controle curricular, impulsionado pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio. Sua justificativa centra-se na padronização da formação e no foco em desempenho, deslocando a ênfase da formação integral para o cumprimento de competências

específicas — uma lógica criticada por autores como Apple (2005), ao discutir a racionalidade técnica na educação. Já a Resolução nº 4/2024 surge como resposta crítica a essas limitações, buscando resgatar os princípios da formação humanista, democrática e integrada, em consonância com o PNE, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e a valorização da docência em sua complexidade.

No que se refere à **autoria** e ao **processo de elaboração**, nota-se outra distinção importante. A Resolução nº 2/2015 resultou de construção coletiva envolvendo universidades públicas, entidades científicas e movimentos sociais (ANFOPE, ANPED, FORUMDIR). Em contrapartida, a Resolução nº 2/2019 teve caráter centralizador, com protagonismo do MEC e pouca escuta das instituições formadoras, o que gerou críticas quanto à sua legitimidade. Já a Resolução nº 4/2024 é reincidente nas ausências - seja da escuta coletiva quanto no diálogo com as instituições formadoras, com pouco espaço para construções coletivas com as instituições de ensino superior – posicionamento este que persiste desde a revogação da Resolução 02/2015.

A comparação entre as três resoluções revela, também, diferentes **concepções de docência** e de **regulação da formação de professores**. Enquanto a de 2015 representou um marco na construção de uma política formativa crítica e socialmente referenciada, a de 2019 sinalizou retrocesso ao subordinar a formação à BNCC e ao modelo tecnicista. A de 2024 busca superar essa fragmentação, promovendo uma síntese entre valorização da prática e formação crítica e humanizadora.

Um ponto de aproximação entre as resoluções é a **carga horária** mínima de 3.200 horas. No entanto, a forma de distribuição dessas horas varia. A de 2015 estabelece 400 horas de PCC, 400 horas de estágio supervisionado e 200 horas de Atividades Acadêmico-Científicas e Culturais, compondo um currículo que integra teoria e prática desde o início da formação. Como apontam Gatti e Barreto (2009), essa articulação é essencial para consolidar uma prática reflexiva, e não apenas aplicativa.

A Resolução de 2019, ao instituir a BNC-Formação, centraliza o currículo na BNCC, promovendo uniformização que, segundo Saviani (2020),

compromete a autonomia das instituições e ignora as diversidades locais. Além disso, deixa de contemplar a formação continuada de forma integrada, o que era um ponto central na resolução de 2015.

Já a Resolução de 2024 propõe uma nova estrutura, também com três núcleos (formação geral, aprofundamento específico e extensão), justificando o desempenho insatisfatório no ENADE 2021. No entanto, como critica Dourado, Monlevade e Ribeiro (2023), a responsabilização das instituições formadoras desconsidera fatores estruturais, como a precarização do trabalho docente e o desmonte das políticas públicas.

Um ponto crítico na comparação em tela, é a exclusão das **400 horas de PCC** na resolução de 2024. Segundo Pimenta e Lima (2012), Mohr e Wielewicki (2017), essa prática é um espaço para a construção de uma práxis docente crítica, que articula saberes acadêmicos e experiência profissional. Desta forma, suprimir este componente é um retrocesso frente à superação da dicotomia entre teoria e prática. Além disso, a limitação das atividades de extensão ao espaço escolar empobrece sua dimensão formativa. A Resolução CNE/CES nº 7/2018 propõe a extensão como diálogo com a sociedade, enquanto a DCN de 2024 restringe essa ação, tornando-a operacional. Freire (1996) e Arroyo (2013) defendem que a formação docente deve se abrir à complexidade dos territórios, permitindo que os(as) futuros(as) professores(as) compreendam as realidades sociais em que atuarão.

Outro ponto de diferenciação das diretrizes está na **concepção de formação continuada**. A de 2015 integrava formação inicial e continuada em um mesmo processo, enquanto a de 2019 e 2024 fragmenta essas etapas. Essa separação vai na contramão de Nóvoa (1992), que compreende a formação como um processo contínuo de reconstrução dos saberes profissionais a partir da prática docente. Por fim, a flexibilização na modalidade de oferta com ênfase na **EaD**, ainda que declare preferência pela presencialidade, abre margem para a proliferação de cursos rápidos e de qualidade duvidosa. Essa lógica compromete a construção de uma identidade docente crítica e socialmente comprometida, como apontam autores como Zeichner (2010), ao discutir os riscos da mercantilização da formação docente.

A análise das três DCN revela tanto continuidades quanto rupturas ao longo do tempo. Com relação às descontinuidades, nossa análise indica que a resolução CNE/CP nº 2/2015 foi amplamente reconhecida (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020) por seu alinhamento com concepções críticas de educação, ao propor uma formação docente ancorada em bases teóricas sólidas, na articulação entre teoria e prática, no compromisso ético e social da docência e na valorização da diversidade. A respeito da noção de base formativa, a resolução de 2015 defende uma formação ampla, crítica e interdisciplinar, articulada às ciências da educação e à realidade das escolas, com base na valorização da práxis docente como prática social e reflexiva (Pimenta, 2012; Freire, 1996). Nessa perspectiva, a unidade entre teoria e prática é elemento central, e a formação se organiza em torno da articulação entre saberes, da colaboração entre sujeitos e do compromisso ético-político com a transformação social.

Em contraste, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 representou um movimento de inflexão, ao adotar uma abordagem tecnicista e padronizada, centrada em competências operacionais e habilidades inspiradas na BNCC. Essa lógica de formação, segundo Gatti *et al* (2019), compromete a autonomia docente e esvazia a formação crítica, ao enfatizar avaliações por desempenho e parâmetros rigidamente estabelecidos, reforçando uma racionalidade gerencial e performática (Dourado, 2020). Tal perspectiva desloca o foco da formação de professores para uma dimensão instrumental, desvalorizando o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade (Arroyo, 2011) e a pluralidade dos contextos escolares.

Já a Resolução CNE/CP nº 4/2024, embora mantenha traços do modelo regulador anterior, busca recuperar elementos centrais da normativa de 2015. O novo documento retoma a valorização da Educação Básica como espaço formativo, a defesa de uma formação emancipatória, a importância do trabalho colaborativo, da imersão em contextos escolares reais e da gestão democrática como princípio da atuação docente, conforme previsto na LDB. Ainda assim, persistem tensões em torno da regulação dos cursos de formação e da conciliação entre a autonomia pedagógica das instituições formadoras e os

mecanismos de controle instituídos. À luz de autores como Freire (1996) e Saviani (2013), a formação docente não pode ser reduzida a uma adaptação técnica a padrões curriculares, mas deve estar comprometida com uma educação emancipadora, atenta às realidades diversas da educação básica e à construção da docência como prática social, coletiva e transformadora.

REFLEXÕES FINAIS

A vida é dura, Severino, mas a gente tem que lutar.

(Morte e Vida Severina, João Cabral de Melo Neto)

Dizer o quê a vida — e a política educacional — tem de dura é, aqui, um gesto de esperança. É a aposta de que, ao nomear os impasses e contradições que marcam a formação docente no Brasil, possamos também abrir caminhos para torná-la menos árida e mais justa. No campo específico da formação de professores, observamos a reatualização da pedagogia das competências — presente nas Diretrizes de 2002, suprimida em 2015 e retomada com força nas resoluções de 2019 e 2024 — em que a BNCC se impõe como eixo normativo e estruturante das reformas.

Fundamentada em uma concepção de currículo voltada à prescrição de competências e habilidades mensuráveis, a BNCC articula diferentes dimensões do sistema educacional, promovendo uma homogeneização dos saberes escolares e da própria formação docente. Assim, os interesses mercadológicos sobrepõem-se à construção coletiva de uma escola democrática, onde promove-se uma funcionalização da educação. O “direito à educação” vai sendo substituído por uma retórica do “direito ao aprender”, que transforma a formação docente em um conjunto de procedimentos voltados ao desempenho e à produtividade. Além disso, a BNCC gera um alinhamento das demais políticas como produção de materiais didáticos, avaliações externas, formação inicial e continuada de professores, amarrando, engessando o atual sistema educacional.

Esta concepção de educação e modo de produzir políticas educacionais alinhadas com a BNCC desvaloriza a pluralidade de saberes docentes — afrodiáspóricas, ameríndias, quilombolas — que são silenciados. Sustenta-se uma base formativa homogênea, centrada na branquitude eurocêntrica, que desconsidera a complexidade dos territórios educativos e das experiências que compõem o Brasil. A Resolução de 2019 (BNC-Formação), nesse sentido, acentua a (des)profissionalização da docência, ao reduzir a formação à aquisição de competências utilitaristas, esvaziadas de compromissos ético-políticos com os direitos humanos, a equidade e a justiça social.

A promulgação da Resolução nº 4/2024, embora indique aproximações com as DCN de 2015, não rompe com o fundo estruturante da BNCC. Ao mesmo tempo em que, no nível do seu texto escrito, quer resgatar princípios da valorização docente, da articulação entre teoria e prática e da formação continuada, mantém intactos os dispositivos que sustentam a lógica da reforma empresarial da educação, o que inviabiliza o objetivo declarado no texto. O que se observa é um movimento de bricolagem discursiva, em que termos progressistas são justapostos a velhas estruturas - não acolhe a diversidade e mistura fragmentos que partem de interesses distintos. A colcha de retalhos.

Diante disso, o desafio atual vai além da simples alternância entre projetos educacionais: trata-se de construir, coletivamente, um projeto educacional verdadeiramente contra-hegemônico. É preciso romper com as conciliações que mantêm as escolas e os professores sob vigilância e responsabilização, e recompor as vozes da escola pública, dos movimentos sociais e das epistemologias silenciadas e subalternizadas. Isso não se faz pela imposição de padrões, mas pela escuta das diferenças e construção coletiva de um projeto formativo democrático e emancipador.

Dizer o quê a vida — e a política educacional — tem de dura é, portanto, também um ato de construção. Assim como Severino, não se trata de naturalizar a secura da existência, mas de nomeá-la com a esperança de que outro modo de vida — e de formação — possa emergir. Reconhecendo os limites desta análise, espera-se que ela contribua para o debate sobre as políticas de formação docente no Brasil e inspire novas investigações.

AGRADECIMENTOS: Ao PPgECI/UFRGS pela cota de bolsa para Estágio Pós-Doutoral. Ao Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES) pela bolsa concedida por meio do edital de 2019. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa. Ao Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão de bolsa de produtividade em pesquisa. À Profa. Dra. Adriana Mohr pelas críticas construtivas, as quais contribuíram significativamente para o aprimoramento deste artigo.

REFERÊNCIAS

AMESTOY, M.B.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. **BNCC e BNC-Formação: repercussões no currículo de ciências e na atuação docente**. 1. ed. Pau dos Ferros/RN: AINPGP, 2025. v. 1. 81p.

AMESTOY, M. B. Testes padronizados, estreitamento curricular e papel docente: a escola e a mercantilização do ensino. In: Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto; Micheli Bordoli Amestoy. (Org.). **Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafios**. 1ed.São Paulo: Editora Cortez, 2023, v. 1, p. 186-200.

APPLE, M. W. **Educar à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2005.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2013.

AYRES, M. A. A formação de professores e o modelo 3+1: Teoria, prática, reflexão e formação continuada. In: M. A. Ayres; L. F. L. Figueiredo (Orgs.), **Formação de professores e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

BALL, S. J. **Education Reform: A Critical and Post-structural Approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Diário Oficial da União, Brasília, 29 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Diário Oficial da União, Brasília, 3 jun. 2024.

CABRAL, J. M. N. **Auto do frade**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1984.

CABRAL, J. M. N. **Morte e vida severina**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1956.

COCHRAN-SMITH, M. **Walking the road: race, diversity, and social justice in teacher education**. New York: Teachers College Press, 2004.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, políticas e pedagogias**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018.

DOURADO, L. F.(org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília: Anpae, 2020.

DOURADO, L.F.; MONLEVADE, J. A, C; RIBEIRO, R. D.B. Valorização de funcionários e funcionárias da educação básica: políticas e desafios da formação. **Retratos Da Escola**, v. 17, n.38, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A.; ALMEIDA, P.C.A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília. UNESCO. 2019.
GATTI, B. A. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores?. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, p. e022009, 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOHR, A.; WIELEWICKI, H. de G. **Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.
NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAULA, L. F. **Extensão universitária: história, conceito e propostas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-26.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência. Saberes pedagógicos e atividade docente**. Tradução. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. **Professor: formação, identidade e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

RITZER, George. **A McDonaldização da sociedade**. Tradução de Isabel Cruz. 2. ed. São Paulo: Penso, 2016.

RODRIGUES, L. Z., PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, n. u, p.1-39, 2021.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOLENTINO NETO, L.C.B.; AMESTOY, M.B. **Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafios**. Cortez Editora, 2023.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.