

A FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL (1996/2023) – CURRÍCULO, PARTICIPAÇÃO E FORMAÇÃO CRÍTICA

INITIAL TRAINING FOR BASIC EDUCATION TEACHERS IN BRAZIL (1996/2023) – CURRICULUM, PARTICIPATION AND CRITICAL TRAINING

Maria Célia Borges 1
Fernando Ilídio da Silva Ferreira 2

Resumo: O objetivo do artigo é analisar as políticas de formação de professores da Educação Básica, a partir da LDB de 1996 aos dias atuais, nos aspectos da organização curricular, participação democrática e formação teórico-prática e crítico-criativa. Faz-se um debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais promulgadas em 2002, 2006, 2015 e 2019, atendo-se às propostas de formação teórica e prática dos currículos dos cursos, numa visão crítica e participativa. Como metodologia elegeu-se a pesquisa qualitativa, com delineamento de pesquisa bibliográfica para a construção do referencial teórico. Ademais, recorreu-se à análise documental da legislação pertinente ao tema. Os resultados indicam que o Brasil sofre influência do paradigma neoliberal nas políticas de formação de professores, que as políticas são instáveis e voltadas à formação tecnicista e instrumental. Deve ser mais democrática nas decisões sobre políticas e currículos de formação de professores.

Palavras-chave: Políticas de Formação Inicial. Formação Teórica e Prática. Formação Crítico-Reflexiva. Formação Tecnicista e Instrumental. Influências do Neoliberalismo.

Abstract: This article aims to analyze the training policies for Basic Education teachers, from the 1996 LDB to the present day. A debate is held on the national curricular guidelines of 2002, 2006, 2015 and 2019, considering the proposals for theoretical and practical training in the curricula aimed at the highest quality of teacher training in favor of teaching with a greater density of theoretical and practical content, complemented by a more critical and democratic vision. Qualitative research was used as methodology, with a bibliographic research design to construct the theoretical framework. A document analysis of the relevant legislation was also used. The results show that Brazil is influenced by the neoliberal paradigm in teacher training policies as they are characterized as unstable and focused on technical and instrumental training. The decisions on policies and curricula for initial teacher education must be democratic.

Keywords: Initial Training Policies. Theoretical and Practical Training. Critical-reflective Training. Technical and Instrumental Training. Influences of Neoliberalism.

1 Graduada em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação. Pós-doutorado em Educação pela Feusp e pela Universidade do Minho. Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Lattes: Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5826866488560826>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>. E-mail: mariacelia@ufu.br/ marcelbor@gmail.com

2 Licenciado em Educação Infantil e Básica Inicial pela Universidade do Minho. É Doutor em Estudos da Criança, pela UMinho, Mestre em Ciências da Educação, pela Universidade do Porto. Leciona, em cursos de graduação e pós-graduação. Professor/pesquisador na Universidade do Minho/Portugal. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8548022934019416>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8608-6700>. E-mail: flidio@ie.uminho.pt

Introdução

Numa discussão sobre a formação inicial de professores no Brasil com marco inicial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996), é importante considerar os aspectos políticos, teóricos e práticos que subjazem à preparação dos docentes para atuação na Educação Básica. Este tema tem suscitado grandes debates no país e, apesar de existir uma agenda internacional tendencialmente uniformizante, conjectura-se que os países têm adotado políticas e modelos de formação distintos. É nessa perspectiva que se procede à análise de políticas públicas que o Brasil tem adotado e produzido ao longo do tempo, em diferentes conjunturas políticas.

Neste texto o objetivo é analisar as políticas de formação de professores da Educação Básica, a partir da LDB de 1996 aos dias atuais, nos aspectos da organização curricular, possibilidade de participação e formação teórico-prática e crítico-criativa. Portanto, nesta análise discutem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais promulgadas após a LDB, atendo-se às propostas de formação teórica e prática nos currículos dos cursos, com proposta da formação docente em prol de um ensino com maior densidade de conteúdos, agregados a uma visão mais crítica, democrática e emancipadora.

Metodologia

A metodologia utilizada delinea-se como descritivo-analítica de cunho qualitativo. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica mediante o diálogo com vários autores e, dentre eles podem ser citados: Fichter Filho, *et al*, 2021; Freitas, 2018-2020; Flores & Ferreira, 2009; Libâneo, 2018; e Oliveira, 2019.

Para Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras, sendo “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44). Na análise dos documentos considerou-se que estes constituem a fonte importante dos quais podem ser retiradas evidências que fundamentam as declarações do pesquisador (Lüdke, 1986).

Assim, são objeto de análise e reflexão documentos ou legislações tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996) e as Resoluções que tratam das diretrizes curriculares para formação docente (2002, 2006, 2015 e 2019). O critério de seleção para a legislação citada é a localização do direcionamento ou regulamentação da formação inicial dos professores da Educação Básica, explicitados nos documentos, relativos ao viés democrático, à relação teoria e prática e à formação consistente e crítica.

As políticas de formação de professores no Brasil

Inicialmente conjectura-se que propostas de currículos sejam elaboradas conjuntamente por quem está realmente atuando no cotidiano com alunos – os professores – e pelas comunidades reais que também têm seus anseios. Defende-se um currículo como processo de produção e que considere o ser humano em seus vários aspectos: intelectual; afetivo; emocional; racional; e ainda uma articulação entre teoria e prática como ação e reflexão sistematizada. Portanto, considera-se importante pensar os currículos de formação docente democraticamente, numa visão do ser humano completo, com articulação entre teoria e prática e numa perspectiva crítica e emancipadora.

Pimenta (2005, 19) propõe que “a formação não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e, por último, um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos profissionais”. Assim, é necessário que as experiências vivenciadas na escola sejam debatidas à luz das teorias presentes nas disciplinas do currículo dos cursos de licenciatura, de forma a permitir que o futuro professor possa conhecê-las e analisá-las, partilhando ideias, concepções teóricas, experiências e práticas, estratégias e metodologias durante todo o seu percurso de formação.

Na visão de Oliveira (2019) ao analisar as políticas, é preciso considerar que elas têm trajetórias e percursos que não podem ser compreendidos de modo ordenado e linear. Assim, é preciso considerar os avanços e retrocessos, uma vez que as concepções de diferentes governos como autores envolvidos constroem os textos legais e interferem em suas determinações.

Faz-se aqui uma breve apresentação de como tem sido a orientação curricular, ou seja, como estão estruturadas as ações de formação inicial dos professores que vão atuar nos primeiros anos da Educação Básica no Brasil, após a LDB 9394/1996, quando se estabeleceu que os cursos de graduação no país – não somente as licenciaturas – deveriam ser organizados a partir de *Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)*. Por isso, empenhou-se na elaboração desses documentos nas graduações, especialmente nas licenciaturas. Adverte-se que a LDB foi promulgada no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC - 1995-2003) e, nesse contexto, veio recheada de princípios neoliberais e com visão privativista.

Ainda nesse tema, segundo Diniz-Pereira (2021), para dar resposta à nova regulamentação da LDB, foi delegada às Universidades a adequação de seus cursos às suas diretrizes. Assim, em 1997 o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) iniciaram um processo de elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de graduação, contando com propostas de diferentes “organizações, entidades e instituições” para garantir um processo mais democrático.

No contexto brasileiro, a partir dos anos 2000 as Diretrizes Curriculares trouxeram novos marcos curriculares e regulatórios para a formação docente, especialmente no curso de Pedagogia que forma os professores para os primeiros anos da Educação Básica. Houve mudanças relacionadas à carga horária, à estruturação curricular, aos princípios formativos com foco ora voltado para a relação com a prática, ora em relação ao teórico, dentre outros aspectos. Entende-se, ainda, que as diretrizes estão encharcadas de ideologias, de valores diversos e são influenciadas por contextos históricos e por governos diferentes; mas, todas, de algum modo, são direcionadas pela ideologia neoliberal. Nesse contexto o processo de padronização dos currículos da Educação Básica é ampliado, tanto no Brasil como em outros países do mundo, detectando as tendências homogeneizadoras do currículo explicitadas nas decisões legais e ações governamentais.

Destaca-se o Art. 62 da atual LDB nº 9394/1996 (Brasil, 1996), que define que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura plena; entretanto, admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). Portanto, crê-se que a luta pela formação do professor em nível superior ainda deve estar pautada nas políticas públicas.

As primeiras DCNs são as de 2002, Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Tal legislação foi promulgada ainda no governo FHC, o mesmo da LDB.

Essas diretrizes propunham construir uma sintonia entre a formação de professores na LDB e nas DCNs para a Educação Básica e buscavam a definição de currículos próprios das Licenciaturas que são diferentes dos Cursos de Bacharelados. No processo de discussão houve um longo período de reflexão sobre as diferentes concepções da formação. São citadas as associações educacionais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), entre outras; contudo, as diretrizes não acolhem as suas sugestões.

Destarte, com relação às mudanças curriculares ficaram garantidos: uma carga horária de 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1800 horas para conteúdos de natureza científico cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, com o total de 2.800 horas e o período mínimo de 3 anos para formação (Brasil, 2002). Destaca-se um avanço proposto pela superação do modelo 3 + 1 (de 1939), caracterizado como conteudista, que dava prioridade à formação de conteúdos específicos, em três anos; em seguida, oferecia apenas um ano para a formação do campo pedagógico. Havia, desse modo, uma separação entre a formação teórica e prática, situação superada nestas diretrizes. Portanto, pode-se dizer que essas DCNs trouxeram uma nova perspectiva para a formação de professores, permitindo mais diversidade nos modelos de cursos. Ademais, demarcam a conquista

de estabelecer diretrizes próprias para uma formação docente específica. Entretanto, apresentaram limitações na participação democrática por não contemplarem os anseios das associações da área e apresentavam uma proposta de formação aligeirada, pautada no desenvolvimento de competências e habilidades (Freitas, 2002). Consta-se que ao longo do documento a questão do desenvolvimento das competências é tratada como ponto central da formação de professores (Fichter Filho *et al.*, 2021).

Por conseguinte, em 2006, já no Governo Lula (PT- 2003-2011), foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e fixou diretrizes curriculares, inaugurando nova fase para o curso quanto à formação dos profissionais da educação, especialmente para o Curso de Pedagogia que é responsável pela formação dos professores que atuam nos primeiros anos da Educação Básica. Após essa Resolução de 2006, evidenciou-se que o pedagogo passasse a assumir o perfil de um profissional capacitado para atuar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico em diferentes contextos educacionais. Coloca fim às especializações fragmentadas como a de supervisor e/ou orientador educacional e/ou Inspetor, do currículo anterior da formação do pedagogo.

Vale destacar que na vigência dessa Resolução foi instituído o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)¹ criado em 2007, no governo Lula Inácio da Silva, sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão vinculado ao Ministério da Educação. Sua finalidade foi/é fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira. No Art. 3º do Decreto nº 7.219, de junho de 2010, estão descritos os objetivos do Programa e dentre eles temos: incentivar a promoção da formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; buscar a valorização do magistério; promover a qualidade da formação inicial de professores nas licenciaturas, integrando a educação superior e básica; realizar a inserção dos licenciandos nas escolas da rede pública de educação, oportunizando-lhes experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar; promover os professores da escola de EB como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; melhorar a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes; e incentivar os estudantes de licenciatura a se inserirem na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Esse programa que oferece bolsas de estudo para licenciandos, professores supervisores e orientadores das escolas contribuiu e contribui muito com a parceria da Universidade e escolas de Educação Básica, incentiva a pesquisa e a iniciação à docência no percurso da formação inicial.

Todavia, com a mudança de governo e das políticas, o Pibid passou por reformulações e perdeu grande parte das verbas para atender aos bolsistas e às verbas de manutenção e custeio. Teve um momento que o programa chegou a ter mais de 55 mil bolsas ativas; contudo, ainda não alcançava a maioria dos estudantes de licenciatura do país. Depois foi instituído outro programa, o “Residência Pedagógica²”, objetivando a indução do aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, antecipando a imersão do licenciando na escola de Educação Básica. Entretanto, este programa também não conseguiu atender a todos os estudantes de licenciatura.

No contexto brasileiro, além do Pibid há outras iniciativas em prol da formação docente como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que têm desempenhado papéis fundamentais nesse cenário.

Após debates organizados pelas associações educacionais questionando as Resoluções de 2002 e 2006, no ano de 2015 foi promulgada a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O contexto político era do Governo Dilma Rousseff que já enfrentava sérios problemas

¹ Ver mais sobre o Pibid em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 20 jan. 2024.

² Ver mais sobre o Programa Residência Pedagógica do Governo Federal em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>

de falta de apoio do Congresso e as incertezas no país ameaçado pela recessão econômica.

A proposta de 2015 buscou maior organicidade na formação, nas políticas, programas e ações, integrando a formação inicial e continuada. Quanto à participação democrática, garantiu a participação da sociedade, agregando contribuições da audiência pública e dialogando com as associações educacionais como Anfope, Anped, Undime, entre outras. Concernente às mudanças curriculares, aumentou o tempo para no mínimo quatro anos de formação ou oito semestres letivos. A carga horária ficou assim estabelecida: 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio; 2200 horas de atividades formativas dos núcleos I e II; e 200 horas para outras atividades de interesse do estudante (núcleo III), perfazendo um total de 3.200 horas (Brasil, 2015). Nesse sentido, na visão de Fichter Filho (2021) com relação à carga horária, as diretrizes de 2015 tiveram avanço em relação às de 2002, ao aumentar a carga horária mínima de 2.800 para 3.200 horas, mobilizando a expectativa de se fazer uma formação teórica e prática mais robusta para os professores.

Desse modo, a legislação em pauta trouxe importantes princípios para a formação de professores/as no Brasil e foi ancorada em conceitos que explicitam uma concepção ampla de formação, propondo mudanças significativas na prática, na elaboração, na organização e consolidação de projetos institucionais para a formação de professores/as como

[...] os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (Brasil, 2015, p. 8).

Ademais, à esteira de Dourado (2016), num único documento foi determinada a política nacional para a formação de professores, pedagogos e demais profissionais da Educação Básica. O autor considera, ainda, que essa Resolução trouxe maior organização para as políticas, programas e ações relativas à formação inicial e continuada de forma integrada e aumentou consideravelmente a carga horária de formação teórica e prática. Além do mais, assegurou a participação da sociedade, incorporando as contribuições da audiência pública e diversas entidades e associações educacionais.

A Resolução trouxe ainda o destaque da *práxis* como expressão da articulação entre teoria e prática e propôs a superação da dicotomia entre esses dois elementos. Ampliou os saberes docentes, valorizando os conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, científicos e culturais; e afirmou a importância dos valores éticos, políticos e do acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais. Destacou a importância do Projeto Pedagógico e do percurso formativo vivenciado pelos docentes. Acentuou a autonomia, possibilitada pela formação, e o valor do trabalho coletivo, também proporcionado pela formação e ainda a construção, a definição coletiva dos planos de carreira. Possuía uma interação entre a formação inicial e continuada que foram tratadas num único documento. Ainda deu abertura para a criticidade, autonomia e novas possibilidades para os cursos de licenciatura (Fichter Filho *et al.*, 2021).

Nas Diretrizes de 2015 havia uma preocupação com a valorização profissional e a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurassem jornada de trabalho com dedicação exclusiva, ou tempo integral a ser cumprido em um único estabelecimento de ensino, bem como a destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério. A Resolução previu, portanto, muitas conquistas para a formação e a profissão docente. Entretanto, antes de ser efetivada, a Resolução teve o prazo para efetivação estendido por duas vezes e, antes que isso acontecesse, foi substituída pela Resolução nº 2 de 2019, sem tempo de ser avaliada em seu conteúdo e concretização.

Após 2016 fortaleceu-se o discurso de garantir a “coerência” entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação docente e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), o que mobilizou o retorno à ideia de homogeneizar os projetos curriculares dos cursos de formação de professores no país (Diniz-Pereira, 2021). Por consequência, em 2017 foi

aprovada a *BNCC da Educação Básica CNE/CP 02/2017*, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Todavia, na visão dos autores citados anteriormente, a aprovação da BNCC se deu de maneira “coercitiva e aligeirada” e que não foi aprovada por unanimidade dos seus membros.

Nessa BNCC é preciso analisar a ideologia da pedagogia das competências e dos objetivos impostos por ela e buscar as pedagogias críticas e emancipatórias, para realizar uma análise crítica e fazer com que professores e instituições efetivem práticas criativas de resistência a ela (Barbosa e Flores, 2020). Nessa análise verifica-se que a orientação é para a prática de modelos conteudistas, etapistas e classificatórios, que representam um retrocesso para o desenvolvimento dos estudantes. Ademais, sabe-se que as políticas públicas, ao propor a readequação dos currículos, não serão apenas executadas por sujeitos passivos e acríticos no contexto escolar, mas, pelo contrário, serão analisadas e criticadas.

Em sequência veio a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 dezembro 2019 que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” e substituiu a Resolução de 2015, que nem chegou a ser colocada em prática. O momento político era de retorno de um governo de extrema direita de Jair Bolsonaro (2019-2022) quando foram registrados retrocessos na área de educação e diminuição dos investimentos na área, somados à promoção do descrédito para a ciência e para as Universidades.

Assim, a Resolução em pauta afirma ter buscado uma adequação das licenciaturas com a BNCC e suas competências (Lei 13.415, 2017). Argumenta que busca uma melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem escolar e afirma que realizou uma série de reuniões com os diferentes setores da educação brasileira. Entretanto, as associações repudiam tal legislação e reclamam de não terem sido ouvidas e atendidas.

Numa análise mais atenta do documento, percebe-se que na proposta de organização curricular foi mantida a carga horária das Diretrizes de 2015, ou seja, um total de 3.200h, sendo 800 horas para os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; 1600 horas para os conteúdos específicos das diferentes áreas de formação; e 800 horas de prática pedagógica, divididas em 400 horas de estágio e 400 horas de prática. O diferencial é que no lugar de defender a integração teoria e prática, advoga por uma formação mais instrumental e técnica, com foco na empregabilidade e está aliada aos princípios da BNCC, como já dito.

Na contramão do que foi proposto, entende-se que a carga horária tem maior relevância quando o tempo é aproveitado com a garantia de ricos conteúdos científicos atualizadas, boa integração entre teoria e prática e contempla a formação para a autonomia, a criatividade e criticidade. A valorização do profissional docente com salários dignos e boas condições de trabalho também são igualmente importantes.

Segundo Freitas (2020) nesse momento, tais diretrizes alteram radicalmente a concepção de educação, escola e formação, da Res. CNE/ CP 02 de 2015 que contemplava a formação inicial e continuada e foi aprovada pelo CNE após extenso debate entre os anos de 2013-2015, no interior das instituições formadoras e das entidades da área. Assim, a Resolução de 2019 é vinculada à BNCC, voltada à formação pelas competências com visão tecnicista da educação. Desconsideram-se as pesquisas e teorias produzidas sobre formação de professores e não é democrática, pois não foi amplamente discutida e as associações não foram ouvidas, segundo registro das próprias entidades em seus manifestos. Não traz a integração com a formação continuada pois esta só foi ser tratada, em separado, na Resolução de 01 de outubro de 2020.

A BNC promulgada no governo Temer

[...] traz dez competências gerais para que a nova geração possa viver num mundo mais equânime, mais justo e solidário. Esse paradigma não pode ser diferente na formação do professor que, acompanhando as competências já previstas para a educação básica, pode trazê-lo aos referenciais de formação docente. O aluno, futuro professor, precisa desenvolver tais competências na sua formação para que possa formar seus

alunos com os mesmos princípios (Brasil, 2017, p. 51).

Nessa perspectiva instrumental de formação, o currículo das licenciaturas tem como referência a BNCC, numa visão da pedagogia tecnicista que contempla a racionalidade e a eficiência na educação orientada em nível nacional, propondo o ensino e os conteúdos direcionados para a racionalidade e otimização dos recursos financeiros investidos na educação, tendo em vista o aumento da produtividade e da renda para atender os anseios da sociedade capitalista.

Segundo Freitas (2020) o Parecer CNE/CP 22/2019, do CNE, relativo às Diretrizes de 2019, retoma proposições e concepções neoliberais oriundas do final do século XX, ainda no período pós-LDB, ao focar sua análise na formação inicial, entendendo-a de forma reduzida e desvinculada da formação continuada. Porquanto, essa Resolução de 2019 tem uma orientação mais tecnicista, voltada ao mercado de trabalho e reforça que os saberes docentes exigem competências e acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais. Limita a autonomia dada ao professor pelo seu desenvolvimento profissional, delegando ao profissional a responsabilidade pela sua formação e atualização que, com o trabalho coletivo, deve participar das comunidades de aprendizagem; isso visto como competências a serem desenvolvidas.

Libâneo *et al.* (2018) afirmam que essa “legislação se vincula diretamente às políticas curriculares recomendadas por organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), assentadas na lógica do currículo de resultados, ou seja, na prescrição de competências e habilidades, nas avaliações externas e no controle das escolas e dos professores”. Ainda significa um retorno do pragmatismo tecnicista, da década de 1970 (neotecnicismo), que tem sido o sustentáculo das políticas curriculares dos últimos anos, com forte atuação dos organismos internacionais e ideais do capital. A volta da metodotização da alfabetização é uma das marcas de tais influências, ocasionando a perda da autonomia e a desvalorização docente.

Nesse mesmo sentido Lima (2010, p. 41) alertou que na formação proposta o “foco é a adaptação funcional dos aprendentes individuais à empregabilidade, flexibilidade e competitividade econômica, no quadro da ‘sociedade da aprendizagem’ e da ‘economia do conhecimento’”. Portanto, quanto a isso, exige-se atenção e cuidado, pois não se pode alijar o profissional docente de uma formação de qualidade que o prepare para a autonomia que lhe possibilite planejar, escolher e tomar decisões e ainda dotado de pensamento crítico e transformador. Com essa postura, o professor formará seus estudantes com a mesma performance.

Na visão de Freitas (2018) compreende-se que os referenciais curriculares dos Cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas no Brasil explicitam um modelo de organização do ensino na perspectiva neoliberal, indicando modelos de currículo tecnicista e com fortes influências de organismos internacionais nas políticas públicas educacionais e que vão na contramão do ideal de qualidade da educação. Assim, direcionam a escola a serviço do capital, fazendo dela um local de formação para o mercado de trabalho, em prejuízo para o objetivo de se construir uma educação de qualidade, que formaria cidadãos críticos, conscientes e autônomos, com capacidade de exercer seu protagonismo social e histórico (Laval, 2019).

Depreende-se que as primeiras diretrizes (2002 e 2015) propuseram uma formação mais crítica e fizeram a conjugação da formação inicial e continuada e da valorização profissional. Entretanto, após esse período houve uma “a nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de formação de professores da educação básica no Brasil, a partir do contexto político conservador que se instalou no país (...)” (Diniz-Pereira, 2021, p.54) e após o golpe mediático de 2016³ houve um agravamento do processo de desvalorização e enfraquecimento do *status* profissional da docência, expresso nas DCNs/2019. Segundo o mesmo autor veio uma onda de padronização dos currículos dos cursos de formação de professores da Educação Básica no Brasil, num contexto político conservador e a consolidação desse golpe por meio do resultado das “eleições” presidenciais de 2018 que levou a extrema direita de volta ao poder.

Para essas entidades científicas ligadas ao avanço educacional, o documento Proposta para

3 Dilma Vana Rousseff é uma economista e política brasileira. Filiada ao Partido dos Trabalhadores, foi a 36.ª Presidente do Brasil, tendo exercido o cargo de 2011 até seu afastamento por um processo de impeachment em 2016. Atualmente preside o Novo Banco de Desenvolvimento, sediado em Xangai, na China. (Wikipedia). https://pt.wikipedia.org/wiki/Dilma_Rousseff

a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica se insere na agenda da regressão no campo das políticas de formação, devido ao seu alinhamento com a reforma empresarial, além de seu caráter estandardizado de currículo. Além disso, o manifesto das entidades nos alerta sobre a real intenção da proposta de “desmonte dos cursos de formação de professores em nível superior e ameaça a carreira do magistério, ao assumir uma visão tarefaira, reduzida e alienada da docência” (ANPED, 2020, s/p.). Como consequência, detectam-se muitas parcerias público-privadas, com a “apostilagem dos processos pedagógicos” (Alves, 2018), para indicar aos professores como devem fazer, pois, a partir de curtos períodos de formação, com o uso de materiais didáticos orientadores, os docentes são rebaixados, nesse sentido, a seguidores de instruções, em detrimento de sua autonomia e competência pedagógica.

Por fim, entende-se que as DCNs/2019 retomaram questões que tinham sido superadas na 2/2015, como a centralização da formação por competências, um esvaziamento crítico e a possibilidade de aligeiramento da formação, em decorrência da não especificação de um tempo mínimo para a efetivação dos cursos, dando abertura para o aligeiramento da formação. Outro retrocesso foi a remoção da ideia articulada à valorização profissional e a redução da relevância dada à formação continuada.

Atualmente várias entidades como ANPEd e ANFOPE se posicionaram contrárias à política, justificando que sua elaboração não teve envolvimento de entidades e associações do campo educacional, e não considerou a necessidade de articulação entre formação inicial, continuada e valorização da profissão.

Ao analisar as DCNs, que são alteradas antes de se efetivar, depreende-se que os governos brasileiros, algumas vezes mais progressistas e outras vezes mais conservadores, e, comumente, a serviço do modelo econômico neoliberal, implementam reformas para a educação e, especificamente, no ensino superior. O pior é que comumente as políticas de governo enfraquecem as políticas de Estado⁴ e, por isso, estão sempre mudando, ora para melhor e ora para pior...

Dessa forma, nas reflexões sobre as políticas de formação de professores no Brasil, nota-se uma perspectiva de mercantilização da educação e do esvaziamento do currículo com proposta de mais prática e menos teoria. Portanto, entende-se que as diretrizes colocadas até o momento, não deram conta de garantir uma concepção de formação emancipadora e, por isso, estão sendo questionadas e vistas como inadequadas. A defesa da ANFOPE é que as premissas sejam focadas na formação do sujeito com domínio das ciências teóricas e práticas, ampla compreensão da realidade, dotada de postura crítica e comprometida com as questões sociais e que lhe permita interferir na transformação da escola, da educação e da sociedade.

Neste momento vive-se no Brasil um debate acirrado e tenso sobre a formação de professores com ameaças de retrocesso nos avanços alcançados no governo anterior, com visão de esquerda (2003 a 2016). Assim, no governo Bolsonaro os ataques à educação foram intensificados e conduziram o país a vivenciar o recrudescimento dos ideais neoliberais que se encontram fortemente articulados com as pautas conservadoras, tecnicistas e instrumentais.

Ao analisar os resultados das pesquisas sobre o tema em pauta, a literatura produzida indica que há necessidade de formar profissionais com capacidade de responder à diversidade dos contextos educativos, os quais apresentam múltiplos desafios e, dentre estes, a necessidade da maior articulação entre o conhecimento do conteúdo e a pedagogia, a valorização do papel da investigação na formação profissional, a relação de parceria entre a Universidade e as escolas da educação básica, especialmente no quesito da prática pedagógica e a qualidade da supervisão dessa prática.

A educação é sempre colocada como de grande importância nos discursos políticos; portanto, a centralidade dos professores e da sua formação em prol da melhor qualidade da educação. Torna-se válido buscar subsídios nas pesquisas em que os autores portugueses Flores e Ferreira (2009) colocam como relevantes o papel da Universidade e discutem os primeiros anos da experiência docente e a relevância das universidades nesse aspecto.

4 Por meio das políticas públicas, o governo decide o que fazer ou não. Para entender essa diferença: uma política de Estado é toda política que independente do governo e do governante deve ser realizada porque é amparada pela constituição. Já uma política de governo pode depender da alternância de poder, ou seja, muda-se o governo, mudam-se as políticas.

Para ilustração, ao examinarem as políticas e a investigação sobre a formação de professores em Portugal, Flores e Ferreira (2009) identificaram a inexistência de sistemas de indução formal, quer pelos governos portugueses, quer pelas universidades, apesar do reconhecimento de sua relevância em documentos de políticas legais. Em relação ao papel das escolas na indução dos professores iniciantes, os autores concluíram que, em geral, pouco se desenvolvem estratégias para apoio aos novos professores. Ademais, os professores experientes e coordenadores, também não entendem esse apoio como parte de suas responsabilidades no trabalho.

A partir dessa contribuição, destaca-se a importância de programas como o Pibid, que estabelece uma parceria da Universidade e Escola de Educação Básica, colocando o licenciando para vivenciar experiências no cotidiano escolar bem mais cedo e garante maior integração entre a formação teórica e prática.

Na mesma perspectiva da discussão em pauta, a visão interpretativa e crítica de Ferreira (2003) denuncia que após os anos 1980 as políticas de reformas nas escolas têm gerado uma “‘azáfama de mudança’ que trouxe a intensificação do trabalho docente e que não tem sido favorável à reflexão, à experimentação e à descoberta de alternativas à forma escolar tradicional” (p. 1801). Pelo contrário, tem gerado uma mentalidade de espera e uma lógica de sobrevivência que gera atitudes de encenação, de faz-de-conta mais do que processos educativos concretos de mudança.

A política orientada pelos preceitos do neoliberalismo com valores de gerencialismo altera a subjetividade dos professores, pois “[...] os valores mercantis da competição e do lucro invadiram não apenas os sectores económico e empresarial, como outros domínios da vida social” (Ibdi, p.1802), dentre esses, a vida da escola. Ademais, a [...] lógica neoliberal tem sido caracterizada por intermédio de um conjunto de noções que fazem apelo à “eficiência”, à “eficácia”, à “excelência”, à “qualidade”, à “escolha da escola pelos pais” (Whitty, 1996, *apud* Ferreira, 2003, p. 1802), colocando as políticas educativas voltadas à autonomia e gestão local mais afinadas com os direitos do consumidor do que com o direito do cidadão.

Tal situação tem levado o professor a adotar um pensamento fatalista e resignado ao invés de conquistar um pensamento e ação voltados à autonomia e reflexão. Nesse sentido, a escola atarefada, com professores sobrecarregados, apresenta uma retórica de eficiência, da eficácia, da qualidade e da excelência, com discurso apelativo e mobilizador para mobilizar mudanças rápidas. Assim, existe esse ativismo incontrolado e conformado com um déficit de reflexividade e de inconformidade. Portanto, o professor não consegue refletir sobre sua própria prática e desenvolver-se.

Salienta-se que embora na formação inicial seja fundamental o ensino desenvolvido nas salas de aula e laboratórios da universidade, ele não é suficiente para preparar os licenciandos para o pleno exercício de sua profissão. Além da formação continuada, entende-se como necessário dar espaço à reflexão crítica sobre a prática pedagógica, abrindo possibilidades para que a fundamentação teórica seja confrontada com a realidade educacional.

A proposta é a busca da superação da implícita neutralidade e manipulação contra a educação hegemônica, contra a hipocrisia, tendo em vista a construção coletiva de currículos reais, tanto para a Educação Básica e demais processos de formação, que estas sejam fundamentadas na práxis transformadora, no poder gerador da linguagem, da autonomia e da consciência crítica (Freire; Macedo, 2013).

A finalidade da educação não pode se restringir a atender aos interesses financeiros sustentados pelo neoliberalismo. Nos últimos anos as mudanças nas diretrizes explicitaram as discontinuidades das políticas, colocando a formação apenas como instrução para os sujeitos comporem a força de trabalho do capital. Esse processo favorece a precarização do trabalho docente e a desvalorização dos profissionais da educação no contexto da internacionalização das políticas, por meio de um currículo rígido que fiscaliza, modela e domina a atuação docente (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021).

Nesse prisma, coloca-se a necessidade de a universidade repensar a formação de professores, buscando inserir-se no contexto da escola, a fim de que possa preparar os futuros professores para as situações complexas e variadas do cotidiano escolar por meio de uma cultura crítica. Assim, as práticas pedagógicas resultantes desse processo formativo se farão na inter-relação entre esses aspectos, que não podem ocorrer independentes um do outro. Nessa perspectiva, partimos do

princípio de que mudanças na educação ocorrerão se, dentre outras coisas, a formação inicial e continuada forem pautadas numa teoria e prática crítico-reflexiva dos professores, sobretudo tendo como *lócus* a própria escola e os seus saberes.

O projeto de formação docente aqui defendido tem uma perspectiva progressista e explícita uma matriz formativa que não é restrita à dimensão do cognitivo mas que inclui também a formação para a autonomia, a criatividade, a afetividade, o desenvolvimento corporal e as artes e a cultura; e revele uma organização do trabalho pedagógico que contemple as dimensões do conhecimento, da diversidade da cultura, da história, do trabalho e das lutas sociais, tendo em vista a transformação para uma sociedade mais inclusiva, ou seja, que promova uma educação pública, estatal e que se seja ampla e de qualidade, considerada um direito universal de todos brasileiros (Freitas, 2014; Militão, 2021).

Por fim, defende-se uma formação para os professores de maior qualidade, que promova o profissional docente munido dos saberes teóricos científicos, para iluminar uma prática consciente, autônoma e transformadora. Desse modo, o profissional docente pode, de um lado, atender às exigências do mundo atual globalizado e, de outro, considerar os anseios para a sua realização do profissional como ser humano detentor de conhecimentos científicos, cidadão autônomo, crítico e emancipador.

Resultados

Após as análises depreende-se que:

- a) as políticas de formação de professores no Brasil, orientadas pelo paradigma neoliberal, comumente são fugazes, caracterizando-se mais como políticas de governo do que políticas de Estado;
- b) as várias diretrizes para a formação após a LDB 9394/1996 trouxeram ora avanços e ora retrocessos, com maior ou menor preocupação com a formação teórica e prática, voltadas ora para a formação ampla, ora para uma formação mais instrumental;
- c) a Resolução atual, de nº 2/2019 propõe a formação de professores no ensino superior com currículo voltado às competências e habilidades preconizadas pela BNCC, para o cumprimento da agenda dos organismos internacionais, cujas orientações neoliberais desvalorizam a universidade pública, a profissão docente, reduzindo a formação ao teórico-metodológico e leva ao esvaziamento dos conteúdos escolares e da consciência crítica;
- d) várias associações educacionais e pesquisadores críticos questionam a orientação tecnicista e instrumental das últimas diretrizes (2019) e solicitam sua suspensão;
- e) há preocupação e empenho político para a melhoria da formação docente e da qualidade desta, embora nem sempre o investimento seja bom e promissor; e
- f) existem esperanças para um projeto formação de professores com maior densidade teórica, prática, crítica e criativa, mediante um novo governo, resistências das associações, propostas de retorno às diretrizes anteriores (2015).

Discussões

Há de se considerar que são vários ensaios e tentativas das políticas governamentais no intuito de promover projetos de formação que atendam às demandas sociais. No Brasil as políticas de formação de professores comumente não se colocam como políticas de Estado e sim como políticas de governo. Dessa forma, mudam a cada governo que deseja imprimir a sua marca na legislação, o que prejudica a continuidade das ações, os investimentos e os projetos de formação.

A LDB (9394/1996) colocou a necessidade de se elaborar diretrizes para a formação de professores na educação superior. Por conseguinte, as Resoluções 2002, 2006, 2015 e 2019 trouxeram avanços, por um lado; mas há outros pontos que são criticados e merecem aperfeiçoamento. Tais questões estão relacionadas à carga horária proposta, ao modelo curricular, ao ideal de formação teórica e prática com visão crítica ou tecnicista instrumental.

Vive-se neste momento um impasse mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, uma vez que por um lado foi suspensa a preconizada na Resolução 2, de 2015, que é considerada mais integradora e democrática e que traz ampliação da carga horária, manutenção das práticas como componentes curriculares e ainda incorpora a valorização profissional no seu texto; por outro lado, foi promulgada a Resolução 2, de 2019, vista pelos pesquisadores e Associações como muito tecnicista e pragmática, esvaziando a formação teórica. Há um movimento para a revogação dessa última e a volta da anterior, que tem uma orientação considerada, como visto, melhor para a formação.

Nesse sentido, as últimas diretrizes curriculares para a formação docente (2019), com vistas a atender aos anseios do mercado de trabalho, o foco pragmatista, situado na formação das competências, com vistas a promover o saber fazer, redução do tempo e foco na prática em detrimento da teoria, atestam uma concepção simplificada e tecnicista da docência, construída em uma formação aligeirada tecnicista.

As críticas de vários pesquisadores denunciam uma repetição de políticas e contrassensos do que já estava em plena vigência na década de 1990, quando arraigavam-se muitas ações condizentes com a degradação e a desprofissionalização do magistério.

Reforça-se a ideia de que para que aconteçam mudanças positivas nas escolas e na formação de professores, há necessidade de se investir em políticas mais contundentes, contínuas, que sejam colocadas em práticas pedagógicas exitosas e transformadoras da formação docente, tendo em vista o projeto educacional para formar o ser humano imbuído de conhecimentos teóricos e práticos, com visão crítica sobre seu contexto e com autonomia para transformar a realidade para melhor. É preciso buscar subsídios em autores que direcionam para um currículo de formação com maior integração e reflexão entre a teoria e a prática.

A esperança do Brasil é a volta do governo de esquerda de Lula Inácio da Silva, no ano de 2023, que apresenta pautas mais democráticas, mantendo um olhar mais cuidadoso para as questões sociais. Tem-se confiança de que a educação pública e de qualidade também receberá mais atenção.

Referências

ALVES, N. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE. 2018. p. 44-48.

ANPED. **Manifesto GT 08 e ANPED/ parecer CNE para BNC-Formação Continuada**. 18 de jun., 2020. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-gt-08-e-anped-parecer-cne-para-bnc-formacao-continuada>. Acesso em 20 out. 2023

BARBOSA, M. C. S.; FLORES, M. L. R. Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade de educação infantil? **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, RS, v. 25, p. 73 - 110, 2020. Dossiê. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8630> . Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 out. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2 de 01 de julho de 2015**. 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em 20 out. 2023

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em 20 out. 2023

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, DF, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 20 out. 2023.

BRASIL.MEC.**ResoluçãoCNE/CPNº1,de27deoutubro.2020.**HTTPS://NORMATIVASCONSELHOS.MEC.GOV.BR/NORMATIVA/VIEW/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental, Acesso em 20 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro.2002.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf . Acesso em 20 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CPNº 1, de 15 de maio. 2006.** Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em 20 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 7.219, de 24 de junho. 2010.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-ublicacaooriginal-127693-pe.html>. Acesso em: 20 nov. 2023.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista-BA, [S. l.], v. 17, n. 46, 2021. p. 53-71. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em: 20 nov. 2023.

DOURADO, L.F. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília-DF, v. 10, n. 18, 2016. p. 37-56, jan./jun. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/649/671>. Acesso em: 12 nov. 2023.

FLORES, M. A.; FERREIRA, F. I. The Induction and Mentoring of New Teachers in Portugal: Contradictions, Needs and Opportunities. **Research in Comparative and International Education**, v. 4, n. 1. 2009. p. 63-73. On-line. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/rcie.2009.4.1.63>. Acesso em 20 nov. 2023.

FERREIRA, Fernando I. A universidade e a formação de professores. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**. v. 10, n. 8, ano 7. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37418209.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2023.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra.** Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129. 2014. p. 1085-1114, dez.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular. 2018. Disponível em: <https://expressaopopular.com.br/livraria/reforma-empresarial-da-educacao-a-nova-direita-velhas-ideias/>. Acesso em: 13 dez. 2023.

FREITAS, H.C. BNC da formação: desafios atuais frente à precarização da formação de profissionais

da educação básica. In: MENDONÇA, S. G. L.; MIGUEL, J. C.; MILLER, S.; KOHLE, E. C. (Org.) **(De) formação na escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária: Cultura Acadêmica, 2020. p. 95-112. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/172. Acesso em: 10 nov. 2022.

FREITAS, Helena. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; et all. A trajetória das Diretrizes curriculares nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. Araraquara: SP. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp.1. 2021, p. 940-956. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 30 jan. 2024.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAY, D.S. & COLUCCI-GRAY, L. to ITE research in conditions of complexity. **Journal of Education for Teaching**, v. 35, n. 4, p.425-439, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2010.513856>. Acesso em: 22 jan. 2024.

GUTIERREZ, K. Developing sociocultural literacy in the third space. In: ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277992738_Repensando_as_conexoes_entre_a_formacao_na_universidade_e_as_experiencias_de_campo_na_formacao_de_professores_em_faculdades_e_universidades. Acesso em: 22 jan.2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. Atlas, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos *et al.* O professor e sua formação na perspectiva dos organismos internacionais multilaterais. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar** [livro eletrônico] (orgs.). Goiânia: Espaço Acadêmico. 2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/387039305/Políticas-Educacionais-Neoliberais-e-Impacto-Nas-Escolas>. Acesso em 10 out. 2023.

LIMA, Licínio Carlos. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. **Revista Lusófona de Educação**, v.15, 2010. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1519>. Acesso em 20 jan. 2024.

LÜDKE, M. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49. 1986.

MILITÃO, Andréia Nunes. A inserção da terminologia “Direito à aprendizagem” no arcabouço legal da formação de professores. **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n. 46, p. 152-17, jul-set. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8921>. Acesso em: 20 ago. 2022.

OLIVEIRA, B. R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4. 2019. p. 1-17. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/12431>. Acesso em: 20 jan. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: a BNC formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, e35617, 2021. p. 1-39, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 15 dez. 2023.

Recebido em 09 de abril de 2024

Aceito em 03 de junho de 2024