

COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA LEITURA CRÍTICA DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4/2024 E DO PARECER CNE/CP Nº 4/2024

Julia Melo da Silva ¹
Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender os sentidos atribuídos ao compromisso ético-político docente na Resolução CNE/CP nº 4 de 2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Ancorado na perspectiva da qualidade social da educação, parte-se do entendimento de que o compromisso ético-político constitui uma dimensão estruturante da docência e elemento central das disputas em torno da formação de professores. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e se desenvolve a partir da análise documental da Resolução CNE/CP nº 4/2024 e do Parecer CNE/CP nº 4/2024 que a fundamenta, mobilizando a abordagem do ciclo de políticas, com foco específico no contexto de produção do texto normativo, buscando apreender os interesses, tensões e disputas que atravessaram sua elaboração. Na análise dos dados, realizou-se um processo de categorização, orientado pela perspectiva crítica, de modo a evidenciar ambiguidades e deslocamentos presentes no documento. Os resultados indicam que, embora o compromisso ético-político seja mobilizado como referência formativa na Resolução, seus sentidos são atravessados por ambivalências que, em determinados momentos, diluem a responsabilidade estatal pela formação e reforçam uma lógica pragmática da profissão docente. Tais tensionamentos apontam para a necessidade de reafirmar o compromisso ético-político como eixo estratégico na defesa do caráter público da educação, da justiça social e do fortalecimento democrático da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Formação de Professores, Compromisso Ético-Político, Resolução CNE/CP nº4/2024.

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, melodasilvajulia@gmail.com;

² Professor orientador: Doutor em Educação (UNISINOS), Departamento de Estudos Especializados, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, julian.diogo@gmail.com



INTRODUÇÃO

Ao nos debruçarmos sobre as últimas reformas educacionais no Brasil, é perceptível que a formação de professores continua ocupando uma posição de destaque tanto nos debates públicos quanto no âmbito institucional, constituindo-se como uma área marcada pela permanência e pela irresolução de problemas estruturais (Saviani, 2009). Diante das constantes transformações sociais, políticas e econômicas que vêm tensionando a função da educação e das instituições de todos os níveis de ensino, bem como o próprio papel da docência na sociedade brasileira, esse debate, embora não seja recente, continua adquirindo uma inegável relevância.

Uma evidência desse movimento é a sucessão de resoluções e diretrizes voltadas à formação inicial docente em um curto intervalo de tempo: uma em 2015, outra em 2019 e, mais recentemente, uma nova em 2024, atualmente em vigor e em processo de implementação. Esse processo demonstra que as políticas voltadas à formação têm sido atravessadas por diferentes racionalidades, muitas delas, que por sua vez, acabam tensionando os projetos formativos orientados pela perspectiva da educação como direito social e pela valorização do seu caráter público, incorporando elementos associados à lógica de mercado e à ênfase em competências e à adaptação às demandas pragmáticas do sistema educacional.

Diante deste cenário, torna-se necessário reafirmar a importância do compromisso ético-político docente, podendo ser entendido tanto como uma dimensão fundamental da atuação dos professores, bem como uma orientação formativa, que deve voltar-se à transformação da realidade social, à defesa do caráter público da educação, ao enfrentamento das desigualdades e ao fortalecimento da democracia. Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores assumem um papel estratégico, uma vez que, além de regular e nortear os processos formativos das licenciaturas, constituem um espaço privilegiado de explicitação dos sentidos atribuídos à docência e da relação estabelecida entre a formação de professores e o compromisso ético-político que se espera do exercício da profissão.

É pertinente mencionar, todavia, que a presença do compromisso ético-político nos documentos não garante, por si só, a afirmação de um projeto formativo comprometido com a justiça social e com a consolidação de uma nação mais democrática e soberana. Seus sentidos dependem das formas de como é definida, articulada e situada no conjunto das orientações normativas, fazendo-se necessário uma análise mais detida e aprofundada sobre os



significados que lhe são imputados. Assim, é nesse contexto que se insere o presente estudo, que tem como objetivo compreender os sentidos atribuídos ao compromisso ético-político docente na Resolução CNE/CP nº 4/2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, bem como no Parecer CNE/CP nº 4/2024, que subsidia seu conteúdo.

Do ponto de vista teórico, reconhecendo a complexidade que envolve o estudo dos fenômenos educacionais, a pesquisa mobiliza as contribuições de autores como Freire (2025), Libâneo (1994) e Saviani (2021) para a compreensão da formação de professores e deste compromisso que não se restringe aos limites físicos das instituições de ensino. Soma-se a esse referencial, o diálogo com Flach (2012), Fontoura (2021) e Silva e Fontoura (2025), cujas produções contribuem para o debate acerca de uma educação de qualidade socialmente referendada.

Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa (Minayo, 2009), desenvolvida por meio da análise documental (Cellard, 2008) da Resolução CNE/CP nº 4/2024 e do Parecer CNE/CP nº 4/2024. A investigação mobiliza a abordagem do ciclo de políticas (Bowe, Ball & Gold, 1992), com foco no contexto de produção do texto, buscando apreender os tensionamentos que atravessaram a elaboração da normativa. A análise dos dados foi realizada por meio de um processo de categorização (Moraes & Galiazzi, 2001; Masson, 2007) orientado por uma perspectiva crítica, buscando identificar ambiguidades, deslocamentos e silenciamentos presentes nos documentos.

Os resultados indicam que, embora o compromisso ético-político seja mobilizado como referência na legislação, seus sentidos são atravessados por ambivalências que, em determinados momentos, deslocam a centralidade das condições estruturais da formação e da atuação docente, diluindo a responsabilidade estatal e reforçando uma lógica de responsabilização individual e de adaptação pragmática à realidade educacional. Tais tensionamentos evidenciam que a disputa pelos sentidos do compromisso ético-político permanece aberta e apontam para a necessidade de sua reafirmação como eixo estratégico nas discussões que envolvem a formação de professores e a defesa de uma educação transformadora e de/com qualidade social.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, optamos pela abordagem qualitativa, entendida como um caminho que possibilita uma aproximação mais coerente com o objeto investigado, ao voltar-se a um nível da realidade que não pode ser quantificado (Minayo, 2009). Para tanto,



no que diz respeito à coleta e organização dos dados, foi utilizado a análise documental ancorada nas cinco dimensões apontadas por Cellard (2008), em especial, a dimensão dos conceitos-chave e lógica interna do texto.

Essa etapa se direciona à identificação de termos recorrentes, noções mobilizadas e conceitos que operam como eixos de significação, ou seja, aqueles que orientam o sentido geral do documento e expressam a intencionalidade política de quem o produz. Dessa forma, essa dimensão possibilita o reconhecimento das ideias centrais que estruturam a política, as relações estabelecidas entre elas e as formas de organização do discurso, considerando para além do que é explicitado, bem como o que é insinuado e os possíveis silenciamentos. Tal procedimento permite compreender em que direção o documento procura conduzir a interpretação do leitor e quais concepções busca legitimar. Conforme Fontoura (2021, p.196): “A lógica interna desvela (a partir do uso dos conceitos) o plano do texto, a sua organicidade à luz dos argumentos explicitados na elaboração documental”.

Além das contribuições de Cellard (2008), utilizamos o ciclo de políticas, baseado nos trabalhos de Gold, Ball e Bowe (1992), que permite evidenciar a natureza controversa das políticas educacionais. Nessa perspectiva, também foram utilizadas as contribuições de Mainardes (2006), com ênfase no contexto de produção do texto.

O ciclo de políticas nos dá o entendimento que os textos normativos não possuem significados imutáveis ou autoevidentes, devendo ser analisados, simultaneamente, como processos e como resultados, uma vez que abrem espaço para diferentes interpretações e reinterpretações (Mainardes, 2006). Assim, sua utilização possibilita uma leitura mais crítica e abrangente das dinâmicas que envolvem as políticas educacionais, especialmente no contexto das reformas das últimas décadas. Consiste, portanto, em um aparato metodológico que considera a interação de múltiplos fatores, como a estrutura social e econômica, e a rede de influências que atuam nos processos de formulação e decisão nas diferentes esferas (Mainardes, 2006).

Essa abordagem propõe um ciclo contínuo, composto por três etapas que não são lineares nem sequenciais, mas interconectadas. O contexto de produção do texto, mais especificamente, refere-se à segunda etapa do ciclo. Trata-se do momento em que são apresentados os textos que dão forma à política, constituindo as bases iniciais para sua implementação. Essa etapa relaciona-se à compreensão de que os textos políticos são a concretização de uma política e resultam de disputas e acordos entre distintos grupos de interesse. Esses grupos, que atuam em diferentes espaços de produção, competem para controlar as representações da política. Mainardes (2006) assinala que, em função desse



processo, esses textos nem sempre são claros e coerentes, sendo frequentemente contraditórios e fazendo uso diversificado de conceitos-chave. Assim, devem ser lidos de forma contextualizada no tempo e no espaço em que foram produzidos.

Nessa perspectiva, o contexto de produção do texto é particularmente relevante para o estudo da Resolução CNE/CP nº 4/2024, pois permite compreender como determinados discursos e escolhas conceituais foram articulados para legitimar uma dada concepção de formação e do compromisso docente. A análise desse momento possibilita identificar os fatores que influenciaram a formulação do documento, revelando tanto as continuidades quanto as rupturas em relação às diretrizes anteriores.

No que tange à análise dos dados, adotou-se o procedimento de categorização, tomando como referência a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2011). Considerando o caráter qualitativo do trabalho, a categorização foi compreendida como um processo interpretativo de construção de novos sentidos, orientado pela relação entre o referencial teórico mobilizado, o *corpus* documental e o olhar do pesquisador.

Inicialmente, os textos foram examinados de modo a identificar unidades de sentido relacionadas ao objeto de investigação. Posteriormente, essas unidades foram constantemente comparadas e reorganizadas, permitindo a aproximação entre elementos com características semelhantes e a construção de categorias analíticas. Adotou-se o movimento de categorização a *posteriori*, no qual as categorias emergem do diálogo entre o material empírico e os conhecimentos tácitos do pesquisador (Moraes & Galiazzi, 2011).

Nesse sentido, o pesquisador assume um papel ativo na produção das interpretações, reconhecendo a polissemia dos textos e a multiplicidade de significados que podem ser construídos a partir do *corpus* analisado. As categorias constituem, dessa maneira, construções analíticas que expressam as compreensões produzidas ao longo da análise e que orientam a comunicação dos sentidos atribuídos ao compromisso ético-político nos textos políticos.

Vale salientar que, como indicado por Masson (2007), o método escolhido está vinculado a uma determinada concepção de realidade. A partir da perspectiva crítica, o processo de categorização parte do entendimento de que a realidade se constitui como uma constante contradição, de acordo com a autora:

Como o capital é contradição em movimento, não é possível compreender a sociedade na forma do capital sem um método que possibilite captar tal contradição, já que a realidade não se dá a conhecer de uma vez por todas, ou seja, está além da sua forma aparente (Masson, 2007, p.107).



Ou seja, a categorização permite que a análise ultrapasse o nível explícito dos textos. Nesse movimento, as categorias emergentes constituem as partes que possibilitam a compreensão do todo e a apreensão do cerne das questões investigadas (Moraes; Galiazzi, 2011; Masson, 2007).

REFERENCIAL TEÓRICO

No que tange aos pressupostos teóricos que sustentam o estudo, a pesquisa ancora-se em uma perspectiva crítica, entendendo a educação como um exercício de poder, podendo tanto contribuir para a reprodução das desigualdades quanto constituir-se como uma potente possibilidade de emancipação e transformação social. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2021) fornece o alicerce para compreender a função da educação, de maneira que busque superar o caráter reprodutivista das análises do campo educacional, nos possibilitando enxergar os determinantes que permeiam a educação com maior clareza. Segundo o autor, esse alicerce teórico nos permite compreender as formas que a educação se manifesta no presente sem esquecer que essas manifestações são resultados de um longo processo de transformações sócio-históricas.

Em consonância com o apontado por Saviani (2021), Freire (2025) e Libâneo (1994) assinalam que a docência deve ser compreendida como uma prática complexa que exige não somente o domínio de conteúdos e métodos, mas também uma sólida formação que se traduz no desenvolvimento de um conjunto de capacidades e habilidades específicas (Libâneo, 1994). Essa prática exige, sobretudo, um compromisso ético, crítico e comprometido com a transformação da sociedade. Freire (2025) atribui à docência um papel central na construção e consolidação de uma sociedade inclusiva e pautada na justiça social. Assim, pensar a formação de professores implica reconhecer que o compromisso ético-político docente não é um atributo adicional, mas parte intrínseca de uma educação de qualidade e da identidade docente. Uma formação ética e crítica se traduz em um compromisso que orienta a prática pedagógica para a emancipação dos seres humanos.

Dessa forma, diferentemente das concepções gerencialistas centradas em resultados mensuráveis, a noção de qualidade social da educação emerge como referência para pensar o exercício da docência no projeto de sociedade que se pretende construir, tomando a educação como uma forma de intervenção consciente (Flach, 2012; Fontoura, 2021). No contexto da formação de professores, falar de qualidade social significa assegurar condições formativas que promovam o desenvolvimento integral dos sujeitos, a valorização da diversidade e o engajamento em práticas inclusivas, críticas e humanizadoras (Silva & Fontoura, 2025).



Trata-se, portanto, de compreender que formar professores é, ao mesmo tempo, formar agentes interventores nos processos históricos. Sujeitos que, ao exercerem seu compromisso ético-político, reafirmam a educação como direito e como prática de liberdade.

Por fim, a análise da formação docente e de suas diretrizes requer a compreensão do caráter histórico e contraditório das políticas educacionais e da atuação do Estado, uma vez que este se configura como um ator central na definição dos rumos da educação brasileira. Inscritas em uma sociedade marcada por disputas de interesses, as políticas públicas expressam as correlações de forças e assumem, paradoxalmente, funções de regulação, controle social e de garantia de direitos (Barroso, 2005; Silva, 2001). A partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, tais políticas são entendidas como processos em movimento, atravessados por tensões e contradições (Silva, 2001). Essa abordagem permite analisar a formação de professores como parte de uma totalidade concreta mais ampla, evidenciando tanto seus limites quanto suas possibilidades.

Nesse horizonte, o compromisso ético-político docente emerge como uma dimensão central da formação e do exercício profissional. Trata-se de uma orientação que vincula a prática pedagógica à defesa do direito à educação, à promoção da justiça social e ao fortalecimento de valores democráticos. Esse compromisso se materializa nas escolhas pedagógicas, nas formas de relação com os estudantes e na compreensão crítica das condições estruturais que atravessam o trabalho docente. Assim, o compromisso ético-político expressa o reconhecimento do professor como sujeito histórico, capaz de intervir na realidade e de contribuir para a construção de um projeto de sociedade menos desigual.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do referencial teórico e do processo de categorização do *corpus*, composto pela Resolução CNE/CP nº 4/2024 e pelo Parecer CNE/CP nº 4/2024, emergiram três categorias analíticas que expressam diferentes dimensões do compromisso ético-político docente. Essas categorias foram construídas em diálogo entre o material empírico e os aportes teóricos mobilizados na pesquisa.

A primeira categoria, **Docência como Prática Crítica, Reflexiva e Comprometida**, compreende que o trabalho docente vai muito além da dimensão técnica, tomando o professor como um intelectual em seu ofício e não como um reproduzidor de tarefas, o que exige uma formação teórica sólida, pensamento crítico e capacidade de problematizar a realidade em que está inserido. Nessa perspectiva, a docência envolve a devida articulação entre teoria e



prática, a compreensão das condições históricas e sociais da educação e a atuação do professor como sujeito reflexivo.

Nos documentos analisados, essa concepção aparece através da valorização da indissociabilidade entre teoria e prática e da defesa de uma atuação docente contextualizada e comprometida. Como consta no artigo 5º:

IV – a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos(as) profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos(as) licenciandos(as) nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente; (Brasil, 2024b, p.)

Entretanto, Albino, Rodrigues e Dutra-Pereira (2024) argumentam que a maneira que é desenhada a centralidade ao princípio da indissociabilidade nos documentos, pode resultar em uma inserção precoce dos licenciandos nas escolas sem o devido lastro teórico que possibilite a reflexão de suas experiências. Para os autores, essa orientação tende a privilegiar uma perspectiva pragmática da formação, e que se não for acompanhada por condições necessárias para uma elaboração crítica de suas atuações, pode ocasionar no esvaziamento da dimensão crítica da docência e aproximá-la de uma lógica de adaptação às demandas imediatas do cotidiano escolar.

A segunda categoria, **Formação Docente Socialmente Referenciada**, parte do entendimento de que o Ensino Superior como um todo, mas especialmente a formação de professores, deve estar vinculado às necessidades sociais dos estudantes, à evolução do bem-estar coletivo e à construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento humano de maneira holística (Silva & Fontoura, 2025). Contudo, ao voltarmos o olhar para o *corpus*, observa-se um descompasso entre o Parecer e a Resolução.

O Parecer caracteriza o perfil dos novos licenciandos como majoritariamente provenientes das camadas populares e com trajetórias marcadas pela escassez de condições materiais, destacando que essas desigualdades repercutem ao longo da formação. Ao ingressarem na graduação, essas condições passam a se expressar em dificuldades que afetam a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento de sua autonomia, tanto na constituição como futuros docentes quanto em sua formação intelectual. Assim, diante desse cenário, o documento ressalta que a efetividade das políticas públicas de formação depende do reconhecimento dessas condições, de modo a assegurar o incentivo, a dedicação e o desenvolvimento desses estudantes, para que, segundo o próprio texto, “[...] se evite a



propagação de cursos aligeirados e pouco consistentes em uma perspectiva muito mais mercadológica do que formativa” (Brasil, 2024a, p. 11).

A Resolução, todavia, à medida que define o perfil do egresso, percebe-se um deslocamento significativo entre o diagnóstico do Parecer e as diretrizes normativas:

IV - processos formativos que visem contribuir para o exercício e o desenvolvimento dos profissionais para o magistério, a partir de uma visão ampla e sistêmica do ensino, da aprendizagem e da avaliação que possibilitem, nos licenciandos, o desenvolvimento de condições para: a) o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, **o desenvolvimento da comunicação efetiva**, o trabalho coletivo e interdisciplinar, **a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia** (Brasil, 2024b, p.5, *grifos meus*)

Nesse sentido, a Resolução prioriza atributos como “autonomia”, “criatividade”, “inovação” e “comunicação efetiva” (Brasil, 2024b, p. 5), indicando um perfil formativo orientado ao desenvolvimento de competências associadas à uma lógica gerencialista. Ainda de acordo com Albino, Rodrigues e Dutra-Pereira (2024), esse direcionamento pode fortalecer uma concepção marcada por um viés pragmático, voltada à inserção no mercado e à adequação ao atual cenário de progressiva precarização da profissão docente. Nessa perspectiva, os autores argumentam que a valorização de habilidades tende a enfraquecer a compreensão do professor como intelectual e também como produtor de conhecimento.

Já a terceira e última categoria, por sua vez, **Formação de Professores como Responsabilidade Social do Estado**, compreende a formação docente como um dever público, que exige políticas estruturantes, financiamento adequado e ações articuladas capazes de assegurar uma educação de qualidade social. Nessa linha, o compromisso ético-político não pode ser relegado apenas ao plano individual ou às instituições formadoras, mas depende da atuação efetiva do Estado na garantia das condições apropriadas para a formação e o exercício profissional docente.

Embora haja menções ao compromisso público com a formação de professores nos documentos, a responsabilidade estatal aparece de forma limitada e pouco detalhada. A Resolução afirma a importância da formação como dever do Estado, mas não explicita mecanismos concretos para sua implementação, tampouco define estratégias de financiamento, apoio institucional ou valorização profissional (Albino, Rodrigues & Dutra-Pereira, 2024). Além disso, a opção discursiva por conceitos amplos e pouco definidos contribui para diluir responsabilidades e para transferir as responsabilidades às instituições formadoras e aos próprios sujeitos, ainda deixando margem para que esses espaços sejam preenchidos pelos setores do mercado privado.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores no Brasil tem sido historicamente marcada por rupturas e discontinuidades (Saviani, 2008), evidenciando um campo em permanente disputa. Nos últimos anos, esse cenário tem se intensificado, especialmente em função das sucessivas alterações em suas orientações legais, que em um curto intervalo de tempo, redefinem os sentidos imputados à docência e à educação como um todo. Nesse contexto, torna-se fundamental retomar o debate acerca do compromisso ético-político, uma dimensão que caracteriza a atuação docente desde o plano mais amplo das políticas educacionais até as práticas do cotidiano, na defesa do direito à educação pública e de qualidade.

As categorias emergentes foram resultados da convergência entre a mobilização da bagagem teórica adotada com a leitura deste *corpus* documental em particular, sendo construídas a partir de um contínuo conceitual que visa atingir compreensões mais aprofundadas sobre o fenômeno pesquisado. A análise a partir destes três constructos apresentados, indicou que embora alguns elementos do compromisso ético-político constem nos textos políticos, eles aparecem de maneira insuficiente e contraditória.

Nesse sentido, foi indicado que há uma valorização de competências e orientações voltadas à adaptação das demandas mercadológicas, bem como um deslocamento de responsabilidade por parte do Estado para os sujeitos, assim, enfraquecendo a concepção do professor como uma figura intelectual e sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e deixando lacunas que acabam sendo preenchidas pelas concepções hegemônicas e pragmáticas de educação dos setores empresariais.

Todavia, provocados pelo tema que orienta o presente evento — “*Formação docente: para onde queremos ir? A transformação pela práxis*” —, é válido salientar que é por meio dessas mesmas fragilidades e lacunas apresentadas que também se abrem brechas de atuação. Essas brechas nos convocam a assumir nossa postura enquanto educadores: a de interventores da realidade e disputantes dos rumos das políticas educacionais, reconhecendo a potencialidade da prática docente como uma ação política efetiva na luta pela ampliação da cidadania e pela construção de formas mais democráticas de convivência.



REFERÊNCIAS

ALBINO, Â. C. A.; RODRIGUES, A. C. da S.; DUTRA-PEREIRA, F. K. A formação docente em disputa política: as persistentes apostas curriculares neopragmatistas e neoconservadoras. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 9, e14103, 2024.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725–751, out. 2005.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 4, de 12 de abril de 2024. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2024a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2024b.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FLACH, S. de F. Contribuições para o debate sobre a qualidade social da educação na realidade brasileira. **Contexto & Educação**, ano 27, n. 87, p. 7–26, jan./jun. 2012.

FONTOURA, J. S. D. de Á. **A qualidade social da educação superior no contexto emergente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma abordagem na perspectiva da política pública**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

LIBÂNEO, J. C. Didática e democratização do ensino. In: LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 33–50.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006.

MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105–114, dez. 2007.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.



SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143–155, abr. 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, J. M. da; FONTOURA, J. A qualidade social na perspectiva da educação superior: alguns fundamentos para a compreensão. In: FONTOURA, J.; SILVA, J. M. da (org.). **A qualidade social da educação: diálogos, contextos e perspectivas**. São Paulo: Pragmatha, 2025. p. 32–56.

SILVA, M. A. da. A cidadania no contexto de restrições dos direitos sociais. In: SANTOS, G. A. dos (org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 169–179.

