ISBN: 978-65-5222-025-7

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.033

A HISTÓRIA E A POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UMA TRAJETÓRIA DE AVANÇOS, RETROCESSOS E DESAFIOS

Ademárcia Lopes de Oliveira Costa[1]
Maria Irinilda da Silva Bezerra[2]
Roberia Vieira Barreto Gomes[3]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo evidenciar os principais aspectos da história da formação docente no Brasil relacionando essa história às políticas públicas educacionais vivenciadas na atualidade. Para tanto, fez-se uso de uma pesquisa qualitativa, por meio das pesquisas bibliográfica e documental com o auxílio de autores como Nóvoa (1991), Villela (2002; 2008), Saviani (2009), Barretto (2015), Volsi (2016), Lino (2020); e documentos como LDBEN 9.394/96, Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) e Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024). O processo de idas e vindas na criação e estabelecimento de instituições, na proposição de currículos de caráter mais ou menos pedagógicos, de legislações que ora representavam pequenos avanços e ora, grandes retrocessos, assim como de efetivos distanciamentos entre teoria e prática, com relativa preponderância desta, expressa a ausência de compromisso, especificamente, com a qualidade formativa dos professores, sendo sempre relegada a um plano secundário no estabelecimento das prioridades governamentais. Conclui-se que, as diretrizes curriculares nacionais de formação de professores quando atreladas a uma política de estado pode favorecer a autonomia e a flexibilidade na proposição dos cursos de

1 Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. ademarcia.costa@ufrn.br.

2 Doutorado pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Docente na Universidade Federal do Acre – UFAC. iribezerra@gmail.com.

3 Doutorado pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Docente na Universidade Federal do Ceará – UFC. roberia.vieira@ufc.br.

formação de professores; porém, quando atrelada a uma política de governo, pode resultar em limitação e retrocesso, reverberando diretamente na educação básica.
Palavras-chave: Educação, Ensino Superior, Formação Docente, Política Educacional.

ISBN: 978-65-5222-025-7

INTRODUÇÃO

Um breve percurso pelo contexto histórico da formação docente no Brasil mostra-se suficiente para se perceber que esse é um cenário marcado por constantes idas e vindas, seja em proposições curriculares, formas de execução, duração, ou em outros aspectos que demarcam inconstâncias e pouco direcionamento progressivo das ações empreendidas, sobretudo, com vistas ao estabelecimento de políticas públicas voltadas à questão. Na realidade atual, não se podem negar, ainda, as várias facetas da política neoliberal que se impõem nesse cenário, definindo novos contornos, demarcando espaços e estabelecendo caminhos condizentes com interesses próprios, o que reafirma uma ausência permanente de definição formativa aos docentes no país e uma constante instabilidade nos percursos trilhados, tendo em vista, constantemente, o atendimento a interesses externos à educação.

A trajetória histórica das políticas públicas voltadas à formação docente no Brasil permite perceber que a oferta dessa formação, de modo institucionalizado no país, foi relegada a um plano secundário no estabelecimento das prioridades governamentais. Nessas condições, a referida formação não gozou de uma política unificada e consistente; ao contrário, por muito tempo, foi dominada, prioritariamente, pelo setor privado ou pelas ordens religiosas. Apesar da existência de uma legislação nacional voltada à educação escolar de modo geral, isso não acontecia especificamente no campo da formação docente, desencadeando uma diversidade de sistemas de ensino nas diferentes regiões do país.

Foi somente a partir de meados do século XIX que a formação docente ganhou um contorno maior no âmbito das políticas governamentais. Esse processo se deu por meio da criação e da expansão das escolas normais que, aos poucos, foram se tornando instituições credenciadas de formação para os professores no Brasil.

As escolas normais, no Brasil, em cada conjuntura histórica, cultivaram características peculiares. No início de sua criação, que data de meados do século XIX, assumiram um aspecto conservador e civilizatório, demarcando o nacionalismo próprio do período imperial. Foi nesse período que muitas instituições surgiram e cumpriram o papel de formar os novos súditos do imperador. Públicas ou privadas, essas instituições garantiram a profissionalização docente e constituíram-se no espaço legítimo de formação docente.

Porém, muitos aspectos da história que envolvem tanto o surgimento dessas primeiras instituições, oficialmente definidas como formadoras de professores, quanto suas repercussões, até a qualidade da formação ofertada na atualidade a esses profissionais, ainda precisam ser debatidas; algumas perguntas ainda permanecem: Qual o espaço da formação docente nas prioridades políticas no final do século XIX? Em quais contextos social e político o mundo vivia e que influenciaram o movimento de expansão das escolas normais no Brasil? Que tipo de formação docente era priorizado nas primeiras escolas normais criadas no Brasil? Qual o papel das políticas educacionais de formação de professores?

Questões como essas e tantas outras perpassam qualquer estudo histórico voltado à formação docente no contexto brasileiro, tendo em vista que enaltecem compreensões que se busca ter sobre como se constituiu esse processo formativo, os acontecimentos que o tomaram ao longo do tempo e, principalmente, os reflexos deixados, bem como a realidade que se apresenta na atualidade. É considerando esse panorama, portanto, que se mostra delineado o objetivo da presente produção: evidenciar os principais aspectos da história da formação docente no Brasil, relacionando essa história às políticas públicas educacionais vivenciadas na atualidade. Justifica-se, portanto, pela possibilidade de contribuir com os estudos que se dedicam a sistematizar e analisar a formação docente no Brasil.

Para esse alcance, o estudo tem como base uma abordagem qualitativa, desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica realizada em livros e artigos especializados na temática, com base em autores como Nóvoa (1991), Souza (1998), Tanuri (2000), Vilela (2002; 2008), Saviani (2009), dentre outros; além de uma abordagem documental, respaldada por leis, decretos e resoluções que demarcaram os contornos e a realidade da formação docente no cenário educacional brasileiro ao longo do tempo.

METODOLOGIA

Este estudo tem uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, com o uso de autores como Nóvoa (1991), Souza (1998), Tanuri (2000), Vilela (2002; 2008), Saviani (2009), dentre outros, além de fontes documentais como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), Resolução nº 02/2015, resolução nº 02/2019, minuta da Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de

profissionais do magistério da educação escolar básica (Brasil, 2024), dentre outros.

Para Marconi e Lakatos (2001) a pesquisa qualitativa parte do princípio de que há uma conexão entre a objetividade e a subjetividade do sujeito e depende exclusivamente de interpretação e atribuição de significados que os números não conseguem traduzir. As autoras explicam ainda que a pesquisa bibliográfica trata de um levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto em tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto. Em nosso estudo fizemos uso dos autores e fontes documentais acima mencionados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: FORMAÇÃO DOCENTE - O INÍCIO DESSA TRAJETÓRIA

Em vista das muitas reflexões atualmente presentes na literatura que abrange discussões históricas vinculadas à educação, não se mostra novidade a afirmação de que o avanço do capitalismo no mundo ocidental impulsionou um movimento de reconfiguração das relações econômicas e culturais e que a instrução escolar, nesse âmbito, foi compreendida como portadora de um grande potencial na missão de acomodar a população à nova ordem social que então se implantou.

Nesse cenário, o ofício de ensinar foi igualmente atingido por essa política de secularização da educação e teve como consequência a maior gerência estatal nos assuntos educacionais, compreendida como uma questão de ordem nacional. No âmbito desse movimento de estatização e de secularização da educação, o mundo ocidental vivenciou um período marcado pela criação e expansão de instituições escolares que cumpriam diferentes papéis na formação da população. No campo da formação docente, ocorreu, inclusive no Brasil, a criação das escolas normais, que se espalharam pelo mundo com a missão de formar professores, propiciando uma mudança significativa na configuração da profissão docente.

A implantação das escolas normais ocasionou uma substituição definitiva do "velho" mestre-escola, que atuava sem formação adequada, pelo "novo" professor, qualificado em instituições específicas para exercer a docência no magistério primário (Nóvoa, 1991). Essa função basilar que a escola normal

ISBN: 978-65-5222-025-7

desempenhou no processo de institucionalização da profissão docente e na configuração da nova ordem social que se desenhava no mundo moderno é igualmente destacada por Villela (2002).

No que diz respeito à realidade brasileira, essa ocorrência não permitiu que se alcançasse a substituição definitiva do mestre-escola pelo professor qualificado, conforme anteriormente anunciado por Nóvoa (1991), mas foi possível verificar a coexistência das duas figuras sociais. Assim, embora o mestre-escola não tenha desaparecido do cenário educacional brasileiro, algumas mudanças se fizeram presentes e impulsionaram uma preocupação maior do poder público brasileiro com relação à criação e à organização de espaços sistematizados para formar o corpo docente estatal.

Villela (2002) afirma que as primeiras escolas normais brasileiras foram estabelecidas por iniciativas das Províncias, que, após o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, ficaram com a atribuição de legislar sobre a instrução pública primária e secundária. Com o incentivo do Ato Adicional, em 1835, foi criada, em Niterói, Rio de Janeiro, a primeira escola normal brasileira, oferecendo um curso voltado para formar professores do ensino primário. A partir dessa primeira iniciativa, outras províncias criaram, igualmente, cursos de formação docente com a finalidade de disponibilizar qualificação ao professorado.

As primeiras escolas normais implementadas no âmbito dessa legislação funcionaram com estruturas física e administrativa precárias e, por conseguinte, não apresentavam caráter formativo consistente, visto que, além das péssimas condições dos seus prédios escolares, eram unidocentes e apresentavam um currículo reduzido ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo. Se a descentralização propiciada pelo Ato Adicional trouxe, por um lado, incentivos para que as províncias criassem seus sistemas de ensino, por outro, aquelas regiões com poucos recursos financeiros ou sem influência política não tiveram condições de organizar ou fazer expandir os seus respectivos sistemas.

Enfrentando uma história de descontinuidades, em decorrência de poucos investimentos financeiros ou da ausência de vontade política, as escolas normais do Império submergiram ao período republicano, tornando-se o lócus institucional e legitimado de formação docente. É possível afirmar isso pelo quantitativo de escolas normais, que passaram de quatro instituições, em 1867, para vinte e duas, em 1883. Esse cenário aponta uma crença no poder formativo do professor desde as últimas décadas do Império; algo que foi se ampliando ao longo da República (Tanuri, 2000)

ISBN: 978-65-5222-025-7

A educação primária popular ganhou contornos significativos nas primeiras décadas da República, de modo que se acreditou que, para garantir um melhoramento desse nível de ensino, era necessário, primeiramente, aperfeiçoar o curso normal. Nesse entorno, os primeiros anos da República foram caracterizados por tentativas e ensaios de reformas estaduais, bem como de experimentação de novos modelos de formação docente.

As reformas do ensino implementadas no período sinalizaram um esforço conjunto no âmbito do movimento de renovação educacional, as quais, por um lado, convergiam com as esperanças e inquietações dos educadores liberais para com a escolarização popular e, por outro, representavam modos diferentes de perceber, apreciar e normalizar o sistema público de ensino que então se gestava. A reforma Caetano de Campos, que teve início em 1890, com a reestruturação da Escola Normal de São Paulo, exemplifica essa realidade, resultando "na criação da Escola-Modelo como escola de prática de ensino e experimentação dos alunos-mestres da Escola Normal" (Souza, 1998, p. 40).

Outra reforma que merece destaque, nesse âmbito, foi idealizada por Anísio Teixeira, no cargo de Diretor Geral da Instrução Pública no Distrito Federal. Na tentativa de superar a deficiência que percebia na formação do professor, Anísio transformou a antiga Escola Normal em Instituto de Educação e criou a Escola de Professores em nível superior, que se tornou o ponto de partida para a criação da Universidade do Distrito Federal/UDF (Lopes, 2006).

Ainda nesse período, destacava-se a tentativa de se estabelecerem diretrizes nacionais para a educação e de se implantar uma política de formação docente que possibilitasse a equivalência nos estudos secundários oferecidos nos diferentes estados brasileiros. A defesa dessa política tornou-se uma das principais bandeiras de luta do grupo de intelectuais liberais que propagandeavam o movimento de renovação educacional. Esse grupo defendia, ainda, que os cursos de formação docente adotassem um currículo mais científico e moderno.

Nesse cenário, o Brasil vivia a impregnação das ideias escolanovistas, em um período de contradições e embates ideológicos entre as ideais liberais e o conservadorismo católico. Até mesmo algumas das escolas fundadas e dirigidas por ordens religiosas católicas, que, inicialmente, mostraram-se resistentes às transformações propiciadas pelo escolanovismo foram, aos poucos, convencidas da necessidade de inovações pedagógicas e, à luz das novas concepções de ensino, assumiram a efetivação de práticas pedagógicas baseadas no ideário escolanovista (Nunes, 2001).

ISBN: 978-65-5222-025-7

As reformas então definidas como "Francisco Campos"[4] e "Gustavo Capanema"[5] reforçaram as pretensões de reformas nacionais da República, ao impulsionarem um movimento que, há décadas, já vinha sendo debatido: implementar uma política nacional de educação por meio de diretrizes curriculares. No que se refere à especificidade da formação docente, com a reforma de Francisco Campos foi criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que se destinou à formação de professores para o ensino secundário. Porém, foi a reforma concretizada por Gustavo Capanema que se destacou nesse cenário, ao ofertar o curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia.

Segundo Saviani (2009), essa reforma, ao instituir, em 1939, os cursos de bacharelado e licenciatura, entre eles, o de Pedagogia, definiu o modelo de formação de educadores para atuar no ensino secundário, de forma que os cursos de licenciatura ficaram imbuídos da tarefa de formar os professores para as disciplinas específicas dos cursos secundários; e os cursos de Pedagogia, como um bacharelado, deveriam formar docentes para as Escolas Normais.

Outro passo importante dado pela reforma Gustavo Capanema foi quanto à formação do professor primário, efetivada em 1946, por intermédio da Lei Orgânica do Ensino Normal, publicada no Decreto-Lei nº 8.350. Essa Lei reorganizou a modalidade Normal, buscando regulamentar esse curso de formação em todo o território brasileiro e, para tanto, determinou que ele fosse organizado em duas sequências: o Normal Regional, equivalente ao curso ginasial, com duração de quatro anos e uma estrutura curricular focada nas disciplinas de cultura geral, apenas com o último ano da formação destinada ao estudo de uma ou duas disciplinas pedagógicas; e o Normal Secundário, com duração de três anos e correspondente ao colegial, cuja estrutura contemplava um número maior de disciplinas pedagógicas.

No entender de Nunes (2001), a Lei Orgânica do Ensino Normal regia a existência de espaços diferenciados para cada ramo do curso normal, ou seja, o primeiro ramo que formava Regentes do Ensino Primário era ofertado nas Escolas Normais Regionais. Quanto ao segundo, que formava o professor

4 A reforma Francisco Campos, efetivada no governo de Getúlio Vargas, representou a concretização do discurso renovador, enquanto versão nacional da proposta escolanovista (Xavier, 1990).

5 Como uma continuidade da reforma Francisco Campos, a reforma Gustavo Capanema dá prosseguimento ao trabalho de renovação e elevação do ensino secundário. Além disso, a reforma não nega as diretrizes expressas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, apenas introduz um nacionalismo estratégico (Xavier, 1990).

ISBN: 978-65-5222-025-7

do Ensino Primário, deveria funcionar nas Escolas Normais Secundárias e nos Institutos de Educação. Assim, no que diz respeito aos Institutos de Educação, "incorporavam também o jardim de infância e a escola primária, bem como os cursos de especialização de professores primários e administradores escolares" (p. 121).

A gerência dos sistemas de educação primário e secundário era função dos governos estaduais, assim, a expansão das escolas normais nem sempre aconteceu a contento da demanda. Muitos Estados que sofriam com faltas de verbas acabavam incentivando a iniciativa privada ou as igrejas a criarem escolas normais para formar os professores da rede. A esse respeito, Tanuri (2000) lembra que as escolas normais privadas, confessionais ou não, funcionavam tanto na modalidade normal regional quanto normal secundária, gozando dos mesmos direitos e condições das escolas públicas.

Essa situação de ingerência do poder público sobre a formação do seu quadro de professores primários manteve-se por muitas décadas, de modo que, em muitos estados e regiões, só havia Escolas Normais Regionais, ainda que a formação resultante dessas escolas se mostrasse deficiente no que tange à parte pedagógica da formação. Mudanças nesse cenário passaram a se efetivar nos aspectos curriculares organizacionais a partir de 1965, em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (Brasil, 1961), quando as escolas normais tiveram que expandir sua formação, oferecendo, também, o segundo ciclo ou Curso Normal Secundário. A referida lei, ao determinar que a formação do professor primário deveria ocorrer por meio do curso normal de primeiro e de segundo ciclos, garantiu uma qualificação mais consistente aos professores.

Com a implantação do regime militar, no ano de 1964, uma nova legislação educacional foi demandada na perspectiva de reorganizar a educação para atender ao sistema político. Nesse âmbito, foi publicada, em 11 de agosto de 1971, a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), conhecida como lei da reforma do ensino de primeiro e segundo graus, que propiciou modificações em algumas etapas da educação brasileira, incluindo-se alterações na formação de professores. Nesta lei, então primeiro grau passou a ter duração de oito anos, constituindo-se da união do antigo ensino primário e do curso de ginasial; e o segundo grau, com duração, em geral, de três anos, tornou-se, principalmente, um espaço para o cumprimento de curso profissionalizante.

Assim, a referida lei atingiu, também, as escolas normais que foram substituídas pelos cursos de Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Essa medida converteu-se em uma tentativa frustrada do governo de resgatar o *status* dos cursos de formação docente, perdido por conta das inúmeras críticas recebidas. "A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante" (Saviani, 2009, p. 147).

Nessa direção, no decorrer dos anos de 1970, vários Estados foram implementando os Cursos de Habilitação ao Magistério, no espaço que, antes, era preenchido pelas tradicionais escolas normais. Tratando dessa realidade, Saviani (2009) destaca que essa lei foi a responsável pela criação das licenciaturas curtas de três anos. Além disso, definiu que os habilitados no Curso de Magistério que desejassem exercer a profissão nos últimos anos do primeiro grau ou no segundo grau deveriam fazer estudos adicionais em instituições de Ensino Superior.

Outra alteração oriunda dessa lei refletiu-se na organização curricular dos cursos de formação docente, que passaram a ser constituídos por duas partes: um núcleo comum, voltado para a formação geral e obrigatória em todo o território nacional; e uma parte específica, que buscava atender às especificidades regionais (Tanuri, 2000; Saviani, 2009). Refletindo sobre essa realidade, Amaral (2011) evidencia uma crítica a esse modelo de formação, marcado pelo caráter tecnicista e profissionalizante. Segundo o autor:

> O currículo da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) era constituído por um núcleo comum de formação geral e uma parte de formação especial, incluindo Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Didática e Prática de Ensino. Refletindo a lógica da fábrica que, no modelo taylorista-fordista, estabelecia uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem definidas que determinam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção, o tecnicismo no contexto escolar, resultou em processos educativos que separavam a teoria da prática (p.10).

Cada uma dessas realidades configurava-se na oferta de conteúdos diferentes na formação, algo que impulsionou uma das principais críticas atribuídas a essa formação, posto que muitos estudantes escolhiam uma especialização, mas acabavam lecionando em outra, para a qual não tinham recebido o devido

"preparo". Segundo Tanuri (2000), essa fragmentação dos cursos de Habilitação do Magistério refletia exatamente as características da tendência tecnicista, resultando na diversificação de disciplinas específicas de cada habilitação.

Na verdade, essa disputa de espaço no currículo de formação docente para as disciplinas gerais e as pedagógicas fez parte da própria história da educação brasileira, sempre pautada no questionamento acerca de qual tipo de formação deveria ser proporcionada aos professores: mais geral ou pedagógica. À medida que os Cursos de Habilitação ao Magistério recebiam críticas de educadores e de instituições formadoras, especialmente em detrimento de seu caráter técnico-profissionalizante, ampliavam-se as discussões sobre a importância de a formação docente ocorrer em cursos de nível superior, no âmbito dos cursos de Pedagogia.

Essa discussão ganhou corpo com a publicação da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor até a atualidade. Essa lei marcou um momento de transição importante na história da educação brasileira, mas, ao mesmo tempo, frustrou muitas tentativas e discussões em prol de um modelo de formação docente sério e condizente com as necessidades socioeconômicas da sociedade.

Na nova conjuntura vivenciada após a publicação dessa nova lei, as redes estaduais e municipais trataram de se reconstruir, extinguindo os cursos de Magistério e buscando oferecer complementação de estudos aos seus professores, muitas vezes, por meio de programas de formação docente em parceria com Instituições de Ensino Superior.

Esse breve percurso sobre a trajetória histórica da formação docente no Brasil, sobretudo, com destaque às instituições e aos espaços que marcaram essa formação no país, permitiram uma reflexão importante sobre os fatos: mudam-se os espaços e até o foco do trabalho ofertado, mas os problemas decorrentes, centrados na fragmentação, na falta de uma política realmente voltada à qualidade do profissional formado e, consequentemente, a uma mudança consistente no trabalho por ele desenvolvido, ainda não foram resolvidos.

O item a seguir centra-se na discussão do panorama político brasileiro e seus reflexos na formação docente, em especial, a partir da promulgação da LDBEN nº 9.394/96, até a Resolução CNE/CP nº 24/2024. Trata-se de legislações e períodos mais recentes dessa história, marcados por novos desvelamentos formativos. Novas concepções?...

ISBN: 978-65-5222-025-7

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA ATUALIDADE: ALGUNS APONTAMENTOS

Pensar sobre o cenário docente brasileiro, na atualidade, inevitavelmente instiga uma discussão acerca dos marcos regulatórios das últimas décadas, que redesenharam a formação de professores no Brasil. Nesse cenário, para chegar ao contexto atual, é preciso recorrer, primeiramente, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996), já anunciada na seção anterior.

No título VI, "Dos profissionais da Educação", Art. 61, inciso I, essa lei afirma que a formação desses profissionais deve ter como fundamentos "a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço" (Brasil, 1996, p. 23). No Art. 67, inciso III, por sua vez, ressalta que os sistemas de ensino devem promover "o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim" (op. cit., p. 23). E, ainda, no Título VIII, definido como "Das disposições Gerais", o Art. 80 enfatiza que "o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas [...] e de educação continuada" (op. cit., p.28).

O apanhado desses trechos do texto legal, centrados em menções em que se destaca a garantia de formação aos profissionais da educação, permite observar que a mencionada legislação ampliou as possibilidades para a realização de formação inicial e continuada para todos os professores – inclusive, evidencia a necessidade de formação adequada para aqueles que lidam com alunos com deficiência. Se considerados os momentos anteriormente descritos, é notório que, ao menos do ponto de vista legal, a formação docente ganha espaços bem mais abrangentes e possibilidades singulares para o alcance de melhor qualidade.

No entanto, vale ressaltar que, entre as definições legais e suas efetivações na prática, existem percursos cujos critérios de escolhas, geralmente respaldados por definições bem mais políticas do que técnicas, nem sempre seguem o percurso mais adequado. Assim, em muitos casos, as formações ofertadas em diferentes estados e municípios brasileiros, geralmente contratadas por seus representantes educacionais, ainda que respaldadas por essa LDBEN 9.394/1996, aconteceram sob forma de "pacotes prontos", com temáticas repetitivas, distanciadas da realidade da sala de aula e, por vezes, realizadas por

instituições de ensino privadas bem mais centradas no ideário capitalista do que no compromisso com o resultado do trabalho ofertado.

A referida lei buscou seguir um direcionamento que outros países já faziam ao redor do mundo, ao estabelecer a formação em nível superior para todos os professores. "Não sem motivo, a mesma lei passa a considerar a educação a distância (EaD) como modalidade de educação formal em todos os níveis de ensino, o que favorece a expansão da formação docente exigida" (Barretto, 2015, p. 03).

Porém, Barretto (2015) acrescenta que a vulnerabilidade em relação à qualidade dos cursos de formação de professores não diz respeito unicamente a essa expansão, uma vez que, nos "modelos" atuais de cursos ainda "prevalecem arquétipos que remontam aos períodos fundacionais dos sistemas de ensino e explicam a permanência de desequilíbrios históricos na composição dos currículos das licenciaturas" (Barretto, 2015, p. 09). Nesse entendimento, destaca-se, como um desses arquétipos, "o modelo de racionalidade técnica", há anos adotado como base para a formação dos licenciandos brasileiros.

Para além das críticas, a LDBEN 9.394/96 estabelece que as formações inicial e continuada dos profissionais do magistério devem ocorrer por meio da cooperação entre União, Estados e Municípios. Destaca, ainda, que a formação inicial deve ser em cursos de licenciatura, de graduação plena. No entanto, ainda se admite como formação mínima, para a atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o ensino médio na modalidade normal.

Referendando essa responsabilidade das instituições de Ensino Superior para com a formação dos professores da Educação Básica, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (Lei n. 10.172/2001) instituiu que a oferta de Educação Básica de qualidade "[...] está grandemente nas mãos dessas instituições, na medida em que a elas compete primordialmente a formação dos profissionais do magistério; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior [...]" (Brasil, 2001, p. 33). Além disso, prevê a necessidade de estabelecer "em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior [...]" (Brasil, 2001, p. 35).

A partir de então, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores para a Educação Básica, instituídas através do Parecer CNE/CP nº 09/2001 e da Resolução CNE/CP nº 01/2002 (Brasil, 2001; 2002), trouxeram consigo novos incrementos para essa realidade, porém, não se podia esperar que acontecessem transformações súbitas do quadro existente, uma vez que

inquietações e práticas advindas de tanto tempo não podem ser suplantadas de imediato, sobretudo, se se considerar o distanciamento que se instala entre as definições legais e suas reais efetivações.

Para Volsi (2016), ainda que se tenha reconhecido a importância dessas diretrizes em termos de definição de política curricular no contexto nacional, as críticas se fizeram presentes, sobretudo, em relação aos seus fundamentos para a formação de professores em nível superior. A autora ressalta que o Art. 16 da Resolução nº 1/2002, estabelece que é responsabilidade do Ministério da Educação formular, através de um sistema federativo, diretrizes para a certificação de competência dos professores da Educação Básica em regime de colaboração com os Conselhos de Educação (nacional, estadual e municipal), além do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes das associações profissionais e científicas (Volsi, 2016).

Vale destacar que em 2014, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – o segundo PNE aprovado por lei. Neste, constam algumas diretrizes significativas, como: a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação (Brasil, 2014).

A Resolução (CNE/CP nº 01/2002) foi substituída pela Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015, atrelada ao PNE 2014-2024, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior dos profissionais do magistério para a Educação Básica. Nessa Resolução, ampliou-se o entendimento de educação escolar e se definiu como a formação inicial e continuada devem acontecer, ao se estabelecer, no Art. 3º, que:

> A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância [...] (Brasil, 2015, p. 03).

Com as proposições acima expostas, a Resolução nº 02/2015, por ter sido debatida com os movimentos educacionais organizados, criou uma expectativa

ISBN: 978-65-5222-025-7

positiva de mudanças na formação dos profissionais do magistério. Segundo Volsi (2016), diferentemente das Diretrizes Curriculares anteriormente lançadas (Parecer nº 09/2001, Resolução nº 01/2002), essa resolução não foca no desenvolvimento de competências no processo formativo dos professores, mas nas formações inicial e continuada, tendo como base uma compreensão ampla de educação e visando estabelecer "a produção e difusão do conhecimento e a participação na elaboração e implementação do PPP da instituição, de modo a garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem" (Volsi, 2016, p. 08).

Torres (2019) chama a atenção para dois aspectos presentes na Resolução nº 02/2015: primeiro, a ampliação em relação aos elementos que fazem a Educação Básica, especialmente na compreensão de temas importantes como a educação inclusiva, a diversidade étnico-racial, gênero, sexualidade, dentre outros; segundo, reafirma não apenas a importância da dimensão pedagógica, das práticas, dos estágios, do currículo, mas inclui, ainda, a gestão educacional como elemento obrigatório na formação do exercício profissional do professor. Além disso, "Prevê a pesquisa, a extensão na formação e toma o ensino como objeto de investigação" (Torres, 2019, p.11).

A Resolução nº 02/2015 visou um projeto nacional para a educação brasileira com vistas a uma reorganização das normas e políticas de formação de professores para a Educação Básica. Com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – em fase de finalização, havia uma expectativa em relação aos ajustes que os cursos de licenciatura teriam que fazer para adequarem suas estruturas curriculares tanto à Resolução nº 02/2015, quanto à BNCC. Essa expectativa é explicada por Volsi (2016, p. 07): "Com o estabelecimento da BNCC, os cursos de licenciatura deverão observar o que é estabelecido como base para as devidas áreas de conhecimento para se adequarem às novas demandas de formação dos professores da educação Básica no País".

A esperada interface entre a Resolução nº 02/2015 e a BNCC, no entanto, não aconteceu, pois muitas instituições de Ensino Superior ainda discutiam a mencionada resolução e estudavam adaptações nas estruturas curriculares dos seus cursos de licenciaturas quando, em 20 de dezembro de 2019, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum – para a formação inicial de professores. Com isso, a Resolução nº 02/2015 foi revogada.

A principal crítica à Resolução nº 2/2019 residiu no fato de ter sido construída de maneira impositiva, sem diálogo com os movimentos organizados educacionais, pois ainda que tenha acontecido algum tipo de participação, os representantes desses movimentos não tiveram suas reivindicações e contribuições atendidas, resultando, portanto, em um processo autoritário. Além disso, essa resolução impôs um retorno à formação pautada pela racionalidade técnica, que desvaloriza o lugar da teoria como fonte de fundamentação e articulação da prática. Isto se caracteriza por sua vinculação direta à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que já sofre um processo elevado de críticas, desde sua instituição, por atrelar o desenvolvimento de competências e habilidades docentes às aprendizagens dos alunos.

Em seu Art. 1º, a Resolução nº 2/2019 estabeleceu que a Base Nacional Comum – BNC – da formação docente tem que ser implementada em todas as modalidades de cursos e programas destinados à formação de professores, tendo como referência a implantação da BNCC da Educação Básica. Essa relação pode ser observada em seu Art. 3º, quando se destaca: "Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes" (Brasil, 2019, p. 02).

O dano não diz respeito apenas a uma discussão há muito superada (competências e habilidades) em relação à formação docente, mas, também, separa conhecimentos específicos de conhecimentos pedagógicos, organizando os cursos de licenciaturas em três grupos, com carga horária total de 3.200 horas, sempre considerando o que denomina de desenvolvimento de competências profissionais explicitadas na BNC-Formação (Brasil, 2019).

Há uma significativa padronização, um controle e a centralização do currículo dos cursos de formação de professores. Lino (2020)[6]reforça essa ideia ao afirmar que a Resolução nº 2/2019 está a serviço do mercado e do consumo e a BNCC padroniza e centraliza o currículo, algo extremamente incompatível com as teorias educacionais atuais. Para a autora, enlear a formação de professores a essa BNCC, é, de fato, enleá-la à teoria de competências, já considerada limitada por muitos estudos (no Brasil e no mundo), o que marca um retrocesso da educação brasileira.

6 Live: "Reunião do Colégio de Pró-Reitores – COGRAD/ANDIFES". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x2RvUOB3mPk. 14 de julho de 2020.

De acordo com Lino (2020), o objetivo central da BNCC é favorecer a padronização do currículo e os processos de privatização e mercantilização da educação, pois, uma vez o currículo padronizado, fica mais fácil vender manuais, livros didáticos, apostilas e pacotes de gestão para as instituições privadas, ignorando toda a diversidade cultural brasileira. Além disso, a autora afirma que a Resolução nº 02/2019 impôs um currículo mínimo em relação às especificidades dos cursos de licenciatura, ao mesmo tempo em que vincula metade da carga horária desses cursos – 1.600 horas – ao ensino de conteúdos da BNCC, algo que, para a autora, resulta em outra preocupação: alguns docentes dos cursos de licenciatura, sobretudo de áreas específicas, correrão o risco de não terem disciplinas para ministrar.

Ponderando sobre o cenário exposto, é possível afirmar que a Resolução nº 02/2019 colocou a formação de professores no Brasil sob o risco de desmonte, embasada em um retrocesso teórico, vinculando o exercício da docência à prática pela prática, o que parece um retorno ao esquema 3+1, ao puro domínio técnico do conteúdo a ser ensinado.

No entanto, após muita resistência e discussão a Resolução nº 02/2019 é de fato questionada e sua revogação se fez. Pois, atualmente, foi homologada a Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de Maio de 2024, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (Brasil, 2024).

Criou-se uma expectativa que elementos da Resolução nº 02/2015 fossem incorporados por esta última e a Resolução nº 02/2019 seria apenas uma proposta fracassada. Todavia, isso não aconteceu.

A Comissão das Licenciaturas da Universidade Federal de Pelotas, ao analisar a Resolução nº 4/2024 quando ainda era minuta, explica que não corresponde ao esperado de um documento que se propõe a oferecer as diretrizes para que as instituições organizem seus projetos institucionais. "Ao invés disso, há uma proposta que busca a padronização e a centralização curricular, tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como o epicentro da política pública" (UFPel, 2024, p.1).

A comissão acima mencionada tece críticas significativas, esclarecendo que o projeto de Resolução teve um prazo muito pequeno para discussão e produção de colaborações, sendo o processo autocentrado, sem o devido debate com as partes interessadas como professores, pesquisadores, estudantes, ins-

tituições formadoras e entidades sindicais, resultando em um documento com sérios equívocos.

O primeiro equívoco foi incorporar elementos da Resolução nº 02/2019 e suprimir partes essenciais da Resolução nº 02/2015, ou seja, tentou-se conciliar em um mesmo texto elementos de bases epistemológicas que são distintos, distorcendo o entendimento sobre a formação de professores que foi construído nos últimos tempos como: "a articulação com a educação básica, a pesquisa como princípio formador, a interdisciplinaridade, o pensamento crítico-reflexivo e diálogo com as dinâmicas locais por entender a educação enquanto uma prática sistemática, integrada e democrática" (UFPel, 2024, p.1); o segundo equívoco apontado pela comissão, é a manutenção do proposto na Resolução nº 02/2019, na qual estabelece que os projetos pedagógicos sejam organizados por núcleos. Algo já discutido e consensuado que se trata de uma proposta duvidosa, uma vez que, ao invés de propor que cada instituição elabore seu projeto a partir de suas especificidades e saberes, busca um modelo único de formação. Outros equívocos são apontados, como:

> a nova Resolução enfraquece o desenvolvimento da autonomia intelectual dos profissionais em formação, pois propõe a superficialidade de currículos com base no aproveitamento de experiências anteriores sem estabelecer parâmetros políticos pedagógicos para a validação dela; há a redução do papel formador do estágio devido à associação entre teorias e práticas pedagógicas; propõe o esvaziamento do pensamento crítico em detrimento de uma concepção de formação como uma "capacitação para dar aula"; esvazia o sentido de curricularização da extensão previsto na Resolução 07/2018; suprime a dimensão da gestão educacional; e valoriza uma ideia de competência para a concorrência, e não para a colaboração (UFPel, 2024, p. 2).

Desse modo, o documento decepciona, uma vez que se esperava avanços e, nota-se, retrocessos. Temáticas como educação inclusiva, educação indígena, educação bilíngue de surdos, educação ambiental, dentre outras, são pouco detalhadas. Para a Comissão das Licenciaturas da Universidade Federal de Pelotas, a Resolução nº 4/2024 em si, apresenta afinidade com as grandes empresas educacionais privadas e é dotada de pouquíssima criticidade, especialmente por não apresentar uma reflexão sobre o negacionismo científico e como isso reverbera em sala de aula.

Assim, repete-se alguns equívocos cometidos na elaboração e execução da Resolução nº 02/2019. Pode-se dizer que a Resolução atual é um documento desatento quanto às especificidades regionais, pouco debatido, atrelado a uma concepção tecnicista de formação de professores e distanciado de um projeto de estado. Portanto, permanece, o processo de idas e vindas a concepções formativas que, por vezes, contribui bem mais para engessar a atuação prática desses profissionais do que para dar-lhes capacidade de autonomia, de domínio da profissão, de impulso a um desenvolvimento profissional livre e crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em qualidade na educação remete, de imediato, à qualificação, à formação dos professores, tendo em vista que essa qualidade resulta, em grande medida, do trabalho desenvolvido por esses profissionais. Sendo assim, a ideia de qualidade deve, antes, centrar-se nessa formação, na estrutura, no currículo e nas proposições pedagógicas que a definem. Para que se vislumbrem resultados a partir do fazer docente, faz-se necessário, inicialmente, que se ofereçam condições significativas para a compreensão, a autonomia e os domínios teórico e prático desse fazer.

Como observou-se, no cenário educacional brasileiro essa condição não se constituiu a base formativa de seus profissionais ao longo do tempo. Independentemente da instituição ou modelo formativo, o que se pode verificar, a partir dos dados históricos apontados, é uma influência política muito determinante, sobrepondo-se expressivamente às demandas intimamente educacionais e disso resultando proposições nem sempre condizentes com a qualidade anunciada.

Esse processo de idas e vindas na criação e estabelecimento de instituições, na proposição de currículos de caráter mais ou menos pedagógicos, de legislações que ora representavam pequenos avanços, ora grandes retrocessos, assim como de efetivos distanciamentos entre teoria e prática, com relativa preponderância desta, expressa a ausência de compromisso especificamente com a qualidade formativa dos professores.

O avanço precisa ser contínuo e com foco no direcionamento dos fatores positivos alcançados, algo bastante distinto do que se pode verificar no contexto histórico da formação docente no país. Nesse contexto, observa-se que, se um ou outro fato propiciou progressos, como ocorreu com as proposições

da LDB nº 9.394/96, as suas efetivações acabaram sendo alvo de distorções que permitiram, mais uma vez, que as políticas de governo se sobrepusessem às educacionais, conforme ocorrera em muitas situações.

A realidade então demonstrada, como um todo, expõe seu coroamento mais recentemente com as Resoluções de números 02/2015 e 02/2019, quando os conteúdos destas expressam, significativamente, proposições opostas, direcionamentos distintos, ao se pensar no trabalho a ser desenvolvido, na autonomia a ser assumida e no conhecimento a ser construído pelos professores em seus processos formativos e, mais, em seus percursos profissionais. Se a primeira visou o atendimento ao clamor por uma formação realmente compatível com a qualidade almejada para a educação; a segunda, por sua vez, retrocede, propondo novamente o estabelecimento de bons transmissores de conteúdos, executores de práticas e desenvolvedores de competências e habilidades então, por outrem, estabelecidas como necessárias.

Além dessas duas resoluções, a Resolução atual nº 4/2024, se mostra com significativos equívocos que revelam mais um retrocesso na área. Lamentável que o sinônimo de qualidade na educação permaneça afiliado a mercantilização educacional, mas esse é o quadro que a educação no Brasil vem pintando nos últimos anos e, parece, ainda irá perdurar.

REFERÊNCIAS

AMARAL, R. A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: permanências e rupturas decorrentes das dinâmicas sociais e da legislação do magistério. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.43, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 4024/61. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1961.

BRASIL, ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 5.6892/71. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1971.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC,

2001. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf. Acesso em fev 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC, 2002. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Disponível: em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf. Acesso em março 2020.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015. Acesso em fev. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 21 de dezembro de 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em fev. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 4/2024** de 29 de maio de 2024. disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/php1t8te9_65a035d0e96d8.pdf. Acesso em maio 2024.

LINO, L. A. **Live - Reunião do Colégio de Pró-Reitores** – COGRAD/ANDIFES. 14/07/2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x2RvUOB3mPk. Acesso em 14 de jul, 2020.

LOPES, S. de C. **Oficina de mestres:** história, memória e silêncio sobre a escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939) - Rio de Janeiro: DP&A/FAPERJ, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho Científico**: ed. 6, editora: Atlas S.A. São Paulo, 2001.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese da profissão e desenvolvimento docente. In: **Revista Teoria e Educação**. n. 4, Porto Alegre: Panorâmica, 1991.

NUNES, C. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo de Vargas. In: Bomeny, H. (org.). **Constelação Capanema:** intelectuais e política. Rio de Janeiro. Ed. FGV, 2001.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr, 2009.

SOUZA, R. F. de. **Tempos de Civilização:** a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). - São Paulo: Fundação da Editora da UNESP, 1998.

TANURI, L. História da Formação de Professores. In: **Revista Brasileira de Educação.** Campinas: n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago, 2000.

TORRES, M. de O. Formação de professores: abordagem histórica e políticas curriculares. In: **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 8, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2019 - ISSN 2238-8346 57. Disponível em: file:///C:/Users/Home/Downloads/48797-Texto%20do%20artigo-201330-1-10-20190520.pdf. Acesso dia 11 agosto de 2020.

UFPEL, Campus Anglo. Comissão das Licenciaturas da Universidade Federal de Pelotas. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica:** por uma política multidimensional, baseada na interdisciplinaridade, na pesquisa, no pensamento crítico-reflexivo e mais próxima das escolas. 2024. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/pedagogia/2024/03/05/diretrizes-curriculares-nacionais-paraa-formacao-inicial-em-nivel-superior-de-profissionais-do-magisterio-da-educacaoe

-escolar-basica-por-uma-politica-multidimensional-baseada-na-interdisciplinarii-dad/. Acesso em 06 abril 2024.

VILLELA, H. A primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, J. C. S., FREITAS, A. B. DE.; LOPES, A. C. (orgs). **As escolas normais no Brasil:** do Império à República. Campinas, SP: Alínea, 2008.

VILLELA, H. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. et al. **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica., 2002.

VOLSI, M. E. F. Políticas para formação de professores da educação básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério. In: **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS**. Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de 2016. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-015.pdf. Acesso dia 11 ago. de 2020.