

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/0mrckf34>

**POLÍTICA EDUCACIONAL E DEMANDAS SOCIAIS:
formação inicial de professores em disputa**

**EDUCATIONAL POLICY AND SOCIAL DEMANDS:
initial teacher training in dispute**

Charle Ferreira Paz¹

Resumo: A necessidade de desenvolver um perfil profissional docente que ultrapasse a redução da docência a um modelo técnico-instrumental tem motivado vários debates no campo educacional. O presente estudo tem por objetivo discutir as políticas de formação inicial face às novas demandas da sociedade. A pesquisa é de natureza qualitativa, tendo em vista que seu objeto de estudo é de cunho social, e tem como abordagem uma perspectiva descritiva. Para tanto, realizou-se uma revisão de literatura crítica e uma análise documental com enfoque na formação inicial de professores. O estudo revelou que a relação entre a formação inicial e as demandas da sociedade ainda se configura como um desafio, visto a herança de uma educação tradicionalmente centrada em um currículo generalista que pouco se relaciona com a realidade dos alunos, o que acaba por afetar o desenvolvimento profissional do futuro professor. Assim, a formação inicial docente torna-se um ponto crucial no debate sobre as políticas educacionais, dado os desafios e demandas que se apresentam no contexto escolar.

Palavras-chave: Políticas de formação inicial. Demandas sociais. Desenvolvimento profissional.

Abstract: The need to develop a professional teaching profile that transcends the reduction of teaching to a technical-instrumental model has motivated various debates in the educational field. This study aims to discuss initial teacher training policies in light of the new demands of society. The research is qualitative, given that its object of study is social in nature, and it adopts a descriptive approach. For this purpose, a critical literature review and a document analysis focusing on initial teacher training were conducted. The study revealed that the relationship between initial training and societal demands remains challenging due to the legacy of a traditional generalist curriculum that has little connection with the students' reality, ultimately affecting the professional development of future teachers. Thus, initial

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Mestre em educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Indução e Formação Docente – INDUCENTE. Atua como docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) na área de linguagens. E-mail: charle.paz@ifpi.edu.br

teacher training becomes a crucial point in the debate on educational policies, given the challenges and demands present in the school context.

Keywords: Initial training policies. Social demands. Professional development.

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, o requisito mínimo para se tornar professor é ser graduado em licenciatura em uma área específica. Este trabalho surge a partir da indagação de como as políticas de formação inicial de professores contribuem para a constituição da profissionalização docente, considerando as demandas sociais contemporâneas, visto que, ao longo da história da educação no Brasil, a profissão docente tem sido objeto de discussões, representando um campo de disputa entre políticas públicas de formação inicial e a sociedade.

Tema de grande relevância nos debates sobre educação no cenário brasileiro, a formação inicial de professores há anos tem sido questionada, dado o caráter rígido e formal da organização dos processos formativos nos cursos de licenciatura nas universidades, levando em consideração as estruturas prescritivas generalizadas que têm norteado o modelo profissional a ser desenvolvido nesses espaços de formação (Marcelo Garcia, 1999).

Em face das transformações emergentes na sociedade contemporânea, devido à complexidade da atividade docente, a busca por um perfil profissional que atenda às novas demandas sociais tem provocado várias reformulações nas políticas curriculares de formação inicial de professores, causando mudanças no processo formativo para atuação na educação básica.

A nova situação solicita, cada vez mais, que esse (a) profissional esteja preparado (a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas

escolares (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 25).

Contudo, o modelo de preparação profissional proposto nas orientações e nas diretrizes para a formação inicial de professores, estabelecido por meio das políticas públicas nacionais no campo da educação, parece ir à contramão das demandas do novo cenário educacional da sociedade contemporânea, ao porpor uma formação com centralidade no desenvolvimento de competências e habilidades marcadas pela racionalidade técnico-instrumental da profissão, por vezes distinta das práticas desenvolvidas na escola.

Nesse contexto, é necessário um olhar atento para as políticas de formação de professores, considerando as transformações sociais pelas quais o mundo tem passado, pois o modelo de formação na perspectiva da sociedade atual requer, entre outros aspectos, um profissional capaz de atender às demandas complexas do contexto educacional. Pensar a formação docente a partir das novas configurações sociais é compreender que “o educador não é mais apenas o docente, são os múltiplos agentes educativos conforme as instâncias em que operam (família, escola, meios de comunicação, fábricas, movimentos sociais etc.)” (Libâneo, 2010, p. 56).

Assim, tendo em mente que o campo educacional é permeado de incertezas e desafios, refletir sobre o processo de formação docente por meio do modelo de formação estabelecido nas diretrizes atuais e sua relação, ou a falta dela, com as transformações sociais pelas quais o mundo vem passando se torna uma necessidade imprescindível para o momento, considerando que tais transformações exigem mudanças radicais no

processo de formação, pois o desenvolvimento profissional decorre também das reflexões sobre as situações vividas na sociedade.

Para tanto, por se tratar de um objeto de estudo de viés político-social mergulhado em um contexto histórico, realizamos uma pesquisa qualitativa com abordagem descritiva por intermédio de uma revisão de literatura crítica e uma análise documental com enfoque na discussão sobre os modelos de formação inicial de professores, pensando as diretrizes estabelecidas nas políticas de formação inicial de professores e as demandas sociais do campo educacional.

A pesquisa apresenta, no primeiro momento, uma discussão a partir da perspectiva das diretrizes nacionais de formação inicial de professores e das concepções do modelo profissional proposto na Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, em sintonia com a BNCC-educação básica. Logo em seguida, é realizada uma discussão com base nas demandas da sociedade atual, dando ênfase nas incertezas e desafios que permeiam o campo educacional e, portanto, exigem um processo formativo que possa dialogar com tais demandas.

2 ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Um cenário de mudanças nas concepções no campo da educação tem tomado conta do contexto educacional brasileiro desde a última década. Em especial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica - BNC-Formação, homologada em 20 de dezembro de 2019, propuseram alterações substanciais nas orientações e diretrizes para a

formação inicial de professores no país, com a justificativa de melhorar o processo de formação dos cursos de licenciatura nas universidades.

Embora o cenário tenha favorecido a agenda educacional e proporcionado mudanças no campo das políticas de formação inicial de professores em decorrência dessa nova conjuntura, muito ainda tem sido discutido sobre o modelo profissional docente estabelecido nas atuais diretrizes nacionais de formação de professores, haja vista que as exigências das novas demandas da sociedade incidem nas escolas e nos professores.

No atual cenário educacional, o campo da formação inicial, apesar de apresentar algumas mudanças, mantém as diferenças entre os discursos, normas, políticas de formação e práticas em relação às concepções dos processos de formação profissional docente (Gatti *et al.*, 2019).

É fato que, no discurso político, as políticas públicas nacionais de formação inicial de professores têm ganhado relevância desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN, em dezembro de 1996, ao estabelecer a exigência da formação em nível superior para atuação na educação básica (Brasil, 1996). No entanto, essas novas configurações propostas nos modelos de formação de professores estabelecidos nos documentos oficiais apresentam um caráter ambíguo e, por vezes, paradoxal quanto à reconstrução e ressignificação da profissão docente, de modo a melhorar a qualidade da formação dos futuros professores.

As atuais orientações e diretrizes para a formação inicial docente estão definidas na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação). No âmbito das políticas de formação de professores instituídas por meio da referida resolução, no quadro atual da educação brasileira, a BNCC tem sido o

sustentáculo que norteia a definição das habilidades e competências do modelo de formação que deverá ser desenvolvido nos cursos de licenciatura (Freitas, 2018).

É possível notar que, apesar de apresentar um viés de atualização e modernização das políticas de formação de professores como justificativa para sua implantação, há fortes delineamentos para um modelo tradicional de formação, ao estabelecer a completa submissão da formação docente ao desenvolvimento pelo licenciando das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica (Brasil, 2019).

Ao estabelecer a organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica (Brasil, 2019), a Resolução CNE/CP nº 2/19 determina quais competências e habilidades nortearão o processo de formação inicial docente nas universidades.

A dimensão política da formação docente definida na Resolução CNE/CP nº 2/19 enfatiza um modelo de formação de professores baseado no desenvolvimento, em seus alunos, de habilidades e competências, com o pressuposto de que isso seja um modelo de formação profissional que possa atender às novas demandas do campo educacional (Brasil, 2019).

Entretanto, ao considerarmos que a educação é uma prática social que dá sentido ao sujeito no mundo ao realizar suas experiências de vida em todas as esferas de sua existência, a perspectiva de um ideal de racionalização dos processos de formação por meio do desenvolvimento de operações técnicas padronizadas, prontas a serem executadas, desqualifica a função social do professor.

[...] a representação de que a tarefa de um professor é simples, ou de outro, que sabendo os conteúdos das aulas é trivial, tem como consequência a banalização da

atividade docente, contribuindo para certa desqualificação social da profissão, disfarçada, muitas vezes, por discursos convenientes (Gatti *et al.*, 2019, p. 44).

O discurso político-ideológico por trás do desenvolvimento de competências e habilidades nas atuais diretrizes para a formação de professores está concentrado no desenvolvimento de dimensões técnico-instrumentais da profissão docente, delimitando o professor a um mero executor de tarefas já pré-estabelecidas. Discurso esse com fortes contornos neoliberais, pautados no discurso mercantil sobre a qualidade que adentrou todas as esferas da sociedade e, por conseguinte, a formação de professores (Nóvoa, 2003).

Esse novo modelo de formação tem por objetivo formar professores para que se adaptem às novas demandas econômicas e sejam capazes de preparar seus alunos para atender a tais demandas, demandas estas que estão em consonância com as novas diretrizes do mundo do trabalho. Ainda que de forma mascarada, acabam por agravar ainda mais as desigualdades sociais tão visíveis no campo da educação no Brasil (Santos, 2016).

Nesse contexto, os processos constitutivos da formação docente incorporam,

[...] a concepção de formação de caráter reducionista, minimalista, marcada pela lógica das competências e habilidades, abandonando a importância dos fundamentos das ciências da educação na definição dos parâmetros e diretrizes das políticas de formação de professores (Freitas, 2018, p. 514).

O que se coloca em questão são os limites dos conceitos de habilidades e competências propostos na BNCC-Educação Básica que norteiam o atual modelo de formação de professores que, na atual

conjuntura é fortemente marcado por um caráter pragmatista.

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. As **habilidades** expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. **Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura** (Brasil, 2017, p.8 e 29, grifo nosso).

É possível depreender do excerto acima que as definições de competência e habilidades que norteiam o processo de formação de professores, centradas na estrutura determinada na BNCC-Educação Básica, não enfatizam a reflexão nesse processo, assim, não permitem um olhar crítico sobre o fazer docente em toda a sua complexidade, ao estabelecerem um caráter prescritivo e minimalista da atividade do professor.

Nas palavras de Nóvoa (2003, p. 97),

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa.

Mudam-se os cenários, mas permanecem as velhas estruturas, não provocando mudanças capazes de romper com os paradigmas e modelos de formação que não priorizam um processo formativo para o desenvolvimento de uma prática docente humanística.

Segundo Vaillant (2003, p. 8), “As políticas e reformas educativas modernas exigem um docente ideal que, na

realidade, não existe. Ainda que na formulação de políticas se evoque o docente ideal, em sua aplicação não se adotam as medidas para criá-lo”. Assim, essas novas configurações do modelo formativo proposto nas atuais diretrizes nacionais para a formação de professores assinalam um retrocesso no processo de profissionalização docente, pois seculariza a tarefa educativa, alterando a natureza social da ação docente.

Portanto, ao considerarmos que o campo educacional é permeado de desafios em decorrência das grandes transformações sociais em constantes transições no mundo atual, pensar o modelo de formação de caráter prescritivo pautado nas atuais diretrizes de formação inicial docente é afirmar que o mesmo esvazia o sentido da docência, ao obscurecer toda a sua singularidade, pois tal modelo generaliza as concepções e estratégias do pensar e do fazer docente.

3 DEMANDAS SOCIAIS DE FORMAÇÃO: PROFESSORES COMO PROMOTORES DE REFLEXÕES NA E SOBRE A REALIDADE EDUCACIONAL

Vivemos atualmente em uma sociedade em transição, dada as mudanças ocorridas no século XXI, originárias ainda no século XX, que de forma cada vez mais acelerada têm provocado transformações em todos os setores da vida humana; conseqüentemente, o campo educacional se inclui nesse cenário. Posto isto, é importante compreender que a dinâmica das mudanças na sociedade atual exige da formação de professores posturas, estratégias e ações que possam dialogar com esse novo momento.

A constatação dessas mudanças nas bases formativas requer uma reflexão sobre as relações que se processam entre homem e conhecimento, esta reflexão nos leva a pensar que o velho professor não pode furta-se a essas transformações, e para que ele

esteja inserido nessa nova realidade precisa dar conta de mediar as relações entre os novos alunos e os novos padrões de conhecimento (Rodrigues; Araújo, 2005, p. 8).

Os processos de formação inicial de professores nas universidades não podem prescindir das mudanças sociais em curso e das exigências que delas decorrem. Assim, tais processos precisam buscar o desenvolvimento de um caráter profissional reflexivo e crítico do futuro professor, levando-o a refletir sobre seu papel na formação de sujeitos e tendo consciência da dimensão social de sua prática.

Segundo Marcelo Garcia (1999), a análise dos programas de formação de professores mostra que é necessário ultrapassar os pressupostos que têm reinado por anos nos programas de formação centrados na racionalidade técnica da profissão para um modelo de formação que valorize uma formação de caráter reflexivo e, sobretudo, crítico.

Um dos maiores desafios da formação de professores na atualidade é desenvolver processos de formação que levem em consideração um mundo em mudanças constantes, possibilitando reflexões sobre tais mudanças, bem como sobre suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem.

Para Imbernón (2017, p. 44),

[...] a formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e interpretação de situações complexas em que se situa e por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar a educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações.

A necessidade de se desenvolver um modelo de formação de professores que tenha por prioridade o comprometimento com a dimensão social que envolve a profissão deve partir da compreensão de que esse processo precisa articular-se

com as várias dimensões da prática educativa que permeiam o campo educacional, há, portanto, [...] "a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão" (Nóvoa, 2009, p. 2).

Os novos padrões sociais demandam a necessidade de o profissional docente ser um personagem ativo na escola e ser capaz de trabalhar de maneira reflexiva sua prática educativa. Nessa perspectiva, não cabe mais ao professor ser um mero transmissor de conhecimento; é preciso que ele seja um mediador para o aluno na construção de seu próprio conhecimento, tornando-se ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Para Freire (2010, p. 23), "Uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é proporcionar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e com o professor ou professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se". Assumir-se como educador na perspectiva de uma prática promotora de reflexões sociais é reconhecer o papel da educação como instrumento de conscientização no e para o processo de mudança social.

Ainda de acordo com Freire (2010, p. 26), "É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no 'tratamento' do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível". O processo de ensino-aprendizagem fundamenta a especificidade humana; dessa maneira, não pode reduzir-se apenas à dimensão das paredes da escola, deve levar em consideração todos os aspectos da vida humana.

Postulado por Libâneo, Oliveira e Thoschi (2012, p. 63), "[...] a escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo". É imprescindível que a

formação de professores passe também por transformações de modo a se adequar às exigências das novas demandas dos espaços escolares formais de educação e suas articulações com outros espaços educacionais que compõem a formação para o exercício pleno da cidadania dos educandos.

A perspectiva da formação de professores como promotores de reflexão social não considera a educação como neutra; o professor, na mediação com seus alunos, propicia a articulação entre os saberes que os mesmos já possuem com a realidade que estão vivenciando, articulando novos saberes e, conseqüentemente, novas práticas (Rios, 2010).

A necessidade que se impõe não é apenas discutir o cotidiano dos educandos, mas problematizar situações reais de suas vidas, provocando-os a procurarem soluções que os possibilitem compreender, intervir e transformar sua própria realidade, levando em consideração a natureza social e socializadora da educação (Zabala, 2014).

Nas palavras de Rios (2010, p. 138),

O ensino de melhor qualidade é aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar. Ler não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo, a cultura de seu tempo. Escrever não apenas nos cadernos, mas no contexto de que participa, deixando seus sinais, seus símbolos. Contar não apenas números, mas sua história, espalhar sua palavra, falar de si e dos outros.

Um processo de formação que tem por finalidade a relação direta com um contexto mais amplo do que a simples decodificação de símbolos possibilita a leitura da realidade por meio da compreensão das relações sociais e dos saberes que são vivenciados pelos sujeitos no processo educativo, levando em consideração “[...] a condição humana do educando

em seus aspectos; individual, social e histórico, situando-o à luz desses processos como um ser constituído por eles” (Morin, 2000, p. 47).

A consciência da constituição social e histórica do educando no processo de ensino e aprendizagem é fundamental para que o mesmo se perceba como agente de transformações sociais; essa compreensão deve ser a base do processo educativo, capacitando-o a intervir no mundo de forma significativa para melhorá-lo. Nessa perspectiva, “a importância social da formação inicial de docentes fala por si” (Gatti, 2013, p. 52).

Pensar a formação do professor para além de uma dimensão técnica instrumentalizada pressupõe que o professor precisa saber lidar com os novos tempos, as novas dimensões do saber e, para isso, terá que ter uma formação mais ampla capaz de possibilitar a percepção dos fenômenos sociais que o cercam, desenvolvendo uma consciência crítica da realidade social.

Nessa perspectiva, Imbernón (2017, p. 64) advoga que,

É preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa e que vincule constantemente teoria e prática.

É importante ressaltar que não há uma prática de ensino única que garanta a qualidade do processo educacional e é justamente pelo caráter diverso do processo educacional que a possibilidade do desenvolvimento de uma prática reflexiva e crítica partindo da realidade do contexto educacional em que os alunos estão inseridos se faz tão necessária para os processos de formação de professores.

Nesse contexto corroboramos com as palavras de Vaillant (2003, p. 9), ao afirmar que,

A questão docente e, em particular, a formação docente, é um dos desafios contemporâneos mais críticos ao desenvolvimento educativo, e implica uma profunda redefinição do modelo convencional de formação dos mestres e professores no quadro de uma revitalização geral da profissão docente (Vaillant 2003, p. 8).

Desse modo, os modelos de formação de professores devem, por excelência, promover o desenvolvimento de um perfil profissional que promova reflexões críticas da função social da profissão, a partir da conscientização das demandas complexas caracterizadas pela nova realidade social, que exigem urgentemente romper com os modelos tradicionais reprodutivistas de conceitos fechados e pré-definidos, pois os processos formativos não podem mais eximir-se de acompanhar as mudanças sociais atuais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios do contexto atual do cenário educacional brasileiro impõem um novo olhar sobre a formação inicial de professores. Em decorrência das transformações nas relações sociais, exige-se um processo formativo que coloque em diálogo as demandas sociais contemporâneas.

A promulgação das políticas públicas nacionais de formação inicial de professores, em especial a BNCC-educação básica e a BNC-formação, constitui um dos pilares que objetiva a renovação e elevação da qualidade da formação docente frente às mudanças no cenário educacional. Contudo, a análise das orientações e diretrizes dos documentos oficiais nos permite notar que há fortes indícios de um modelo tradicional, dado a centralidade do processo formativo no desenvolvimento de competências e habilidades de caráter prescritivo, onde os professores não produzem conhecimento profissional, apenas reproduzem conhecimentos externos, em

muitos casos alheios à realidade (Nóvoa, 2003).

As mudanças em transição no mundo atual exigem da formação de professores um caráter reflexivo e crítico da função social da profissão. Isso implica não mais pensar o processo formativo de forma linear e conservadora, onde o professor é visto como mero transmissor de conhecimentos. Hoje, é necessário um processo formativo que veja o professor como um agente de transformações sociais por meio de sua prática educativa. É preciso, portanto, compreender a educação como um fator de realização da condição cidadã na luta contra as desigualdades que assolam o campo educacional na sociedade brasileira (Libâneo; Oliveira; Thoschi, 2012).

O estudo revelou que a relação entre a formação inicial e as demandas da sociedade ainda se configura como um desafio, visto a herança de uma educação alicerçada em concepções tradicionais de ensino e aprendizagem, em dissonância com as demandas da escola contemporânea. Com efeito, a falta dessa relação ressoa no desenvolvimento profissional do futuro professor, com impacto direto na constituição social de sua identidade profissional.

Portanto, a reflexão dos modelos em disputa no campo da formação de professores evidencia contradições político-sociais nas concepções de profissionalismo docente e do papel social da escola. Interpretar o papel do exercício da docência como prática social estreitamente relacionada às transformações sociais, políticas e econômicas reclama resistência e luta por processos humanizados e humanizadores de formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. [Visualizar item](#)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. [Visualizar item](#)

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. [Visualizar item](#)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, H. C. L. de. 30 anos da Constituição avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. [Visualizar item](#)

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

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013, Curitiba: Editora UFPR. [Visualizar item](#)

GATTI, B. A *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; THOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2003.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____ (org.). **Professores: imagens do futuro presente** Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, A. B.; ARAÚJO, J. V. P. Políticas Educacionais e Formação de Professores: Novos desafios, velhas indagações. **Revista UNIUBE**, Uberaba, v. 1, n. 1, 2005. [Visualizar item](#)

SANTOS, F. A centralidade do professor na agenda educacional internacional: estratégias de consenso e terceirização. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org.). **Didática e currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente**.

Goiânia: Espaço Acadêmico; CEPED Publicações, 2016. p. 151-174. [Visualizar item](#)

VAILLANT, D. **Formação de formadores**: estado da prática. Rio de Janeiro: PREAL, 2003.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Penso, 2014.

Recebido em: 22/03/2024

Aceito em: 23/05/2024