

## Regularidades nas políticas de formação docente dos anos 1990 e atuais: o cuidado de si da Academia

*Regularities in teacher education policies of the 1990s and now:  
the self-care of the Academia*

*Regularidades en las políticas de formación docente en la década de 1990 y hoy:  
el autocuidado de la Academia*

Alexander Montero Cunha<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Daniele Gualtieri Rodrigues<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Resumo:** O presente trabalho envolve a busca por regularidades discursivas nas políticas da década de 1990 e atuais de formação de professores. Numa perspectiva foucaultiana, destacamos regularidades que envolvem a resistência da Academia frente à ingerência do Estado nos projetos de Cursos de Licenciaturas em ambos os períodos. Essas regularidades nos auxiliaram na composição de um cenário que não tem a pretensão de previsões futuras e sim salientar um possível conflito ético eminente que envolve o governo de si e o cuidado de si da Academia. Por regularidade, salientamos que a resistência na falta de um espaço de diálogo pode resultar na marginalização da Academia da sua função de formação de professores, o que poderia descaracterizar boa parte de sua identidade enquanto instituição.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Formação de Professores. Análise do Discurso Foucaultiana.

**Abstract:** The present work involves the search for discursive regularities in the 1990s and current teacher education policies. From a Foucaultian perspective, we highlight regularities involving the Academy's resistance to State interference in undergraduate course projects in both periods. These regularities have assisted us in framing a scenario that is not intended to make future predictions but rather point out a possible imminent ethical conflict that involves self-governance and self-care of the Academy. By regularity, we stress that resistance in the absence of a space for dialogue can result in the Academy's marginalization of its teacher training function, which could lose much of its identity as an institution.

**Keywords:** Educational Policies. Teacher's Training. Foucaultian Discourse Analysis.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Adjunto no Instituto de Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [amcunha@ufrgs.br](mailto:amcunha@ufrgs.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1561961743889266>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2900-4729>.

<sup>2</sup> Mestre em Filosofia - Estudos Culturais pela Universidade de São Paulo (USP). Doutoranda em Letras - Estudos de Literatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [daniele.gualtieri@ufrgs.br](mailto:daniele.gualtieri@ufrgs.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3622335781458724>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2654-8341>.

**Resumen:** El presente trabajo implica una búsqueda de regularidades discursivas en las políticas de la década de 1990 y las actuales políticas de formación docente. En una perspectiva foucaultiana, destacamos regularidades que involucran la resistencia de la Academia frente a la injerencia del Estado en los proyectos de carrera en ambos períodos. Estas regularidades nos ayudaran en la composición de un escenario que no pretende proporcionar futuras predicciones, sino señalar un posible conflicto ético inminente que involucra el gobierno de sí y el cuidado de sí de la Academia. Por regularidad, destacamos que la resistencia en la falta de un espacio de diálogo puede resultar en la marginación de la Academia de su rol de formación docente, lo que puede descaracterizar gran parte de su identidad como institución.

**Palabras clave:** Políticas Educativas. Formación de Profesores. Análisis del Discurso Foucaultiana.

---

**Recebido em:** 17 de março de 2022.

**Aceito em:** 15 de maio de 2022.

---

## Introdução

É recorrente, ainda que simplista, associar políticas públicas em Educação a uma série de documentos oficiais normativos, como legislações e resoluções. Nessa perspectiva, o Estado, na representatividade do poder executivo e legislativo, possuiria essencial relevância, pois seria de sua responsabilidade a edição desses documentos oficiais. Entretanto, associar políticas públicas somente a documentos oficiais é desprezar uma gama de instâncias “não legisladoras” envolvidas nos processos decisórios, uma perspectiva particular do que é fazer política em que se separa ou distancia quem toma a decisão de quem realiza a ação.

Esse distanciamento entre quem toma a decisão de quem realiza a ação também é recorrente em políticas de Formação de Professores, sendo uma das principais características do que é associado ao modelo de racionalidade técnica. Uma visão restrita que situa, entre outras percepções, os professores como “técnicos do ensino” responsáveis por desenvolver o melhor método pedagógico para se atingir o objetivo determinados por outros (PEREIRA, 2014), via diretrizes ou bases curriculares, por exemplo. Esse olhar restrito da ação docente pode ser entendido, numa perspectiva foucaultiana (1996), como uma interdição da palavra, afinal, quem seriam os sujeitos autorizados a falar dentro do campo de verdades das políticas públicas de formação de professores?

Neste artigo, pretendemos trazer alguns enunciados recorrentes na década de 1990 em torno das políticas públicas de formação de professores que, por regularidade<sup>3</sup>, nos auxiliam a

---

<sup>3</sup> “uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua simultaneidade, posições assimiláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas” (FOUCAULT, 2013, p. 46).

compreender alguns caminhos possíveis para as atuais políticas educacionais. Essa regularidade se encontra na formação discursiva em meio as várias posições discursivas possíveis de serem assumidas nos documentos e pelos sujeitos, nas quais

as diversas modalidades de enunciação em lugar de remeter à síntese ou a função unificante do sujeito, manifestam a sua dispersão: nos diversos status, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde se fala. (FOUCAULT, 2013, p. 65-66)

Ainda que busquemos arquivos (arqueologia) para delinear essa regularidade, iremos nos direcionar a duas instâncias de central importância na formação de professores, o Estado e a Academia, que no decorrer da história vivenciam uma relação de poder e resistência (genealogia) de extrema relevância para a efetividade das políticas propostas. Por fim, frente a estas políticas, os cursos de formação de professores atrelados à Academia apresentam uma dinâmica própria reativa de reflexão com o conhecimento e com as relações de poder existentes que situa o seu governo de si e o seu cuidado de si (ética)<sup>4</sup>. Numa perspectiva foucaultiana, enquanto instituição não dada e sim que, a partir do discurso, se materializa temporariamente em dado momento histórico, a Academia, na fluidez dos sujeitos que compõem, se constitui na sua relação com o saber, pela relação de poder e na sua relação consigo mesmo. São três modos de objetivação interrelacionados que nos auxiliam a delinear a formação discursiva que está sendo constituída no atual cenário da formação de professores no Brasil.

### **A formação de professores na década de 1990: caminhos da Academia e do Estado**

Nas discussões acadêmicas no Brasil na década de 1990 houve recorrente disseminação de textos de autores internacionais, como Donald Schön e Kenneth Zeichner. Esses autores, entre outros, propiciaram uma base teórica convergente com a reflexão sobre o trabalho e a formação docente já iniciada na década de 1980 (NUNES, 2001).

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-

---

<sup>4</sup> Os deslocamentos que Foucault realizou entre a episteme, os dispositivos e a prática podem ser entendidos como ampliação do campo de análise (CASTRO, 2009), afinal, para o autor, “não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa” (FOUCAULT, 1995, p. 232).

se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. (NUNES, 2001, p. 28)

Dentre os principais aspectos dessa reflexão estavam a profissionalização docente e a crítica à pedagogia tecnicista e ao denominado modelo “3+1”<sup>5</sup> de formação docente. A ênfase da crítica recai sobre a racionalidade técnica existente na formação e no trabalho docente. Essa racionalidade, que ainda se faz presente em (grande) parte dos currículos de formação inicial de professores (PEREIRA, 2006; GATTI; NUNES, 2009), distancia o cotidiano escolar das perspectivas educacionais teóricas, sendo caracterizada por expressões populares como, por exemplo, “na prática a teoria é outra” (PIMENTA; LIMA, 2010).

Sobre os demais problemas das licenciaturas, [...] artigos têm apontado a necessidade de superar algumas dicotomias e desarticulações existentes nestes cursos. Destaca-se o complexo problema da dicotomia teoria e prática, refletido na separação entre ensino e pesquisa, no tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, da desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógicas e no distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola. (PEREIRA, 2006, p. 57)

O panorama de discussão desse período proporcionou uma base conceitual para mudanças nos cursos de formação inicial de professores. Muitas dessas mudanças foram pontuais, com ações isoladas nos cursos de licenciatura, sendo resultante muito mais das características específicas de um ou outro professor (CARVALHO, 1992). Um espaço propício para estas ações isoladas era as Práticas de Ensino ou os Estágios Supervisionados:

A construção dos cursos de Práticas de Ensino para as diversas Licenciaturas sofreu influências de três fatores: o estágio supervisionado, as características do professor de Práticas de Ensino e a procura de um corpo de conhecimentos específicos sobre o conteúdo a ser transmitido. Estes três fatores, na verdade, estão muito entrelaçados, cada um deles influenciando os outros dois e por eles sendo influenciado. (CARVALHO, 1992, p. 249)

Como exemplo dessas ações pontuais, podemos salientar dois projetos que ocorreram em cursos de licenciatura na época. Entre 1996 e 2000, a Universidade Estadual de Campinas desenvolveu um projeto em parceria com a Escola Estadual Barão Geraldo de Resende, próxima ao *campus*. O projeto envolvia o planejamento, a implementação e a avaliação de ações

---

<sup>5</sup> No Decreto-Lei n. 1190, de 04 de abril de 1939, o curso de didática voltado para a formação de professores foi instituído tendo a duração de 1 ano a ser realizado após os 3 anos de formação bacharelada. No decorrer do tempo, esse ano de formação pedagógica foi distribuído nos demais anos do curso, mas ainda manteve-se a dissociação entre formação específica e pedagógica.

que contribuíssem para a solução de necessidades e problemas detectados na escola com a participação de estagiários das disciplinas de “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I e II” de vários cursos da Universidade (ALMEIDA et al., 2000). Esse projeto, pautado pelas ideias de Schön e Nóvoa, propiciava aos licenciandos da Universidade a vivência de ações concretas em um contexto real de ensino, distanciando-se do entendimento de estágio apenas como observação da sala de aula ou como a atividade realizada em contextos controlados de ensino (escolas de aplicação, por exemplo).

O subprojeto “Arte no cotidiano e na escola” tem como objetivo o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Artística envolvidas neste subprojeto (conforme NÓVOA, 1995) e a produção de conhecimentos sobre a escola e a prática pedagógica em artes, o que vem ocorrendo através de um trabalho que combina investigação e ação pedagógica (SCHÖN, 1991; ZEICHNER, 1991; PÉREZ-GOMEZ, 1991). (ALMEIDA *et al.*, 2000, p. 46)

Em outro projeto, a Universidade Federal do Pará abriu espaço para a integração entre teoria e prática ao receber alunos da educação básica em seu *campus*. Nessa universidade, foi instalado o Clube de Ciências, no qual licenciandos em Biologia, Física, Química, Ciências e Matemática desenvolviam atividades de investigação com alunos da escola fundamental e média. Essa era uma oportunidade de formação apoiada nas ideias de Zeichner e Schön que procurava trazer experiências práticas de ensino vivenciadas pelos licenciandos às discussões que ocorriam dentro da disciplina de didática. Numa segunda etapa desse projeto, foi organizado um programa de estágio voluntário em que o licenciando poderia, desde o 1º semestre do curso, fazer parte do Clube de Ciências.

[...] buscamos tecer uma reconceituação da formação de professor, conduzindo discussões e reflexões, que conduzem à necessidade de estabelecer rupturas com o modelo da racionalidade técnica (Schön, 1987) existente em nossas universidades, trazendo à tona a necessidade da reflexão/investigação sobre a própria prática docente para o desenvolvimento profissional do professor (SCHÖN, 1987; ZEICHNER, 1992). (GONÇALVES; GONÇALVES, 1998, p. 107)

No discurso recorrente no âmbito acadêmico da década de 1990 há uma regularidade de reflexos de pesquisas acadêmicas da área para a justificativa dessas ações pontuais. Elas foram desenvolvidas a partir da organização de um ou mais professores com o intuito de realizar trabalhos diferenciados de formação. Porém, essas ações, em sua maioria, pouco se transformaram em políticas institucionalizadas nos currículos dos cursos de licenciatura, menos ainda influenciaram políticas públicas na área. Ainda que não seja objeto foco de nossa análise essa caracterização, é importante destacar a possibilidade de uma dispersão nos

discursos acadêmicos desta época, refletida, por exemplo, nas análises curriculares das licenciaturas dos anos 2000 (PEREIRA, 2006; GATTI; NUNES, 2009).

No âmbito do Estado, a década de 1990 foi marcada ainda pelo processo de redemocratização do país, com grande movimentação em torno das políticas educacionais. Em 1988 foi promulgada uma nova Constituição Federal com caráter democrático resultante da abertura política ocorrida após o fim do regime militar. Após essa Constituição, iniciou-se um amplo debate em torno de um primeiro projeto para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cujo relator foi o deputado Jorge Hage. Para a construção desse primeiro projeto foram realizadas consultas à sociedade civil, característica até então não recorrente na proposição de leis no Brasil. Entretanto, diante do temor de uma nova demora na aprovação (tal como havia ocorrido com a primeira LDBEN de 1961) e com o apoio do governo federal, outro projeto mais sintético, proposto pelo senador Darcy Ribeiro e sem um diálogo mais amplo com a sociedade civil, foi aprovado em 1996 como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9.394 de 1996) (ARANHA, 2006). A urgência para a aprovação da LDBEN de 1996 também foi motivada por fatores econômicos, já que a melhoria da educação brasileira era uma exigência para a continuidade dos empréstimos realizados ao governo federal pelo Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

La inversión en educación lleva a la acumulación de capital humano, que es un factor clave para el crecimiento económico sostenido y el aumento de los ingresos. La educación, y especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye también a reducir la pobreza al aumentar la productividad del trabajo de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al equipar a las personas para que participen plenamente en la economía y en la sociedad. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 21)

A baixa escolaridade da população brasileira<sup>6</sup>, na perspectiva desses bancos, criava dificuldades para o crescimento econômico nacional, razão pela qual passaram a apoiar, entre outros programas, os sistemas de avaliação externo, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), afinal, “La existencia de mejores sistemas de evaluación y acreditación y de una mayor vinculación entre las instituciones y las comunidades es tan importante en el caso de la educación superior como en la educación primaria y secundaria” (BID, 1998, p. 4).

---

<sup>6</sup>Em 1998, por exemplo, apenas 55% dos jovens entre 15 e 17 anos frequentavam a escola. Havia também uma grande defasagem idade-série, com 54% dos alunos do secundário com mais de 17 anos em 1996 (KLEIN e LUNA, 2014).

A importância dos professores para a melhoria da educação é saliente nos documentos destes bancos, afinal,

los maestros son la clave de cualquier reforma que se lleve a cabo, desde que en última instancia son ellos quienes actuarán en las aulas y necesariamente deben hallarse en condiciones de producir los mejores resultados posibles, ya sea a través de la capacitación, los incentivos, el entorno escolar o el apoyo pedagógico. (BID, 1998: p. 4)

Entretanto, a participação do professor no processo educacional estava mais relacionada, segundo a análise realizada por estes bancos, ao seu caráter técnico de conhecer a matéria que iria ministrar e novas formas de ensinar este conhecimento:

Los análisis recientes de lo que se ha escrito sobre las correlaciones del aprendizaje en los países de ingreso bajo y mediano revelan que los efectos más sistemáticamente positivos corresponden al conocimiento de la asignatura por el profesor, el tiempo de instrucción, los libros de texto y los materiales de enseñanza. Los insumos en esas categorías tendrían la primera prioridad para el gasto. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 89)

Com essa perspectiva, políticas como a distribuição maciça de livros didáticos ou o investimento em equipamentos a fim de auxiliar os professores apareciam como soluções que trariam bons resultados com baixos investimentos.

Por su parte, la categoría “equipamiento y materiales” ha experimentado un importante crecimiento en los pasados cuatro años lo que refleja la importancia que el BID le otorga a la compra, distribución y uso de libros de texto y guías de enseñanza y aprendizaje. Además, ha emergido recientemente una tendencia que muestra que el Banco ha comenzado a financiar la adquisición y actualización de equipamiento como televisores, videocaseteras, computadoras, etc. Este equipamiento esta siendo usado para educación a distancia o para experiencias piloto innovadoras que aprovechan la tecnología informática para mejorar la calidad de la enseñanza. (BID, 1998, p. 10-11)

Em meio à dispersão dos discursos presentes nos documentos destes bancos, a defesa de políticas como a avaliação externa com matriz nacional comum convivia com a proposição de maior descentralização das políticas educacionais. Como o BID defendia, “El apoyo a la expansión y la cobertura se ha desplazado ahora a una mayor preocupación por el mejoramiento de la calidad, y de apoyar la supervisión y el control centralizados ha pasado a enfoques descentralizados y centrados en la escuela y la comunidad” (BID, 1998, p. 4).

Essa dispersão, ora prega um olhar para a escola e a valorização de seu contexto, ora situa essa mesma escola num ranqueamento nacional. É nessa dispersão que pode ser compreendido o maior “erro” das políticas educacionais na era FHC: a dissonância entre o

investimento em um sistema de avaliação centralizado a partir de 1995 (SAEB) e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, com grande abertura para a descentralização curricular (GHIRALDELLI, 2019).

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p. 13)

A influência dos bancos internacionais atuantes no Brasil, bem como as discussões acadêmicas que ocorreram na década de 1990, ainda que dispersas, serviram de parâmetros tanto para a elaboração da LDBEN quanto para as críticas realizadas ao seu formato final. Em relação aos profissionais da educação (Título VI), as discussões giraram em torno dos artigos relacionados à profissionalização docente no referente ao *locus* de formação e à qualificação necessária para o exercício da profissão.

Quanto à qualificação profissional, o artigo 62 da LDBEN determinou a exigência de curso de nível superior em licenciatura plena para a atuação docente na educação básica. Uma determinação condizente com uma perspectiva que almejava a melhoria na qualidade da formação docente. Por outro lado, a própria LDBEN permitiu que essa formação pudesse continuar sendo realizada à nível médio, ao admitir “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal”<sup>7</sup> (BRASIL, 1996, art. 62).

Esse artigo da LDBEN gerou certa apreensão sobre a habilitação para atuar nesses níveis de ensino. O Decreto nº 3.276 de 1999 (BRASIL, 1999c) endossou essa apreensão, afinal, “§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores” (BRASIL, 1999c, art. 3º).

Entretanto, já no ano seguinte em novo documento esse parágrafo foi alterado, sendo substituído o “exclusivamente” por “preferencialmente”. Assim, “§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores” (BRASIL, 2000, art. 1º).

---

<sup>7</sup> Redação posteriormente modificada para “nos cinco primeiros anos” pela Lei nº 12.796 de 2013.



Como consequência, os profissionais habilitados na modalidade normal de nível médio buscaram uma formação de nível superior nos cursos de graduação denominados de “normal superior”. A meta 18 do capítulo 10 do Plano Nacional de Educação de 2001, referente à Formação de Professores e a Valorização do Magistério, ampliou essa busca, após 10 anos da PNE de 2001, parte desses profissionais não pudessem mais ministrar aulas sem a licenciatura plena de nível superior .

18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas. (BRASIL, 2001, s/n)

A Resolução CNE/CEB nº 01 de 2003 (BRASIL, 2003) dispôs sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96 e é representativa da ambiguidade que perdurou por alguns anos.

Art. 2º Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício.

§ 1º Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial.

§ 2º Aos docentes que já possuem formação de nível médio, na modalidade Normal, será oferecida formação em nível superior, de forma articulada com o disposto no parágrafo anterior. (BRASIL, 2003, art. 2º)

A proposição de um curso normal superior também gerou atritos, afinal, qual seria a pertinência deste curso se já existia outro (Pedagogia) que formava professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental?

Algumas universidades públicas criaram cursos que visavam à formação superior de professores em exercício, como o caso da Unicamp com o Programa Especial de Formação de Professores em Exercício (PEFOPEX), com turmas de ingressantes entre 2001 e 2004, e o Programa Especial para Formação de Professores para a Região Metropolitana de Campinas (PROESF), com duração entre 2002 e 2005. No caso do PROESF, o curso também envolvia uma formação ampla, tão como a do pedagogo, com carga-horária de 3.200 horas (SIVALLE, 2009).

A tensão entre o normal superior e a pedagogia era envolta na dicotomia entre teoria e prática. Essa dicotomia pode ser discutida a partir do novo *locus* para a formação de professores em nível superior proposta pela LDBEN de 1996: os Institutos Superiores de Educação (ISEs). A proposta desses institutos não teve origem nos debates que antecederam a LDBEN, gerando surpresas na comunidade acadêmica. A regulamentação desses institutos

ocorreu após quase três anos da lei de diretrizes por meio do Parecer CNE/CP nº 115 de 1999 e da Resolução CNE/CP nº 1 de 1999. Eles tinham como foco a “formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica” (BRASIL, 1999b, art. 1º).

A criação dos ISEs era justificada pela necessidade de valorização da profissão docente, já que esses institutos eram vistos como um *locus* privilegiado por se dedicarem exclusivamente à formação de professores. Em sua idealização, os ISEs

[...] deverão ser centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica. Terão como objetivos favorecer os conhecimentos e o domínio dos conteúdos específicos ensinados nas diversas etapas da educação básica e das metodologia e tecnologias a eles associados, bem como o desenvolvimento de habilidades para a condução dos demais aspectos implicados no trabalho coletivo da escola. (BRASIL, 1999a, art. 313/314)

Por outro lado, os críticos desses institutos argumentavam que o seu caráter técnico separava a formação de professores da produção de conhecimento sobre o ensino, já que estes seriam de responsabilidade das faculdades de Educação. Uma perspectiva que condizia com o modelo da racionalidade técnica que vinha sendo criticada pela academia na década de 1990 (BAZZO, 2004). Os críticos dessa racionalidade observavam que uma formação profissional diferenciada deveria considerar os professores como agentes capazes de decidir e de rever suas práticas e fundamentos teóricos. Isso deveria ser construído com base na pesquisa sobre a prática docente e na produção de novos conhecimentos (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

É possível reconhecer no contraponto em torno dos ISEs a imposição, pelo Estado, de uma prática à Academia não condizente com os seus discursos (especificidade). Assim, enquanto princípio da exterioridade (FOUCAULT, 1996), esse contraponto tornou limitante o discurso presente na Academia, que poderia optar por aceitar a ingerência do Estado sobre sua organização ou atuar com resistência (reação mais reconhecida atualmente<sup>8</sup>).

Os discursos presentes na LDBEN de 1996 não eram de todo limitantes. Em suas discontinuidades, além de características organizacionais, a LDBEN de 1996 também tratou de alguns aspectos relacionados ao currículo de formação inicial de professores. Na matriz curricular desses cursos deveria estar presente a prática de ensino<sup>9</sup> com, pelo menos, 300 horas

---

<sup>8</sup> Os Institutos Superiores de Educação foram em 2006 equiparados às Faculdades para fins de organização e prerrogativas acadêmicas (BRASIL, 2006a). As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006b) também é representativa da resistência à proposição dos ISEs.

<sup>9</sup> Tendo como base o Parecer CFE 292/62, a prática de ensino a que se refere a LDBEN de 1996 ainda estava associada ao estágio supervisionado (REAL, 2012).

(BRASIL, 1996, art. 65). Além disso, a associação entre teoria e prática também deveria se constituir como fundamento na formação dos profissionais da educação (BRASIL, 1996, art. 61)<sup>10</sup>. Uma justaposição de discursos que nos colocava a seguinte questão: como propiciar uma associação entre teoria e prática se os ISEs propunham justamente a separação entre a formação de professores e os conhecimentos produzidos na área?

### Regularidades nos movimentos a partir de 2018

Nos últimos anos é possível destacar uma série de movimentos que intensificam a percepção da racionalidade técnica nas políticas públicas de formação de professores. A regularidade dos discursos associados a esta racionalidade está ampliando a tensão entre Estado e Academia, o que por si só, numa perspectiva foucaultiana de poder e resistência, resulta em ações dispares que em nada contribuem para a coesão de uma política educacional.

Um primeiro destaque desse movimento é o Programa Residência Pedagógica (Edital Capes 06 de 2018) e o Novo Pibid (Resolução Capes 07 de 2018), dois programas que surgiram para substituir o Pibid até então desenvolvido e que possuía grande aceitação da comunidade acadêmica. Dentre os objetivos do Programa de Residência Pedagógica, podemos destacar dois que denotam uma ingerência do Estado nos programas de formação:

II- Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

(...)

IV- Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018, p. 01)<sup>11</sup>

Com esses objetivos, o programa está propondo uma governança pedagógica sobre as instituições formativas, e conseqüentemente, sobre a Academia, não considerando as experiências, bem como o conhecimento produzido sobre formação de professores. Esse posicionamento do MEC resultou em um movimento de resistência representada por uma nota de repúdio de entidades educacionais ao programa, esvaziando-o<sup>12</sup>.

[...] a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de

---

<sup>10</sup> A Lei 12.014 de 2009 adicionou a esse artigo da LDBEN que a associação entre teorias e práticas ocorreria mediante o estágio supervisionado, designando, assim, um espaço privilegiado ou, pelo menos, propício para o desenvolvimento de tal fundamento.

<sup>11</sup> Esse segundo objetivo não está mais presente no novo edital do programa (BRASIL, 2020).

<sup>12</sup> Do total de 45.000 bolsas disponibilizadas em cada um dos programas (RP e PIBID) na edição de 2018, o PIBID implementou todas, enquanto 30.000 foram implementadas no Programa de Residência Pedagógica.

formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos. (ANPED *et al.*, 2018, p. 01)

Ainda que essas entidades reconheçam que algumas características do programa envolvem defesas antigas das instituições formativas, como a aproximação das relações entre IES e Escolas e a remuneração das atividades de estágio, elas enfatizam que “o Programa de Residência Pedagógica é uma tentativa de desconstrução de projetos de formação inicial comprometidos com a docência como atividade intelectual e criadora” (ANPED *et al.*, 2018, p. 02), numa perspectiva condizente com a racionalidade técnica.

No final de 2018, o Ministério da Educação enviou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta para a Base Nacional Comum para Formação Inicial Docente (BNC-Formação). Numa ação impositiva, o MEC designa como responsabilidade do CNE o diálogo da proposta com a sociedade, órgão que não possuía estrutura para tal<sup>13</sup>. Em contraponto a elaboração da BNCC, a base docente não contou com a participação de um grupo de trabalho externo ao MEC. Este documento subsidiou as novas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica definida na Resolução CNE/CP 02 de 2019 (BRASIL, 2019a) conjuntamente com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Formação de Professores (BNC-Formação). A comissão responsável pela elaboração desta resolução foi designada em 08 de abril de 2019, realizou somente uma audiência pública em 08 de outubro de 2019 e o parecer que subsidiou a resolução foi aprovado em 07 de Novembro de 2019 (BRASIL, 2019b). Uma rápida “elaboração” (já que o documento base - BNC-Formação - já havia sido desenvolvido pelo MEC no ano anterior), sem a possibilidade de discussão sobre as ideias básicas ali envolvidas. Esta resolução não foi decorrente de uma demanda social e sim uma adequação à legislação vigente:

O presente Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) tem como objetivo central a revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, (...) levando em conta a legislação vigente, em especial as Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (...) e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). (BRASIL, 2019b, p. 01)

É saliente, nesta resolução, a perspectiva da racionalidade técnica por meio da não valorização das pesquisas educacionais. Ainda que de forma geral, a resolução destaca em seu

---

<sup>13</sup> A exemplo do que ocorreu com a BNCC do Ensino Fundamental em 2017, o CNE organizou cinco encontros regionais como forma de incluir a sociedade no debate porém, mesmo com as mais variadas críticas ao documento, não havia espaço para uma rediscussão do formato deste considerado extremamente prescritivo e impositivo (conteúdo por ano de escolaridade, sem considerar especificidades e regionalidades). Essa não possibilidade de readequação do formato pelo CNE (a que se referem as maiores críticas) pode ser entendida tanto por uma positividade relacionada a uma perspectiva avaliativa do documento quanto de recursos humanos, pois uma mudança em seu formato envolveria agregar novamente um novo grupo de trabalho.

artigo 8º “a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2019a, p. 4). Entretanto, essa conexão não é evidenciada quando pontua o que deve estar presente na temática “Currículos e seus marcos legais”:

- a) LDB, devendo ser destacado o art. 26-A;
- b) Diretrizes Curriculares Nacionais;
- c) BNCC: introdução, fundamentos e estrutura; e
- d) currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que trabalha. (BRASIL, 2019a, p. 5)

Inclui-se o estudo das leis, diretrizes e currículos nacional, estaduais e municipais na formação inicial docente, mas não há referências aos conhecimentos produzidos pela Academia. Evidencia-se aqui uma concepção restrita de currículo somente como sendo o prescrito (SILVA, 1999), restringido-se a ‘coisa’ e não a uma ação ou a um processo, tal como discutido na área de Currículo há mais de 40 anos (LOPES; MACEDO, 2011).

Uma análise mais detalhada desta resolução evidenciaria ainda mais a racionalidade técnica presente em sua forma, como o contraponto entre uma BNC-Formação e a autonomia na definição dos Projetos Pedagógicos de Curso presente na resolução anterior: “Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições [...]” (BRASIL, 2015). Integrar programas de formação docente à BNC-Formação e à BNCC, esta última tendo um formato de Matriz de Avaliação (habilidades a serem desenvolvidas em cada ano de escolaridade), pode ser entendido como a solução, numa perspectiva neoliberal (meritocrática e voltada para o mercado), para as políticas públicas educacionais e que não foi realizada na década de 1990<sup>14</sup>.

No decorrer do ano de 2019, para além dos cursos de formação de professores, outras ações governamentais marcaram o posicionamento em prol da diminuição da autonomia universitária, como o Future-se e a designação dos reitores das Universidades Federais. Esse posicionamento foi corroborado com ataques constantes às Universidades Federais e aos professores, tanto com discursos de ódio<sup>15</sup>, quanto com discursos que visaram desqualificar a pesquisa desenvolvida na Academia<sup>16</sup>. São discursos que visam a interdição da palavra (FOUCAULT, 1996), desqualificando a participação da Academia no delineamento das políticas públicas e situando-a somente como executora de objetivos definidos pelo Estado.

---

<sup>14</sup> A presidente da comissão que elaborou o Parecer CNE/CP 22/2019 (das novas diretrizes de formação de professores), Maria Helena Guimarães de Castro, foi secretária executiva do MEC entre 2016 e 2018 e presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) entre 1995 e 2002.

<sup>15</sup> “Zebras gordas”, “balbúrdia” e “laboratórios e plantações de drogas” foram algumas das referências do ex-Ministro da Educação Abraham Weintraub às Universidades Públicas, além do Projeto Escola sem Partido que situa os professores como doutrinadores a serem combatidos.

<sup>16</sup> Fiocruz, INPE e as Universidade Públicas, são exemplos de instituições que tiveram suas pesquisas desqualificadas.

## Cenário futuro possível

Não pretendemos aqui fazer previsões sobre os desdobramentos futuros das políticas educacionais, mas destacar regularidades discursivas já em voga ou possíveis nas políticas de formação de professores que nos possibilitam agir antecipadamente sobre um cenário possível que envolve um conflito ético sobre o cuidado de si da Academia. Uma primeira regularidade é referente à relação entre teoria e prática. Se, por um lado, há a defesa de uma associação entre teoria e prática na formação docente em ambos os períodos, o próprio delineamento das políticas educacionais de formação docente despreza esta relação ao interditar a palavra da Academia na elaboração destas políticas, seja na proposição dos ISEs na década de 1990, seja na atual diminuição da autonomia das universidades na definição de seus projetos de curso de licenciatura. Dessa regularidade vemos que a perspectiva da racionalidade técnica na relação entre teoria e prática na formação de professores não se centra somente no conteúdo da formação, mas se faz presente também no processo de construção e na forma que terá essa formação. Assim, a forma como são desenvolvidas as políticas de formação de professores é determinante para situar o professor como um “técnico do ensino” ou a Academia como desprovida de conhecimento.

Condizente com essa separação entre teoria e prática nas políticas de formação, a ingerência do Estado sobre a função da Academia na formação inicial de professores é uma segunda regularidade em ambos os períodos. A centralidade de poder demandada pelo Estado por meio da interdição da palavra amplia a resistência da Academia a essas decisões, o que resulta tanto nas recorrentes notas de repúdio das Universidades e entidades educacionais quanto no que pode se tornar novamente recorrente, a ampliação das experiências pontuais de formação desenvolvidas em ações localizadas e que não dialogam com as políticas pregadas. Nesse panorama, temos dois aspectos a destacar. O primeiro que, no governo de si, as disputas internas dentro da Academia podem ser ampliadas por meio dos cortes de financiamento de suas atividades. Para o cuidado de si da Academia não basta uma reflexão sobre a sua memória, envolve também o colocar-se a prova enquanto sujeito ético da verdade (FOUCAULT, 2005). O segundo que, mesmo as experiências pontuais sendo essenciais para a produção de conhecimento em educação, a interdição delas denota que as políticas educacionais não estão sendo desenvolvidas de forma coesa, aproximando as principais instâncias responsáveis pelas formação docente<sup>17</sup>. Como consequência, essas políticas propostas não estarão contribuindo para uma melhora da educação brasileira.

---

<sup>17</sup> É o caso de algumas experiências internacionais como a Finlândia (SAHLBERG, 2015; HAMMERNESS *et al.*, 2017).

Por fim, esta falta de coesão, aliada ao discurso de desqualificação da Academia, pode estar antecipando mais uma regularidade: a criação de instituições específicas para a formação de professores, como foram os ISEs no final da década de 1990. A proposição dessas instituições específicas não vinculadas às universidades como centralizadoras da formação inicial de professores poderia vir ao encontro de entidades educacionais atreladas ao movimento empresarial, já presente nas discussões sobre políticas educacionais (BERNARDI et al., 2018; TARLAU; MOLLER, 2020), como a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação entre outras.

Assim, se por um lado a resistência da Academia é essencial para denunciar um caminho nada profícuo que está sendo adotado para educação brasileira, por outro lado pode resultar na total e definitiva exclusão da Academia das políticas de formação de professores. As ações de resistência da Academia, portanto, podem conduzir para um conflito ético no qual ela própria, por um lado, resiste pela manutenção de sua identidade enquanto instituição formadora e, por outro lado, esta mesma resistência pode afastá-la, por meio da ampliação da interdição de sua palavra das políticas de formação de professores. Ainda que façamos este resgate da memória para (re)conhecer o lugar da Academia nas atuais políticas de formação de professores, o cuidado de si da Academia deve envolver também uma reflexão sobre as práticas que lhe dão sentido, inclusive seu ato de resistência.

A título de exemplo, num ato de porvir (FOUCAULT, 2006), para além da resistência às propostas governamentais, ainda que não tratado neste artigo, uma possibilidade é a ampliação da defesa dos espaços de diálogo (suprimidos no atual momento político) entre as instâncias envolvidas no processo educacional, tal como foram as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) na década de 1980<sup>18</sup>, os Congressos Nacionais de Educação (CONEDs) nas décadas de 1990 e 2000<sup>19</sup> e as Conferências Nacionais de Educação (CONAEs) na década de 2010<sup>20</sup>.

## Referências

ALMEIDA, C. M. de C. *et al.* Professores da universidade e da escola básica: parceiros no ensino e na pesquisa. *Pro-Posições*, v. 1, n. 4 (31), p. 43-55, março, 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644055>. Acesso em: 20 fev. 2021.

---

<sup>18</sup> Com destaque para a Carta de Goiânia elaborada na IV CBE em 1986 e que teve um papel importante na elaboração dos artigos sobre Educação na Constituição de 1988 (PINHEIRO e DAL RI, 2013).

<sup>19</sup> A exemplo, o I CONED em 1996 que buscou iniciar uma sistematização de um Plano Nacional de Educação (PNE) da Sociedade Brasileira (BOLLMANN, 2010).

<sup>20</sup> A I CONAE de 2010 sedimentou duas concepções que se tornariam recorrentes em documentos posteriores e o direcionamento das políticas educacionais: o de profissional da educação e do magistério (que não se limita ao professor) e a indissociação entre formação e valorização dos profissionais da educação (CONAE, 2010). As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério de 2015 (BRASIL, 2015) é exemplo de documento que considerou estas duas concepções.

ANPED *et al.* *Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC! Nota de repúdio*, 2018. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto\\_programa\\_residencia\\_pedagogica.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_programa_residencia_pedagogica.pdf). Acesso em: 01 fev. 2021.

ARANHA, M. L. de A. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3º ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington: Banco Mundial, 1996.

BAZZO, V. L. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-40602004000100016&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-40602004000100016&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 22 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.342>.

BERNARDI, L. M., UCZAK, L. H. e ROSSI, A. J. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bernardi-uczak-rossi.html>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BID. *La educación como catalizador del progreso: la contribución del Banco Interamericano de Desarrollo*. Banco Interamericano de Desarrollo, 1998.

BOLLMANN, M. da G. N. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, set. 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 30 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300002>.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei Federal nº 9.394 de 1996*. Brasília: Casa Civil, Presidência da República, 1996.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 115/1999*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 1999a. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, 1999, p. 310-324. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a16v2068.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1/1999*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 1999b.

BRASIL. *Decreto Federal nº 3.276/1999*. Brasília: Casa Civil, Presidência da República, 1999c.



- BRASIL. *Decreto Federal nº 3.554/2000*. Brasília: Casa Civil, Presidência da República, 2000.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação de 2001: Lei Federal nº 10.172 de 2001*. Brasília: Casa Civil, Presidência da República, 2001.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB 01/2003*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2003.
- BRASIL. *Decreto Federal nº 5.773/2006*. Brasília: Casa Civil, Presidência da República, 2006a.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 01/2006*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2006b.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 02/2015*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2015.
- BRASIL. *Edital CAPES 06/2018*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2018.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 02/2019*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2019a.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 22/2019*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2019b.
- BRASIL. *Edital CAPES 01/2020*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2020.
- CARVALHO, A. M. P. de. Memórias da Prática de Ensino. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 18, n. 2, jul/dez, p. 247-252, 1992. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33498>. Acesso em: 15 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551992000200009>.
- CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CONAE, *Documento Referência*. Brasília: Conferência Nacional de Educação, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf). Acesso em: 12 jan. 2021.
- FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H. L. e RABINOW, P. *Michel Foucault: uma Trajetória Filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade III: cuidado de si*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.
- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GATTI, B. A. e NUNES, M. M. R. (orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudos de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas /DPE, 2009.

GHIRALDELLI jr., P. *História da educação brasileira*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

GONÇALVES, T. O. e GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 105-134.

HAMMERNESS, K., AHTIAINEN, R. e SAHLBERG, P. *Empowered educators in Finland*. San Francisco: Jossey-Bass, 2017.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300013&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 18 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 18 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, J. E. D. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas e Diálogos*, Naviraí, MS, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan/jun de 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 15 fev. 2021.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L.. *Estágio e Docência*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINHEIRO, C. M. e DAL RI, N. M. Democratização da educação na década de 1980: o fórum de educação na constituinte e a IV Conferência Brasileira de Educação (1986). In: XI Jornada do HISTEDBR, *Anais...*, Cascavel, PR, Unioeste, 2013.

REAL, G. C. M. A prática como componente curricular: o que isso significa na prática? *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados, MS, v. 2, n. 5, p. 48-62, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/2147/1226>. Acesso em: 04 fev. 2021.

SAHLBERG, P. *Finnish Lessons 2.0*. 2. ed. New York: Teachers College, 2015.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIVALLE, L. T. *Fragmentos de construção da identidade docente: estudos dos memoriais de formação de alunas do PROESF*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, p. 109, 2009. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15346>. Acesso em: 28 jun 2022.

TARLAU, R.; MOLLER, K. O Consenso por Filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v.20, n.2, p.553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 30 mar 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>.