

**Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica  
de 2015 e 2019: Perspectivas prática e emancipadora**

**National Curriculum Guidelines for teacher training for Basic Education 2015 and  
2019: Practical and emancipatory perspectives**

**Directrices Curriculares Nacionales para la formación de docentes para Educación  
Básica 2015 y 2019: Perspectivas prácticas y emancipatorias**

Recebido: 10/07/2020 | Revisado: 04/08/2020 | Aceito: 10/08/2020 | Publicado: 16/08/2020

**Paula Cinthya Silva Cintra**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2312-3401>

CMEI Osvaldo Santos Silva, Brasil

E-mail: [paulacinthya21@gmail.com](mailto:paulacinthya21@gmail.com)

**Renata Luiza da Costa**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2638-6314>

Instituto Federal de Goiás, Brasil

E-mail: [renata.costa@ifg.edu.br](mailto:renata.costa@ifg.edu.br)

**Resumo**

Este artigo apresenta reflexões a respeito da formação docente para atuação na Educação Básica (EB), tendo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2002, 2015 e 2019. O objetivo do texto foi evidenciar contradições presentes nas DCN e suas implicações para a formação de professores da EB, contribuindo para o debate teórico-prático e político sobre a formação de professores no Brasil. A pesquisa foi fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, principalmente, nos autores Bazzo & Scheibe (2019), Kuenzer (2016), Curado Silva (2017), Aguiar & Dourado (2018), Duarte (2003), dentre outros. Foi possível perceber que as DCN vigentes para a formação de professores, apesar de utilizarem palavras que remetem a perspectivas críticas, sua essência é a retomada de ensejos capitalistas como nas DCN de 2002. Espera-se que esse estudo contribua para formação de profissionais que almejem uma formação emancipadora do ser humano. Ressalta que o assunto é recente, acreditamos que mais pesquisas ainda são necessárias para compreender o impacto do novo documento das DCN para formação e atuação docente.

**Palavras-chave:** Diretrizes curriculares nacionais; Formação docente; Políticas públicas.

### **Abstract**

This article presents reflections on teacher training to work in Basic Education (EB), based on the discourses of the National Curriculum Guidelines (DCN) of 2002, 2015 e 2019. It aims to highlight contradictions present in the DCN and its implications for the training of EB teachers, contributing to the debate on training teachers in Brazil. The research was oriented by the Historical-Dialectic Materialism, mainly, about the authors Bazzo & Scheibe (2019), Kuenzer (2016), Curado Silva (2017), Aguiar & Dourado (2018), Duarte (2003), among others. It was possible to perceive that the current DCN for teacher training, despite using words that refer to critical perspectives, its essence is the resumption of capitalist reconfiguration as in the 2002 DCN. It is hoped that this study contribute to the teacher training aiming at emancipated human beings. We emphasizes that this subject is recent, so we believe more researchs are still needed to understand the impact of the new DCN for teacher training and their job.

**Keywords:** National curriculum guidelines; Teacher training; Public policy.

### **Resumen**

Este artículo presenta reflexiones sobre la capacitación de docentes para trabajar en Educación Básica (EB), basada en las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) de Brasil de 2002, 2015 y 2019. El propósito del texto fue resaltar las contradicciones presentes en el DCN y sus implicaciones para el Educación del profesorado EB, contribuyendo al debate sobre la formación del profesorado en Brasil. La investigación se basó en el materialismo histórico-dialéctico, principalmente en los autores Bazzo & Scheibe (2019), Kuenzer (2016), Curado Silva (2017), Aguiar & Dourado (2018), Duarte (2003), entre otros. Fue posible percibir que el DCN actual para la formación de docentes, a pesar de usar palabras que se refieren a perspectivas críticas, su esencia es la reanudación de las oportunidades capitalistas como en el DCN de 2002. Se espera que este estudio contribuya a la formación de profesionales que tengan como objetivo la formación emancipadora del ser humano. Enfatiza que el tema es reciente, creemos que aún se necesita más investigación para comprender el impacto del nuevo documento DCN para la formación de profesores y su trabajo.

**Palabras clave:** Pautas curriculares nacionales; Formación del profesorado; Políticas públicas.

## 1. Introdução

As políticas para formação dos profissionais do magistério da Educação Básica (EB) têm sido tema discutido constantemente na contemporaneidade. Algumas pesquisas como a de Bazzo & Scheibe (2019), e a de Aguiar & Dourado (2018) evidenciam que os debates neste campo são devido às reivindicações por melhoria da EB no Brasil. Considerando-se a proporcionalidade da relação entre qualidade da educação e formação inicial e continuada dos seus profissionais, verifica-se que, no âmbito das políticas públicas educacionais, houve movimentação rumo à retomada da discussão, nessas últimas duas décadas, dos instrumentos normativos da EB, especificamente das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Nos últimos vinte anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação dos profissionais do magistério da EB passaram por transformações em suas normativas, através da construção de três documentos, principalmente: Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Conselho Pleno (CP) N<sup>o</sup>1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002); a Resolução do CNE/CP N<sup>o</sup> 2, de 1<sup>o</sup> de julho de 2015 (Brasil, 2015); e a Resolução do CNE/CP N<sup>o</sup> 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019).

A Resolução de 2002 (Brasil, 2002) instituiu DCN para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura e de graduação plena. A Resolução de 2015 (Brasil, 2015) fixou Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A última Resolução, de 2019 (Brasil, 2019) definiu as 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 da Educação Básica (BNC-Formação).

A Resolução mais recente que vige atualmente apresenta um elemento novo, pois institui a BNC-Formação, documento considerado pelas políticas públicas educacionais do governo atual como um elemento de alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), CNE/CP n<sup>o</sup> 4/2018 (Brasil, 2018). Segundo Dourado & Siqueira (2019, p. 296), “[...] por dentro do movimento de constituição da BNCC está a configuração de um projeto de governo e de poder que toma, pelo conhecimento, novas formas de conhecer, organizar, regular, avaliar e controlar os processos formativos na escola”. Aguiar & Dourado (2019, p. 35) afirmam que “[...] a formação dos professores sobressai, por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma atendendo os reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado”. Considera-se, pois, que para a qualidade da

educação ser aprimorada são necessários professores produtores, críticos e criativos das implementações curriculares.

Neste sentido, os documentos das DCN para formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (Brasil, 2019) são apenas o ponto de partida para apreender os discursos dos governos vigentes à época, sejam eles com viés de valorização dos professores, ou com viés de precarização da profissão docente, pois, a arena da prática é transitada entre o hermenêutico e o epistemológico, propícia a transformações. Para Shiroma, Campos & Garcia (2005, p. 433), “[...] se os textos são, ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças”.

Nesse contexto, as instituições de Educação Básica estão em processo de reformulações de seus Projetos Político-Pedagógicos para se adequarem às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e, ao mesmo tempo, da BNC-Formação (Brasil, 2019). A BNCC “[...] Enquanto Política de Governo é normativa e implica em esforço das Redes de Ensino, no âmbito público ou privado, de repensar suas Propostas Pedagógicas” (Dourado & Siqueira, 2019, p. 294). Dessa maneira, discute-se nas instituições educativas de Educação Básica a promoção de formação continuada aos profissionais do magistério que contemplem esses reformulados saberes teórico-práticos do professor. Encontra relevância, na medida em que busca contribuir para o debate do processo de implementação desses saberes teórico-práticos na formação dos profissionais do magistério.

Assim, o presente artigo buscará evidenciar contradições presentes nos subsídios teóricos das DCN de 2015 e 2019, e analisar, mediante orientação crítica, suas implicações para o debate teórico-prático e político sobre a formação de professores da Educação Básica. Ressalta-se que as DCN de 2019, por representarem uma normativa nova, averigua-se que ainda há pouca literatura produzida e publicada sobre o assunto, o que justifica a importância de exposição do resultado dessa pesquisa.

Dessa forma, na primeira parte deste artigo apresenta-se a metodologia utilizada. Na segunda, expõe-se reflexões iniciais, em que são trazidos, primeiramente, os conceitos de práxis e epistemologia da prática para formação docente; segundo, a contextualização histórica das DCN para formação de professores da Educação Básica no Brasil; terceiro os princípios e fundamentos das versões das DCN de 2015 e 2019; quarto as implicações na formação docente a partir da DCN de 2019; e, por último as considerações finais.

## 2. Metodologia

Os objetos de estudo desta pesquisa envolvem análise das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores, a saber, a Resolução do CNE/CP N<sup>o</sup>1, de 18 de fevereiro de 2002, a Resolução Lei n<sup>o</sup> 2, de 1<sup>o</sup> de julho de 2015 e a atual Resolução do CNE/CP N<sup>o</sup> 2, de 20 de dezembro de 2019. Os documentos foram selecionados considerando o fato da homologação de 2019 coincidir com o momento da realização desta pesquisa. Além disso, os documentos evidenciam propostas políticas discordantes. Shiroma, Campos & Garcia (2005, p. 431) afirmam que “[...] do suposto da política como processo, uma contribuição interessante para a análise desses documentos parece decorrer da exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa”. O artigo incluiu a revisão bibliográfica, em que foram contemplados debates teórico-práticos sobre a formação dos professores no Brasil, bem como mediações prévias ao campo de atuação dos profissionais do magistério.

Os procedimentos metodológicos utilizados na construção das discussões deste artigo caracterizam com uma abordagem qualitativa contemplando a orientação do Materialismo Histórico-Dialético – MHD, em que “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (Silveira; Córdova, 2009, p. 31). Sendo assim:

Defende a superação da dicotomia sujeito-objeto, pois infere que sujeito e objeto são dois aspectos de uma mesma realidade em contradição e em unidade indissolúvel dos opostos. Assim, a unidade sujeito/objeto do conhecimento exige a compreensão concreta de ambos e fortalece a necessidade de entendermos que vivemos em uma sociedade essencialmente alienada/alienante que precisa ser superada (Leite, 2018, p. 847).

Realizar reflexões a respeito de discursos que permeiam os documentos normativos, orientadas pela abordagem do MHD, “[...] impulsiona o pesquisador a analisar de modo aprofundado seu objeto de pesquisa e a buscar, de modo coletivo, transformar, mesmo que de forma sutil e processual, a realidade” (Leite, 2018, p. 852). Sendo assim, a escolha pelo MHD coaduna com a defesa conceitual deste artigo pela epistemologia da práxis como orientadora dos processos formativos dos professores brasileiros.

### 3. A Formação Docente Segundo O Conceito De Práxis E Da Epistemologia Da Prática

A formação teórico-prática dos professores da Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, necessita de um trabalho educativo que parta da dimensão política da ação humana. No sentido, em que o professor apreenda o caráter ideológico que permeia os discursos políticos, tendo compromisso social para uma sociedade justa e melhor:

[...] Simultaneamente, o educador tem um compromisso político. Seu trabalho é uma atividade social. Vale diferenciar: político não significa partidário, mas é algo decisivo na formação da consciência crítica que nos permite perceber os discursos, as ideologias, o modo como a sociedade se organiza, as relações de poder e de produção. O papel do professor passa a ser o de oferecer essa possibilidade de encontro e de leitura crítica do mundo e de mostrar como as ações e opções políticas não são aleatórias, mas surgem de intencionalidades. Nesse sentido, o ato pedagógico é também político, pois construtor de sujeitos conscientes de seus direitos e de seus deveres, de seu papel social. (Ghedin, 2009, p. 24).

Para atingir essa intencionalidade, é relevante que a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério seja pensada no sentido da práxis, não no sentido da epistemologia da prática. Pretende-se compreender esses conceitos distintos por meio dos pensamentos de Curado Silva (2017), Duarte (2003) e Kuenzer (2016), tendo em vista que deixam transparecer suas posturas críticas, em que apontam novos rumos para transformação da realidade para uma sociedade justa e melhor. Essa realidade almejada, para ser alcançada, necessita de formação docente de qualidade, que viabilize processos educativos “[...] desenvolvidos por docentes qualificados e comprometidos com a emancipação humana” (Kuenzer, 2016, p. 21).

Na perspectiva do discurso das teorias pós modernas, as dimensões que as caracterizam são o “presentismo e o pragmatismo” (Kuenzer, 2016, p. 9), em que negam o processo histórico coletivo da humanidade e valorizam o aprender a aprender apenas do que é útil na prática, o que evidencia que nas teorias pós modernas há:

[...] a valorização de teorias do discurso e de linguagem que consideram a realidade como múltipla e possível de ser explicada de acordo com o ponto de vista do pesquisador; o entendimento que a realidade é difusa e existe para cada sujeito conforme sua experiência e forma de se aproximar do conhecimento; a ideia de que o conhecimento científico é equivalente ao senso comum, provocando depreciação da ciência; a fragmentação e o isolamento do objeto de conhecimento, deslocando-o da

realidade concreta multifacetada; e a desvalorização da memória histórica e do conhecimento socialmente construído e acumulado. (Leite, 2018, p. 848).

Duarte (2003, p. 610) esclarece que a epistemologia da prática “[...] na década de 1990, foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal”, sendo fortemente orientada pelos preceitos do excerto supracitado. Neste ponto de vista, a epistemologia da prática desvincula a prática da teoria. A prática passa a supor-se suficiente e tomada em seu sentido pragmatista, assumindo que o conhecimento está vinculado somente às necessidades práticas. Infere o sentido em que serve só o que é útil, contrapondo-se à teoria, colocando-a como desnecessária e não útil. Sendo assim, nessa perspectiva, cabe à educação “[...] assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida” (Kuenzer, 2016, p. 3).

Em contraponto à concepção de formação de professores baseada na epistemologia da prática cujo foco está na propagação de conhecimentos práticos e úteis, há a concepção de práxis. A concepção de epistemologia da práxis que permeia este artigo está além do reducionismo de teoria e prática justapostas. Ela constitui-se por meio da visão de totalidade do real e na concepção filosófica de práxis, compreendida por uma ação conjunta entre teórica e prática que poderá transformar a organização social e realizar mudanças, conjeturando uma participação consciente com viés contra hegemônico do modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, contempla-se uma formação de professores que requer conceber a indivisibilidade entre a teoria e a prática para a práxis, em uma concepção materialista histórica em que

[...] atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com um caráter estritamente utilitário. A práxis contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis: “[...] fora dela fica a atividade teórica que não se materializa [...] por outro lado não há práxis como atividade puramente material, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (Vazquez, 1968, p. 108 apud Curado Silva, 2017, p. 127).

Vale salientar, então, as limitações da fundamentação da epistemologia da prática na conjuntura da formação docente, uma vez que o pouco instigo ou até a ausência da dimensão política nesta ordem, contribui para que os procedimentos democráticos e emancipatórios não se instaurem no âmbito educacional. Nessa perspectiva,

[...] faz-se necessário identificar uma fundamentação consistente, tanto teórica quanto epistemológica, que possa conferir ao professor capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática na concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano. Como concretização desta proposta, argumenta em favor da superação de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica na e para a epistemologia da prática, a partir da indissociabilidade entre teoria e prática qualificada na atividade do trabalho docente. (Curado Silva, 2017, p. 132-133).

Superar o modelo de formação fundado apenas na prática implica que o professor “[...] não pode tornar-se prisioneiro das ideologias dos sistemas hegemônicos” (Ghedin, 2009, p. 9), mas ter uma prática educativa com “[...] condições objetivas da sua atividade de interpretar e interferir na própria prática intencionalmente e consciente, tornando-a objeto de reflexão e questionamento entre o que se explica e o que se faz” (Curado Silva, 2017, p. 133).

Assim sendo, o viés político que deve ser a base da formação inicial e continuada de professores do magistério precisa contemplar a concepção de práxis, almejando processos democráticos e emancipatórios para uma sociedade mais justa.

### **3.1. Breve histórico das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica no Brasil a partir de 2002**

O termo diretrizes vem sendo utilizado na educação brasileira há algumas décadas. A política para adesão dos professores e instituições educacionais sustentados pelos documentos normativos foi intensificada a partir de 1994, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Ciavatta & Ramos (2012, p. 32) ressaltam que o engajamento pelas diretrizes que “[...] marcou a ação do governo Fernando Henrique Cardoso por quase uma década (1994-2002). [...] Foi tão orgânica que se manteve ao longo do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), perdurando no atual governo Dilma Rousseff”.

A primeira diretriz que contempla o âmbito da formação inicial e continuada de profissionais do magistério foi promulgada no último ano do governo de FHC (Brasil, 2002). A segunda (Brasil, 2015), no segundo ano do segundo mandato de Dilma Rousseff e a terceira, e atual (Brasil, 2019), no primeiro ano de governo de Jair Messias Bolsonaro. Assim, configurou-se a transição de três diretrizes (Brasil, 2002; 2015; 2019) para formação dos professores da educação básica no Brasil até o momento.

Segundo Dourado (2015, p. 304), “é importante salientar que a formação de profissionais de magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de

concepções, dinâmicas, políticas e currículos”. Essas disputas explicam cada governo tentar homologar seus ideais, se esquecendo do plano de nação.

Esse modo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais, especificamente das normativas para formação inicial e continuada, está relacionado à lógica que orienta o funcionamento da sociedade capitalista, em que é viável um processo formativo que o professor “é o mero reproduzidor das teorias e das ideologias que a sociedade econômica propõe ou que o capitalismo impõe ao professor e à sociedade” (Ghedin, 2009, p. 12). Isto quer dizer que, a cada governo, há a renovação dos objetivos capitalistas que se relacionam com a educação do país, o que explica as 3 versões de DCN. O que deveria ser política de estado-nação, passa a ser tratado como política de governo, conferindo assim, uma perspectiva que, segundo Saviani (2008), denominou de teorias pedagógicas hegemônicas. Nesse campo de formação docente, além das teorias pedagógicas hegemônicas, há as que vão em perspectiva contraditórias, que são as teorias pedagógicas contra hegemônicas:

[...] podemos notar que as teorias pedagógicas se dividem, de modo geral, em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente. E aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico. Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante. E as pedagogias contra hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário (Saviani, 2008, p. 12).

O desafio do professor para ascender as pedagogias contra hegemônicas:

[...] é mover-se dentro dessas contradições, contribuindo para a formação de sujeitos competentes tecnicamente, condição necessária para a inserção na lógica da produção capitalista, mas ir além dessa competência técnica, formando pessoas que tenham a capacidade de compreender as relações sociais e de produção sob a égide de capital e compromisso ético-político para atuar na direção de sua superação (Moura, 2014, p. 35).

Neste sentido, infere-se do contido na lei, que as DCN de 2002 tratam de um “[...] um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2002, p. 1).

Nesta normativa, direcionava-se que a dimensão prática deveria permear toda a formação docente da matriz curricular:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (Brasil, 2002, p. 5).

Porém, explicita que um dos critérios da organização da matriz curricular é o “[...] eixo articulador das dimensões teóricas e práticas” (Brasil, 2002, p.5), bem como evidencia que os projetos de cada instituição formadora poderiam integrar esse eixo articulador com a flexibilização relevante. Pelo exposto até aqui, põe-se em evidência uma alteração em relação ao estímulo da prática no processo formativo, abrindo um leve espaço para teoria. Por um lado, as DCN de 2002 evidenciam que os cursos de formação de professores em nível superior deveriam ser permeados somente pela dimensão prática em seu artigo 12; por outro lado, em seu artigo 11, contemplam um discurso ambíguo de articulação entre as dimensões teóricas e práticas.

Algumas pesquisas, como de Scheibe & Bazzo (2016), Ciavatta & Ramos (2012), dentre outras, mostram que as DCN de 2002 foram criticadas devido aos seus fundamentos para formação de professores. A principal crítica reside no destaque para o foco no desenvolvimento de competências, estas no sentido de aplicações práticas, no processo formativo. Nesse sentido, Ciavatta & Ramos (2012, p. 31) concluem que:

[...] As DCN, inauguradas no governo Fernando Henrique Cardoso, tornam-se instrumento de direção política e cultural da sociedade por intermédio da educação. Elas adquirem, assim, um caráter estratégico, pois confirmam a escola como aparelho privado de hegemonia. O caráter estratégico dessa disputa é, em certa medida, determinado por contradições surgidas com a reestruturação produtiva e a mudança da base técnico-científica da produção em direção à especialização flexível. Essas transformações têm uma dimensão tanto cínica quanto perversa que, contraditoriamente, aponta para a necessidade de ampliação da escolaridade e de requalificação dos trabalhadores.

Essas foram algumas das razões que levaram à produção das DCN em 2015, visto que os fundamentos formativos para os profissionais docentes das DCN em 2002 contemplavam

a teoria das competências em que extirpava do professor “[...] o compromisso político na formação dos cidadãos deste país” (Ghedin, 2009, p. 21), para uma educação emancipadora. Assim, a produção de novas regulamentações representa também disputa de classes.

As DCN de 2015 tinham definidos “[...] princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (Brasil, 2015, p. 2), agregando aspectos em relação à política, gestão, avaliação e regulamentação. Configura-se em seu artigo quinto uma concepção de educação traçada como

[...] processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (Brasil, 2015, p. 6).

Sendo assim, as DCN de 2015 apontavam para um discurso na direção de uma formação que conduz à práxis como articulação entre a teoria e a prática permeando o trabalho educativo.

O conteúdo das DCN de 2015 era “[...] entendido pelos educadores mais envolvidos com as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema” (Bazzo & Scheibe, 2019, p. 671). Porém, a troca de orientação política, em 2016, para o Governo Temer, desencadeou, novamente, mudanças nas políticas educacionais para formação dos professores da Educação Básica. Iniciaram-se, então, em 2017, novas propostas de alterações para tal legislação, evidenciando que

Enquanto aconteciam esses movimentos sistemáticos de adiamento/interrupção/bloqueio da implantação da Resolução CNE/CP 02/2015, agora já claramente percebidos como parte da estratégia de retirá-la de cena, ação protagonizada pelo grupo pró governo instalado no CNE, era urgente que esse mesmo grupo de conselheiros encontrasse rapidamente formas de modificar seu conteúdo ou mesmo de elaborar nova legislação que a substituísse (Bazzo & Scheibe, 2019, p. 677).

As propostas iniciadas em 2017 resultaram na Resolução do CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, tendo sido elaboradas em um percurso rápido, alinhando-se à necessidade dos cursos de formação de professores se conciliarem à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para Bazzo & Scheibe (2019, p. 681), esse processo de “[...]aprovação intempestiva

e apressada” das DCN significa que “[...] países como o nosso que defendem a manutenção das premissas neoliberais, as quais apostam, ainda, em um capitalismo que cada vez mais revelam sua impossibilidade de ordenar uma nação com padrões de igualdade social e de justiça” (Id.).

Por conseguinte, a Resolução do CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), institui, para a formação inicial de professores da Educação Básica, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação):

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (Brasil, 2019, p. 1 – 2).

Evidencia-se que as perspectivas das DCN de 2019 alinham-se ao conceito de uma formação docente que contemple o desenvolvimento de competências gerais previstas na BNCC, bem como as aprendizagens essenciais relacionadas aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional, o que dá indícios de uma formação para além das competências práticas.

### **3.2 As DCN para a formação de professores no Brasil: princípios e fundamentos das versões de 2015 e 2019**

Diante das normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015, nota-se que aconteceram significativas alterações para aquelas de 2019 no que se refere aos princípios e fundamentos da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

As DCN de 2015 corroboravam com a concepção de uma “sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais” (Brasil, 2015, p. 5), bem como com um “espaço privilegiado da práxis docente” (Brasil, 2015, p. 5). Por outro lado, as DCN de 2019 contemplam uma “[...] sólida formação básica, com conhecimentos dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (Brasil, 2019, p. 3). Essa alteração de concepção em relação à formação dos profissionais do magistério transfigura-se de uma concepção relacionada a práxis para uma formação que revela perspectivas da epistemologia da prática.

Para evidenciar as distintas concepções, segue-se uma síntese dos princípios das DCN de 2015 e as de 2019, no que se refere a alguns princípios da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

**Quadro 1** – Síntese dos princípios das DCN de 2015 e 2019 para Educação Básica brasileira.

Resolução do CNE nº 2/ 2015	Resolução do CNE nº 2/ 2019
<p>[...] II- a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;</p> <p>[...] V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;</p> <p>[...] VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;</p> <p>[...]XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais. (Brasil, 2015, p. 4 e 5).</p>	<p>[...] II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;</p> <p>[...] V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;</p> <p>[...] VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;</p> <p>[...]IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural.</p> <p>(Brasil, 2019, p. 3).</p>

Fonte: Próprias autoras a partir de Brasil (2015; 2019).

Como dito anteriormente, o âmbito da formação dos profissionais do magistério, tem sido campo de disputas de concepções, entre as teorias pedagógicas hegemônicas e as teorias pedagógicas contra hegemônicas, relacionadas aos limites e possibilidades do modelo de desenvolvimento socioeconômico do país, tendo implicações no trabalho educativo.

Desta maneira, por um lado as DCN de 2015, evidenciam, conforme Quadro 1, processos educativos direcionados para o princípio de emancipação de indivíduos, que vão contra o referencial hegemônico. Moura (2014, p. 45) explica que esse referencial contra hegemônico contribui para “[...] a formação de cidadãos emancipados capazes de participar politicamente como sujeitos nas esferas pública e privada, em função de transformações que apontem na direção de melhorias coletivas e, portanto, de uma sociedade justa”. Por outro lado, contemplam perspectivas de formação de professores que convergem para o referencial hegemônico, pois respalda uma concepção de formação continuada que atende aos interesses do projeto pedagógico da acumulação flexível das teorias modernas, mediante “a necessidade

de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia” (Brasil, 2015, p. 14), bem como “ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica” (Brasil, 2015, p. 6). A perspectiva da lógica da acumulação flexível aponta para a necessidade de formação de profissionais flexíveis que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica:

[...] Ao afirmar que o novo disciplinamento para o trabalho flexível em uma sociedade atravessada pela microeletrônica exige a capacidade de trabalhar intelectualmente, o regime de acumulação flexível reconhece a importância da ampliação da escolaridade em nível básico e em nível superior, acompanhada da capacitação profissional continuada para atender às novas demandas do mercado de trabalho. (Kuenzer, 2016, p. 3 e 4).

Em segundo lugar, o direcionamento para o referencial hegemônico pode ser visto pela referência ao princípio da formação dos profissionais do magistério dever ser mediante

[...] a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições. (Brasil, 2015, p. 4).

A interpretação de que a política de formação dos professores é parte constitutiva de articulação com as políticas de Governo que permeiam o MEC com vinculação aos entes federados é analisada como integrada a um processo de descentralização dos sistemas educacionais, revelando uma “ideologia do gerencialismo na educação” (Shiroma; Campos & Garcia, 2005, p. 438), sob um modelo de gestão gerencial, mercantil e de um projeto de desresponsabilização do estado.

Quanto as DCN de 2019, por um lado, evidenciam a desvalorização da produção e do pensamento educacional brasileiro ao retomarem para concepção da pedagogia das competências, alinhadas nas competências previstas na BNCC (Brasil, 2018), por meio da perspectiva de formação dos professores que “pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciado, das competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica” (Brasil, 2019, p.2), em que a “[...] formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática” (Brasil, 2019, p.4). Shiroma, Campos & Garcia (2005, p. 439) afirmam que o termo discursivo “habilidades” se relaciona

ao âmbito do “conhecimento da mecânica”. Isto quer dizer que faz referência às competências práticas de maneira camuflada.

Neste sentido, o foco primordial das competências é atender as necessidades de um modo de produção que carece da atuação prática. Ciavatta & Ramos (2012, p. 22) esclarecem essa questão, evidenciando que essa pedagogia não é nova:

A “CHAVE”, sigla que reúne os componentes da competência (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções) [...] A visão da educação como chave para algum lugar não é nova. Incluem-se chave para o futuro, para o desenvolvimento, para o crescimento, para um mundo melhor, para o sucesso profissional. Expressões como essas fazem parte do senso comum. Trata-se, portanto, de uma metáfora reificadora do poder econômico e social da educação tão difundido pela Teoria do Capital Humano nas décadas de 1950 a 1970, e, por isto mesmo, bastante sedutora.

Assim, os processos formativos permeados pelas competências se tornam ponto de partida e chegada, com foco em uma visão restrita e instrumental para a formação inicial e continuada do magistério, de maneira conveniente a perpetuar a organização social da sociedade e suas desigualdades.

Por outro lado, as DCN de 2019 evidenciam política curricular como estratégia ideológica de formação de sujeitos capazes de apreender a totalidade da organização social e suas relações históricas, por meio da concepção de “desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral” (Brasil, 2019, p. 2). A formação integral possibilita ao estudante a compreensão das relações entre o que compõe a sociedade. A educação é uma totalidade social em que múltiplas mediações sociohistóricas influenciam e vice-versa os processos educativos. Nesse segmento, o discurso exposto camufla o real projeto das diretrizes de 2019 que é contemplar uma perspectiva de formação de professores com ênfase em alimentar apenas as engrenagens do mercado de trabalho.

Diante das contradições expostas, compreende-se que as DCN de 2015 encaminham seu discurso no âmbito da valorização da construção dos conhecimentos através da práxis, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão instituída em uma sólida base teórica e interdisciplinar, implicando em conhecimentos e ações humanas de transformação da organização social e da realidade. Contraditoriamente, as DCN de 2019 evidenciam forte ênfase à dimensão da epistemologia da prática em detrimento da formação mediante a práxis, comprometendo-se com a concepção pragmatista de conhecimentos e ações humanas.

#### **4. Práxis ou Epistemologia da Prática: Implicações na formação docente a partir das DCN de 2019**

Para iniciar a análise das implicações da retirada da orientação pela Práxis nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019, faz-se necessário explicitar as dimensões essenciais desse conceito:

[...] A epistemologia da práxis busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento e, nessa questão, a perspectiva materialista-histórica tem muito a contribuir para o campo pedagógico, principalmente no que tange à formação de professores, visto que sua fundamentação é rica em elementos críticos ao que se pensa da relação teoria e prática. (Curado Silva, 2017, p. 125).

Diferente da concepção de práxis, a epistemologia da prática incumbe-se de um conhecimento prático, de caráter tácito, que desvaloriza o conhecimento científico, teórico e acadêmico:

[...] Sem a mediação da teoria, e sem referência à materialidade, o conhecimento resulta da reflexão prática sobre a prática, sem que se supere o senso comum ou o conhecimento tácito, resultante da negação da teoria; declarada a impossibilidade de conhecer, e desta forma, negado o caráter científico do conhecimento produzido em decorrência de seu viés cultural e de exercício de poder, adentramos ao campo da epistemologia da prática. (Kuenzer, 2016, p. 9).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, como ressaltado anteriormente, compreendem que o projeto formativo das instituições para formação dos profissionais deve ser sob uma “sólida base teórica” (Brasil, 2015, p. 5), bem como ter espaço privilegiado para a “práxis docente” (Brasil, 2015, p. 5). Sendo assim, infere-se uma concepção pautada em um agente formativo que reflete sua prática, se apropria dos saberes científicos e específicos, seja comprometido com os aspectos éticos e políticos e compreenda seu papel de emancipador e transformador da formação humana.

Contrapondo essa concepção, as diretrizes curriculares de 2019 corroboram para processos formativos que excluem bases teóricas solidificadas articuladas com a práxis docente, contemplando assim “diferentes saberes e experiência docente” (Brasil, 2019, p. 3), o que configura, assim, uma concepção que privilegia a prática como ponto de partida e chegada do conhecimento, em uma dimensão pragmatista do conhecimento.

Nota-se que há uma tentativa de enfraquecer a formação docente em função de contemplar objetivos de um projeto pedagógico hegemônico, que implica atender aos

interesses ideológicos de uma determinada classe, aquela que detém os processos produtivos, cuja lógica continua sendo a organização social de uma sociedade desigual e injusta.

Para transformação da sociedade atual, entretanto, “é importante pensar a formação na relação com o mundo do trabalho, não na lógica do capital para atender o mercado” (Curado Silva, 2017, p. 125). Cabe ressaltar, que a formação que evidencia a concepção na práxis indica formação humana que almeja a emancipação do ser humano, bem como a transformação social da realidade. A formação restrita à prática é empobrecida cientificamente, pois nega o “caráter científico” (Kuenzer, 2016, p. 9) ou o equipara ao “senso comum” (Leite, 2018, p. 848), o que quer dizer que os profissionais que se detém a sua prática pouco crescem intelectualmente. Conseqüentemente, atende-se às classes dominantes que têm interesse de que os profissionais não tenham condições intelectuais para articular pensamentos que os permitam lutar contra condições exploradoras do seu trabalho. É por essas razões que enfatizamos, durante todo este artigo, a importância de se manter o conceito de Práxis como orientador dos documentos educacionais brasileiros.

Diante dos objetivos das DCN de 2019 e desafios para conquistar uma formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, que agregue valorização e melhor qualidade da Educação Básica, enfatizamos que

A luta apenas começou. E continuará. As entidades de educadores não esmorecerão no combate ao retrocesso contido na recém aprovada resolução pelo CNE, que foi recentemente homologada, em 19 de dezembro último, por meio da Portaria nº 2.167 (BRASIL, 2019c), assinada pelo ministro [substituto] da Educação, Antônio Paulo Vogel de Medeiros, que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Precisamos combatê-la publicamente, como vimos fazendo, deixando claro que seus pressupostos descaracterizam a formação docente cuja concepção nossas entidades representativas defendem historicamente. Os fundamentos desta legislação partem de princípios que são incompatíveis com aqueles que sustentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, conforme a Resolução CNE/CP nº 02/2015, principalmente no que diz respeito à articulação orgânica que esta faz entre formação e valorização dos profissionais da educação, enfatizando de forma inaugural a importância da formação continuada desses profissionais. Este último aspecto, inclusive, postergado pela nova legislação. (Bazzo & Scheibe, 2019, p. 682).

Compreende-se, desse modo, que os profissionais do magistério da Educação Básica apresentam papel indispensável para essa luta, pois, para além de apreenderem os conceitos das DCN têm que se apropriarem da dimensão política, compreendendo seu papel ético-

político em sua prática educativa. Capta-se, assim, a essência das estratégias discursivas hegemônicas que permeiam os documentos oficiais e, então, pode-se ir além de reproduzir as normativas estabelecidas:

Nesse sentido, o professor é ao mesmo tempo objeto e sujeito de formação: objeto, enquanto sua formação e exercício do seu trabalho implicam uma boa dose de adesão ao projeto capitalista; sujeito, porquanto, ao responder as demandas derivadas da crescente intelectualização do trabalho a partir de uma formação que lhe desenvolva a capacidade de análise e intervenção na realidade, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e da organização coletiva, outro projeto de sociedade. (Kuenzer, 2011, p. 678, apud Moura, 2014, p. 41).

Concorda-se com a autora na aceção de que a formação dos profissionais docentes, mesmo com as contradições dos discursos, especificamente das DCN de 2019, pode contribuir para uma perspectiva crítica e contra hegemônica. Os profissionais do magistério podem intervir criticamente nos processos pedagógicos para atuarem em uma perspectiva de transformação social, sendo atores sociais produtores para superação do modelo hegemônico no desenvolvimento de uma formação humana emancipadora, no sentido de promover mudanças, para o alicerce de uma sociedade melhor com equidade social.

## **5. Considerações Finais**

Ao analisar os discursos que permeiam as versões das Diretrizes Curriculares Nacionais da formação dos professores da Educação Básica, pretendeu-se evidenciar que um mesmo documento incorre em contradições discursivas em relação as perspectivas de formação, revelando, por um lado, uma concepção de formação orientada para atender as necessidades da lógica do mercado e, por outro, uma concepção de formação como processo de emancipação do ser humano. Pressupõe-se que reflexões sobre as DCN para formação de professores proporcionem subsídios formativos relacionados ao campo da “hegemonia discursiva” (Shiroma; Campos & Garcia, 2005, p. 429), de maneira que os profissionais da educação, para além de reproduzir as normativas legais, apreendam o conhecimento de forma a ampliarem sua consciência crítica para participarem ativamente do trabalho educativo.

Espera-se, como esboçado no início do artigo, que as possibilidades dessas reflexões possam contribuir não para respostas obedientes às DCN e tampouco a uma rejeição cega, mas para contribuir para novos olhares a respeito das políticas que permeiam essas normativas que lhe são impostas para que o profissional docente com uma postura consciente

e reflexiva, compreenda seu papel ético-político na formação humana, construindo processos teórico-práticos que almejem uma formação emancipadora do ser humano.

Neste sentido, a prática docente não precisa retroceder, mas ir além, apesar da existência de um novo documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019. Deve-se analisá-lo para ler o que está escrito e desvendar o que está além, não seguindo-o cegamente nas escolas, pois os professores têm autonomia para que sua prática educativa possa ser uma ação transformadora.

Por fim, ressalta-se que o percurso de escrita deste artigo implicou em limitações em relação a disponibilidade de material bibliográfico, visto que o assunto é recente. Acreditamos que mais pesquisas ainda são necessárias para compreender o impacto do documento de 2019 das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente. Por tanto, iniciamos uma aproximação ao assunto, mas instigamos a reflexão e produção de novas pesquisas que contribuam para o debate teórico-prático sobre a formação de professores da Educação Básica no Brasil.

## Referências

Aguiar, M. A. S., & Dourado, L. F. (Orgs.) (2018). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Recuperado de <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>

Aguiar, M. A. S., & Dourado, L. F. (2019). BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, 13(25), 33-37, Recuperado de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990/pdf>

Bazzo, V. L., & Scheibe, L. (2019). De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, 13(27), 669-684, set./dez. Recuperado de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>

Brasil. (2002). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)

Brasil. (2015). Ministério da Educação. Resolução CNE/CP N° 2, de 1 de julho de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192).

Brasil. (2019). Ministério da Educação. Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019. 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). Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>.

Ciavatta, M., & Ramos, M. (2012) A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>

Curado Silva, K. A. P. C. (2017) Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectivas crítico-emancipadoras. *Rev. Ciências Humanas*. Frederico Westphalen, RS, 18(2), 121 – 135. Recuperado de <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468/2545>

Dourado, L. F. (2015) Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educ. Soc*, Campinas, 36(131), 299-324.

Dourado, L. F., & Siqueira, R. M. (2019) A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *RBPAE – 35(2)*, 291 Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407/53884>

Duarte, N. (2003) Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, 24(83), 601-625. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>

Ghedin, E. (2009) Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. 4 CONPEF. Universidade Estadual de Londrina.

Kuenzer, A. Z. (2016) Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Anais**. Reunião Científica Regional da ANPED – XI ANPED SUL. Curitiba/PR. 1 – 22. Recuperado de <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educacao-e-Trabalho.pdf>

Leite, P. de S. C. (2017) Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em Mestrados Profissionais na área de ensino de humanidades. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 847–856. Recuperado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/download/1405/1362>.

Moura, D. H. (2014) Trabalho e formação docente na educação profissional. Coleção Formação Pedagógica. Volume III. Curitiba: Instituto Federal do Paraná. Recuperado de <https://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura>

Saviani, D. (2008) Teorias pedagógicas contra - hegemônicas no Brasil. *Revista do Centro de Educação e Letras – Campus Foz do Iguaçu*, 10(2), 11-28. Recuperado de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387>

Scheibe, L., & Bazzo, V. L. (2016) Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. *Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas, SP*. 2(2), 241-256. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549>

Shiroma, E. O., Campos, R. F., & Garcia, R. M. C. (2005) Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, 23(2), 427-446. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>

**Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Paula Cinthya Silva Cintra – 70%

Renata Luiza da Costa – 30%