

FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA, DESAFIOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

TEACHER EDUCATION IN BRAZIL: BETWEEN THEORY AND PRACTICE, CHALLENGES AND PUBLIC POLICIES

FORMACIÓN DOCENTE EN BRASIL: ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA, DESAFÍOS Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Ana Paula Carvalho ¹, Beatriz Moscardini ², Heliane Socorro de Moraes ³

Resumo: Este artigo discute a formação de professores no Brasil, abordando seus fundamentos históricos, marcos legais, políticas públicas e os desafios enfrentados na articulação entre teoria e prática pedagógica. A análise percorre desde as Escolas Normais do século XIX até programas como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – e Residência Pedagógica, destacando os avanços e retrocessos na valorização docente. O texto evidencia a distância entre os currículos formativos e as demandas reais da prática escolar, além das limitações da formação continuada e da precarização do trabalho docente. Critica-se a influência de organismos internacionais na política educacional brasileira, muitas vezes pautada por interesses econômicos e gerencialistas. Por fim, defende-se uma formação docente crítica, articulada com as realidades locais, que promova a autonomia pedagógica e a emancipação humana por meio de políticas públicas transformadoras.

Palavras-chave: formação docente, políticas públicas, teoria e prática.

Abstract: This article discusses teacher education in Brazil, addressing its historical foundations, legal frameworks, public policies, and the challenges faced in linking theory and pedagogical practice. The analysis spans from the 19th-century Normal Schools to programs such as the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) and the Pedagogical Residency Program, highlighting the advances and setbacks in the professional appreciation of teachers. The text highlights the gap between teacher training curricula and the real demands of school practice, in addition to the limitations of continuing education and the precarization of teaching work. It criticizes the influence of international organizations on Brazilian educational policy, which is often driven by economic and managerial interests. Finally, it advocates for a critical teacher education, attuned to local realities, that fosters pedagogical autonomy and human emancipation through transformative public policies.

Keywords: Teacher education; Public policies; Theory and practice.

Resumen: Este artículo discute la formación de profesores en Brasil, abordando sus fundamentos históricos, marcos legales, políticas públicas y los desafíos que enfrenta la articulación entre la teoría y la práctica pedagógica. El análisis abarca desde las Escuelas Normales del siglo XIX hasta programas como el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) y la Residencia Pedagógica, destacando los avances y retrocesos en la valorización docente. El texto evidencia la distancia entre los currículos de formación y las demandas reales de la práctica escolar, además de las limitaciones de la formación continua y la precarización del trabajo docente. Se critica la influencia de organismos internacionales en la política educativa brasileña, a menudo orientada por intereses económicos y gerencialistas. Por último, se defiende una formación docente crítica, articulada con las realidades locales, que promueva la autonomía pedagógica y la emancipación humana por medio de políticas públicas transformadoras.

Palabras clave: Formación docente; Políticas públicas; Teoría y práctica.

¹ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

² Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

³ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

1 Introdução

A formação de professores no Brasil é um tema frequentemente abordado como fator de relevância para garantir a qualidade na educação básica. Historicamente, diferentes modelos e propostas foram implementados para atender às necessidades da época, expressando progressos ou retrocessos mais ou menos estimáveis na valorização do ensino. O presente artigo tem como objetivo realizar uma breve análise das bases históricas, legais e políticas que norteiam a formação docente no Brasil, identificando possíveis lacunas entre a teoria e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Além disso, busca compreender as políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores, ressaltando as consequências da desvalorização da profissão para o sistema educacional brasileiro atual.

Com ponto de partida, temos o entendimento de que o ensino não é uma prática neutra, mas social e política. Defende-se a compreensão no aprofundamento da relação entre teoria e prática, entre a formação teórica de qualidade, a valorização do ensino como profissão, e como política pública comprometida com a emancipação humana. A análise discute desde o estabelecimento das Escolas Normais e os primeiros cursos de licenciatura até as atividades contemporâneas como o PIBID e as Residências Pedagógicas, indicando tensões em relação ao ideal humanista e à influência de agências internacionais na política educacional.

2 A formação de professores no Brasil: fundamentos e percursos

Formar professores é uma das bases para o progresso de uma educação significativa e sólida, envolvendo não apenas o domínio de conteúdos, mas também a construção de habilidades didáticas e potencial para lidar com as demandas diárias do contexto pedagógico. Essa formação abrange tanto a parte inicial que prepara o professor para atuar na sala de aula (licenciatura), quanto a formação continuada, que visa alinhar e aprimorar o trabalho docente atualizando as práticas pedagógicas, as novas metodologias e suas tecnologias.

No decorrer dos anos, o processo formativo de professores passou por momentos importantes e transformadores, como a criação das Escolas Normais no século XIX, seguindo com os Institutos de Educação e as Licenciaturas. A primeira Escola Normal, data o ano de 1835 em Niterói/RJ, que seguia o modelo europeu, tinha como finalidade capacitar pessoas para atuarem como professores no ensino primário e tiveram uma grande importância no processo de expansão e acesso à educação. Com o tempo, as escolas foram ganhando espaço e se consolidando como o principal caminho de habilitação docente.

Já os Institutos de Educação surgiram na década de 1930 e foram organizados e inspirados nas reformas de Anísio Teixeira, defensor da educação nos moldes do construtivismo com base na Educação Nova, onde os alunos são os agentes transformadores da sociedade (Borges, Aquino e Puentes, 2011). Por conseguinte, surge um novo momento na formação dos professores com a implantação do Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, que estabelecia a formação técnica de professores no Distrito Federal, e em 1933 Fernando de Azevedo implantou em São Paulo (Saviani, 2009). Ainda em março de 1932, Anísio Teixeira através

deste mesmo decreto, reorganiza as Escolas Normais na tentativa de corrigir as ineficiências do modelo pedagógico-didático das tradicionais Escolas Normais do passado.

Em 1971 as Escolas Normais desapareceram do cenário com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692 (LDB), que indica as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Ensino Fundamental e Médio) no Brasil, onde determina a organização, a estrutura curricular e a formação dos professores. Em 1996 foi publicada a nova LDB - lei nº 9.394/96, que revoga a anterior e traz uma maior abrangência na sua finalidade, pois incluiu a Educação Infantil (além do Ensino Fundamental e Médio) e o Ensino Superior, estabelecendo e garantindo maior acesso para uma Educação justa e com qualidade.

Tais mudanças legais refletiram diretamente no processo de formação de professores, ao estabelecerem a obrigatoriedade de nível superior para o exercício da docência, o que pode ser visto como uma condição imprescindível para uma educação de qualidade. Formar professores sempre foi um desafio devido às inúmeras mudanças no contexto da educação em seu tempo, sem falar na valorização do profissional e o descompasso nos cursos de licenciatura. Com vistas a regulamentar a formação de professores para atuarem em escolas (públicas e privadas), foram criados os primeiros cursos de licenciaturas no Brasil. Anteriormente os cursos superiores eram apenas bacharelado, não preparando para o magistério, e caso o aluno tivesse intenção ou inclinação em ser professor/licenciado teria que estudar mais um ano com conteúdos da área pedagógica. Esse formato acadêmico intitulado 3+1 (3 anos bacharel + 1 ano da área pedagógica) foi amplamente utilizado para organizar e formar professores de nível superior. A licenciatura, não tinha um curso específico em si, mas sim uma complementação de natureza pedagógica após o bacharelado, assim relatado no Artigo 49 do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que organiza a Faculdade Nacional de Filosofia:

“Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado” (BRASIL, 1939).

Ainda, neste mesmo decreto e artigo é definida a organização e conteúdo da Faculdade Nacional de filosofia onde:

“O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas: 1. Didática geral; 2. Didática especial; 3. Psicologia educacional; 4. Administração escolar; 5. Fundamentos biológicos da educação; 6. Fundamentos sociológicos da educação” (BRASIL, 1939).

Por muitos anos (1939 até 2002) o esquema 3+1, considerado o primeiro modelo de formação superior para professores, esteve presente nas universidades do Brasil, modelo também conhecido como conteudista, onde o professor aprende os conteúdos que precisa ensinar, mas não aprende especificamente a didática e pedagogia .

A Universidade desempenha um papel fundamental na sociedade, sendo um espaço poderoso para produção e disseminação de conhecimento, formação profissional, socialização do saber, espaço para reflexão crítica e debate, além de contribuir para o desenvolvimento social. O cenário formativo desempenha um papel muito importante no processo de formação dos professores e na sua identidade, seja na formação inicial ou na formação continuada.

Sobre a formação inicial, Veiga (2008, p.15) afirma que:

“[...] a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”.

Há vários conceitos e inúmeras possibilidades ao considerarmos a formação continuada, como por exemplo o seu processo e objetivos, ainda pode ser entendida como uma forma de aperfeiçoar a prática pedagógica, trazendo novas aprendizagens e oportunizando novos significados.

O processo formal na educação integra a formação continuada, que é uma modalidade diferente da inicial, que cumpre um papel especial e específico na formação do professor, para Castro e Amorin (2015, p.39) ela apresenta “uma perspectiva de um programa escolar e mais de acordo com uma vertente de treinamento, para a qual se pressupõe que os educandos devem e podem ser treinados a fim de melhorarem seu desempenho”.

Dessa forma, embora a formação continuada apresente grande impacto no desenvolvimento profissional docente, sua efetivação enfrenta entraves significativos. Tais obstáculos se revelam tanto no campo estrutural quanto no pedagógico, exigindo uma análise mais aprofundada sobre os principais desafios e fragilidades que marcam o cenário da formação docente no Brasil.

3 Desafios e fragilidades da formação docente

Para contextualizar a formação de professores e as políticas públicas da educação brasileira destacamos diversas dimensões, incluindo as legais, históricas, socioeconômicas e os desafios atuais da modernidade. Embora a formação docente no Brasil tenha passado por um processo de evolução histórica, ainda se depara com desafios estruturais que comprometem sua efetividade. Destacam-se, dentre as fragilidades mais relevantes, o descompasso entre a dimensão teórica ofertada nos cursos de formação e a realidade prática enfrentada pelos professores no cotidiano escolar. Ademais, a carência de políticas públicas robustas e articuladas para a formação continuada contribui para a perpetuação dessas vulnerabilidades, refletindo negativamente na valorização profissional e, consequentemente, na qualidade do ensino oferecido.

Em relação à primeira fragilidade apontada, observa-se uma grande distância entre a formação teórica dos professores e as experiências concretas vivenciadas em sala de aula. A formação inicial, frequentemente centrada em conteúdos acadêmicos e abordagens teóricas da pedagogia, nem sempre capacita adequadamente os futuros docentes para lidar com as múltiplas demandas e desafios da prática escolar. Ao tratar da dimensão teórica, ressalta-se que não há intenção de sobrepor a prática à teoria, nem configurar qualquer tipo de primazia entre essas dimensões. Defende-se a indissociabilidade entre teoria e prática na formação inicial, visando à constituição de um profissional capaz de refletir criticamente sobre sua atuação e de

ressignificar continuamente sua prática à luz dos fundamentos teóricos.

Nascimento Junior (2019) destaca que, desde o início do século XX, a universidade foi concebida pelos intelectuais da época como o espaço legítimo para a formação docente, por integrar ensino, pesquisa e extensão como pilares de um ciclo formativo completo. No entanto, ao final do mesmo século, ressurgiram discussões sobre a adequação desse ambiente como local de formação, em razão das discrepâncias entre o que é ofertado no processo formativo e as exigências concretas do exercício profissional. Segundo o autor, historicamente, a formação de professores tem se mostrado marcada por reducionismos, dificultando o reconhecimento do docente como sujeito que estabelece uma relação profunda e produtiva com o saber. No contexto da formação inicial, ao vivenciarem práticas sustentadas em hierarquias de conhecimento, muitos estudantes passam a buscar posições de prestígio e protagonismo acadêmico. A universidade, enquanto centro formador, tende a ocupar culturalmente o lugar de guardião do saber legitimado, desvalorizando outras formas de produção de conhecimento. Essa vivência acaba por deixar marcas profundas na trajetória dos futuros professores — marcas que se tornam duradouras e influenciam inclusive aqueles que optam por atuar na educação básica, os quais frequentemente se deparam com as contradições entre a formação recebida e as reais demandas da prática profissional.

Saviani (2021, p. 26) evidencia uma série de desafios que marcam a política de formação de professores, entre os quais estão a fragmentação e a dispersão das ações, decorrentes da “diversificação dos modelos de organização da educação superior”; a descontinuidade das políticas educacionais; a burocratização excessiva dos cursos, onde o atendimento às exigências legais se sobrepõe à construção de conhecimentos fundamentais para a prática docente; a falta de articulação entre as instituições formadoras e as escolas da rede de ensino; o paradoxo pedagógico que opõe teoria e prática, conteúdo e forma, além de colocar em tensão o saber disciplinar e o conhecimento pedagógico e didático; somando-se a isso, as condições inadequadas de trabalho e a baixa remuneração dos professores.

4 O papel das políticas públicas na formação e valorização docente

A história da formação de professores no Brasil, demonstra a existência de modelos de formação constituídos de acordo com processo histórico e às transformações das políticas educacionais ao longo do tempo (Machado et al., 2021). As políticas públicas educacionais têm um papel fundamental na qualificação do ensino, com impacto direto na qualidade e administração das escolas no país. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e o Plano Nacional de Educação (PNE), são alguns dos documentos que direcionam tanto a formação inicial do professor quanto a educação básica dos cidadãos.

Para analisar o cenário educacional do Brasil, deve-se levar em conta o contexto que determina tais regulamentações e que é marcado pela influência de agências internacionais. Como afirmam Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo, (2021), organismos como a Organização

da Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para Infância - UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e o Banco Mundial - BM definem diretrizes para políticas públicas educacionais em países em desenvolvimento sob o programa "Educação para Todos" (EPT). As conferências de Jomtien (1990) e do Fórum Mundial de Educação de Dakar (2000) evidenciam a educação como um direito universal, fornecendo metas e diretrizes para os países pobres para que se insiram na nova era global. O Banco Mundial, outras instituições públicas e a educação servem aos objetivos de equilibrar as ações de combate à pobreza com a adaptação ao desenvolvimento dos recursos conquistados pelo trabalhador e adaptação dos mesmos ao mercado de trabalho.

O Brasil segue as orientações, participa de conferências internacionais e integra seus princípios e diretrizes ao conteúdo de sua legislação, tal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que orienta o Plano Nacional de Educação de acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, consequentemente gera a redução de recursos para o ensino médio e fundamental justificada por uma priorização insuficiente do ensino fundamental. Enquanto tais normativas internacionais são justificadas em seus discursos com referências à universalidade, equidade e inclusão, na prática, são regidas por uma lógica de gerencialismo e racionalidade econômica, voltadas para o exercício eficiente e mensurável de práticas educacionais que podem servir como ferramenta de mercado. É uma lógica que simplifica a educação e a separa de seu objetivo emancipatório para se transformar em um processo de eficiência e empregabilidade. Instrumentos de avaliação em massa, a privatização de partes do sistema educacional e currículos ajustados aos requisitos mínimos do mercado, refletem os interesses do capital. A construção do Plano Nacional de Educação, baseado nos princípios da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, equilibra a universalização da educação e a incorporação de pressupostos neoliberais, restringindo a autonomia docente e a função social das escolas (Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo, 2021).

No que tange à formação de professores, as diretrizes internacionais defendem um modelo de pedagogia padronizado para alcançar eficácia e produtividade, em detrimento de modelos humanistas e transformadores. As reformas educacionais promovidas por agências internacionais ocorrem em um ambiente de conflitos entre ideias progressistas e estratégias conservadoras. Autores como Shiroma e Evangelista (2018) defendem que a política educacional deve respeitar as realidades locais, promovendo a formação docente contínua e participativa, respeitando as características regionais e culturais, além de relatarem a tensão entre resultados mensuráveis e a necessidade de uma educação ampla e humanista. Divulgam que para alcançar as metas estipuladas pelo EPT, é necessário “monitorar os resultados de aprendizagem dos alunos e investir na aferição da qualidade do professor” (Shiroma e Evangelista, 2018, p.90).

O viés utilitarista na formação de professores está alinhado à Teoria do Capital Humano, uma referência do discurso político do período pós Segunda Guerra Mundial, que desde então transforma o percurso escolar em possibilidade para a ascensão social e econômica (Freres, Gomes e Barbosa, 2015). Essa ideologia oculta relações imperialistas e responsabiliza

os indivíduos por seu sucesso ou fracasso, destinando, assim, dupla responsabilidade aos professores, primeiro por sua realização pessoal e depois por uma qualificação da classe trabalhadora.

Vanziota e Guérios (2021) destacam iniciativas relevantes para o sistema educacional brasileiro como a Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID com propósito de valorizar o ensino, relacionando teoria e prática na formação inicial do professor e ampliando espaços formativos. Programas como esses levam os recém licenciados e estudantes de licenciatura ao contexto real das escolas e a reflexão sobre a prática enquanto parte integrante do processo de formação, proporcionando uma formação mais abrangente que considera a prática como componente essencial. Eles também ampliam os espaços formativos e promovem uma aproximação entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica. Essa interação constitui uma via de mão dupla, em que ambas as instituições e seus atores se beneficiam, tendo como objetivo maior a promoção da educação fortalecendo, não somente a articulação entre teoria e prática, mas também, o trabalho interdisciplinar, o compromisso com o desenvolvimento social e a gestão democrática, elementos indispensáveis para a formação docente. Os mesmos autores relembram a descontinuidade das políticas públicas e escassez de investimentos como empecilhos a estas iniciativas.

De acordo com Saviani (2008), o baixo desempenho das escolas públicas atuais levaram a sociedade a clamar por mudanças e a aceitar a ideia de que a má gestão dos serviços públicos é a responsável pela falta de êxito da escola pública, daí a perspectiva de vincular os repasses públicos ao índice de desempenho ter sido aceita com certa serenidade.

O Ministério da Educação - MEC, atrela ao PDE 30 - Plano de Desenvolvimento da Educação, o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que visa avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes, com objetivo de elevar o mesmo. Dessa maneira o PDE 30 assume as orientações do EPT, denominando o movimento de “Compromisso Todos Pela Educação”, lançado em 2006, o apresentando como iniciativa da sociedade civil, através de uma normativa promulgada pelo Presidente da República, convocando a participação de grupos sociais organizados e patrocinado por um grande número de entidades como Instituto Itaú, Fundação Itaú Social, Grupo Pão de Açúcar, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Bradesco, Fundação Educar-DPaschoal, Fundação Roberto Marinho, entre outros. Para que o Programa de desenvolvimento da Educação e qualquer política educacional, faça diferença na educação é preciso pensar que boa remuneração e condições de trabalho são fundamentais para assegurar formação docente e práticas reflexivas e contínuas. A ação dos governos deve priorizar investimentos em políticas de estruturação que tornem a docência uma profissão atraente, com salários justos e condições dignas, permitindo assim que professores formem cidadãos preparados para os desafios sociais. As decisões tomadas pelo poder público em relação à educação devem levar em conta a formação de professores com vistas a superar o modelo técnico, baseando-se em uma prática social crítica e transformadora.

5 Considerações finais

A formação de professores no Brasil evidencia um percurso caracterizado por ganhos institucionais, mas afligido por problemas crônicos relacionados à valorização docente e condições de trabalho. A dualidade na formação inicial e continuada requer a articulação de políticas que garantam qualidade, permanência e significância à ação formativa. Os parâmetros legais e programas universitários, apesar de almejarem aprimorar a formação de professores, tendem a perpetuar lógicas utilitaristas que afastam a educação do papel crítico e emancipatório.

Se a docência deve ser considerada como prática intelectual e transformadora, deve conquistar obstáculos históricos e políticos que minam a profissão, uma educação atenta à realidade social, à equidade educacional e à constituição de um projeto de sociedade. O reconhecimento dos professores, nesse sentido, vai além da simbologia e demanda ser respaldado por investimentos estruturais na autonomia pedagógica e compromisso concreto do Estado com a educação pública de qualidade.

Referências

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 25 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em: 25 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CASTRO, M. M. C. e; AMORIM, R. M. de A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>.

FRERES, H.; GOMES, V. C.; BARBOSA, F. G. Teoria do capital humano e o reformismo pedagógico pós-1990: fundamentos da educação para o mercado globalizado. In: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 70-85.

MACHADO, G. E.; KICH, B. V.; COSTA, S. C. da; FOLMER, I.; MEDEIROS, L. M.; PAPROSQUI, J. Uma história da formação de professores/as no Brasil: um estudo

bibliográfico. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, e59610414492, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14492>. Acesso em: 20 mai. 2025.

NASCIMENTO JÚNIOR, M. C. do. Saberes da docência na formação inicial de professores de História: mudanças e permanências. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 32., 2023, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: ANPUH, 2023. Disponível em: https://mail.anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2024-06/1718175600_dfd197172587d390c693c19238cb3748.pdf. Acesso em: 27 mai. 2025.

RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. das D. As diretrizes da política de Educação para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções. In: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 14-30.

SAVIANI, D. Entrevista com o professor Dermeval Saviani. *Pedagogia: pensar a pedagogia para responder aos contextos escolares e não escolares da atualidade*. **Educere et Educare**, v. 16, n. 38, p. 1-15, jan.-abr. 2021.

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

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 29 mai. 2025.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 88-106, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 30 mai. 2025.

VANZUITA, A.; GUÉRIOS, J. Potencialidades e limites dos programas federais PIBID e Residência Pedagógica: um estado do conhecimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e40212, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469840212>.

VEIGA, I. P. A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

Recebido em: 27 de maio de 2025
Publicado em: dezembro de 2025