



POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO IFMA: diretrizes e implicações em sala de aula

Eliane Maria Pinto Pedrosa¹

Marise Piedade Carvalho²

Sueli Borges Pereira Santos³

Resumo

Este artigo, (é) resultante de estudo do Grupo de Trabalho, Estudos e Pesquisas em Educação, aborda o processo de formação de professores a partir da realidade do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Com a compreensão de que a formação docente, historicamente, tem sido marcada por embates entre concepções opostas de políticas e projetos educacionais, analisa disputas em torno da formulação das políticas de formação de professores, suas implementações e ações, no nível mais amplo e no IFMA, dos anos 1990 ao contexto atual, suas implicações para o currículo, e para a prática que perpassa os Cursos de Licenciatura em Matemática e Física, do Campus São Luís/Monte Castelo. É uma pesquisa de natureza qualitativa, cujos resultados apontam profundos desafios frente a elaboração de políticas, construção de currículos e efetivação de prática formativa docente de natureza emancipatórias.

Palavras-chave: Políticas educacionais; formação docente; currículo; práxis

INITIAL TEACHER EDUCATION POLICY AT IFMA: guidelines and Implications in the classroom

Abstract

This article, resulting from a study conducted by the Working Group on Studies and Research in Education, addresses the process of teacher education based on the reality of the Federal Institute of Maranhão (IFMA). Understanding that teacher education has historically been marked by tensions between opposing conceptions of policies and educational projects, the study analyzes disputes surrounding the formulation of teacher education policies, their implementation and actions, both at a broader level and within IFMA, from the 1990s to the present context. It also examines their implications for the curriculum and for the practice that permeates the Mathematics and Physics teacher education programs at the São Luís/Monte Castelo Campus. This is a qualitative study whose results point to significant challenges in the development of policies, curriculum construction, and the effective implementation of emancipatory teacher education practices.

Keywords: Educational policies; teacher education; curriculum; praxis

Artigo recebido em: 09/04/2026 Aprovado em: 10/09/2026

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865v30nEPe30364>

¹ Profª Doutora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA/Campus São Luís-Monte Castelo, membro do Grupo de Trabalho, Estudos e Pesquisas em Educação- GT Educação
E-mail: elianempedrosa@ifma.edu.br

² Profª Doutora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA/Campus Luís -Monte Castelo, membro do Grupo de Trabalho, Estudos e Pesquisas em Educação- GT Educação e Coordenadora da Mesa Temática
E-mail: mcarvalho@ifma.edu.br

³ Profª Doutora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA/Campus São Luís-Monte Castelo, membro do Grupo de Trabalho, Estudos e Pesquisas em Educação- GT Educação
E-mail: sueli@ifma.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Compreender a formação de professores, as políticas educacionais, as legislações que lhes apontam direção, e os rebatimentos nas políticas de formação docente formuladas nos âmbitos institucionais é um desafio que se impõe para todos que, direta e indiretamente estão envolvidos com este campo de estudo e de prática pedagógica.

Esse entendimento nos levou a elaborar este artigo, que sintetiza resultados de uma pesquisa que nasceu de provocações no Grupo de Trabalho, Estudos e Pesquisa em Educação (GT-Educação), do IFMA/Campus São Luís-Monte Castelo, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), composto por professores(as) do Departamento Ciências Humanas e Sociais (DHS).

No desenvolvimento do estudo, buscamos responder às seguintes questões: que marcos operativos e movimentos de resistência evidenciam os interesses antagônicos que disputam o campo das políticas educacionais de formação de professores, tensionando a concepção, o projeto de formação e seus desdobramentos nas políticas e ações de formação de professores no IFMA? Que professores e para qual sociedade estamos formando, embasados em um currículo fruto de tensões entre sujeitos formadores e normativas? Que concepção de prática e como está configurada em cursos de formação de professores no IFMA?

Na intenção do alcance do objetivo de analisar as disputas em torno da formulação das políticas de formação de professores, suas implementações e ações, no nível mais amplo e no IFMA, dos anos 1990 ao contexto atual, suas implicações para o currículo, com ênfase na concepção de prática que perpassa os Cursos de Licenciatura em Matemática e Física, do Campus São Luís/Monte Castelo, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico e análise documental, centrando em documentos legais que tratam acerca do objeto de estudo. A pesquisa empírica constou de aplicação de questionários semiestruturados, no GoogleForms, junto a 9 estudantes, do 7º período, entre os 20 matriculados na disciplina Estágio Supervisionado (2025.1).

Do que foi possível apreender por meio das pesquisas acima citadas, organizamos este artigo que traz reflexões acerca das políticas de formação de professores no Brasil a partir da década de 1990 e as implicações no IFMA; discute normativas, teorias e práticas que perpassam a construção do currículo da formação inicial de professores na instituição; analisa a integração da prática no currículo das Licenciatura de Matemática e Física, e, de forma provisória, apresenta as conclusões da investigação desenvolvida.

2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 E AS IMPLICAÇÕES NO IFMA: reflexões necessárias

A formação de professores no Brasil tem sido, sobretudo a partir dos anos 1990, e ainda em curso, marcada pela correlação de forças que tensionam projetos de formação com interesses e finalidades opostos. São projetos antagônicos que, por um lado, direcionam uma formação de base economicista, regida pela lógica neoliberal, de viés privatista, a serviço da reprodução do capital e, por outro lado, uma formação de caráter emancipatório, comprometida com a educação pública, de qualidade socialmente referenciada, no sentido da construção de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária (Freitas, 2018).

No Brasil, as ideias neoliberais, que começam a germinar no contexto do governo Collor de Melo, ganham força na presidência de Fernando Henrique Cardoso, no período de 1995 a 2003, consubstanciando a Reforma do Estado, cujas medidas de ajustes produziram impactos na educação, com rebatimentos nas políticas de formação de professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, resultante da correlação de forças entre projetos educacionais de orientações políticas e ideológicas opostas, reforça que a formação docente deve ocorrer em nível superior, preferencialmente em cursos de licenciatura, sendo responsabilidade do Estado garantir essa formação (Brasil, 1996)

É parte deste contexto a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir de 1997, embasados no modelo de competências, que, mesmo não sendo obrigatórios, passam a orientar a formulação de propostas curriculares dos campos de conhecimentos que compunham o currículo da Educação Básica. No campo da formação de professores foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Resolução CNE/CP nº 01, de 2002, com sustentação no Parecer CNE/CP 09/ 2001, que assumem a noção de competência como concepção nuclear na orientação dos cursos.

Cabe ressaltar a adequação da competência, eixo orientador desses currículos aos imperativos do mercado, que, para Silva (2004, p.207), se consubstancia “[...] um movimento a partir do qual a lógica que comanda as razões da economia adentra os espaços formativos, impondo limites a uma formação capaz de produzir a reflexão e a crítica”.

Nesse percurso, o Instituto Federal de Educação do Maranhão (IFMA), por prerrogativa da LDB, assume o desafio de ofertar cursos de licenciatura para formação de professores para a Educação Básica, com a intenção de responder às demandas de expansão da escolarização nesse nível educacional. Inicia, assim, em 1999, o Curso de Licenciatura Plena em Matemática no campus São Luís -Monte Castelo, e em municípios do Maranhão, crescendo em sua oferta, a partir de 2001,

licenciatura na área das Ciências (Física, Química e Biologia) e Informática, bem como, curso vinculado ao Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica.

Com relação às ofertas dessas licenciaturas, vale ressaltar o esforço coletivo no processo de elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, que em meio às exigências da estruturação por competências, a insuficiente experiência com a formação de professores para este nível de educação e a frágil compreensão de fundamentos com perspectivas educacionais emancipatórias, buscou por meio de estudos, reflexões e trocas de experiências, encontrar caminhos para definir os pressupostos, princípios e matrizes curriculares dos cursos que assumiu ofertar.

No período de 2003 até 2016, em que vigoram os governos de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, em um contexto de democracia participativa, marcados por medidas de rupturas e de continuidade (Oliveira, 2011), possibilidades de caráter progressista emergem para a educação, com desdobramento na formação de professores.

Sob a vigilância das entidades que compõem os movimentos dos educadores foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6.755, em janeiro de 2009, que também atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o papel de fomentar, em regime de colaboração, a “[...] oferta emergencial de cursos de licenciaturas ou de cursos ou programas especiais [...]” (Brasil, 2009, p. 6), voltados para docentes que atuavam em escolas básicas públicas, sem a formação superior prevista pela LDB. Disso, decorre a criação pela Portaria Normativa nº 09, de junho de 2009, do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR, que tem buscado atender à exigência legal de formação superior de docentes para atuar no ensino da educação básica.

Mesmo reconhecendo os limites desse Programa, de feições compensatórias, há que se considerar que a oferta da formação para milhares de professores por meio de cursos de licenciatura gratuitos, públicos e presenciais, tem produzido impactos relevantes, sobretudo, na região Nordeste, onde o acesso à formação docente superior historicamente foi mais desigual, principalmente nas Áreas de Ciências da Natureza e da Matemática. O IFMA assinou o termo de adesão ao PARFOR em 2009, com início, em 2010, da oferta de turmas de Cursos de 1ª Licenciatura, presencial, nas áreas de Biologia, Física, Química, Matemática, Artes, e, recentemente, na área da Educação do Campo, com terminalidade em Matemática, contribuindo para a formação de mais de 700 professores nos diversos municípios maranhenses.

Ainda, no contexto do governo de feição progressista, como fruto das lutas e resistência das organizações da sociedade civil e acadêmica, se evidencia o avanço das políticas de formação de professores com a edição da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para

a Educação Básica, as quais guardam convergência com as defesas históricas das entidades comprometidas com a educação pública, democrática e de perspectiva emancipatória. Assume a concepção de docência como:

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015).

Este dispositivo, que articula formação docente inicial e continuada para a educação básica, afirma que a formação constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional. Igualmente, define como princípios da formação inicial e continuada, os princípios da Base Comum Nacional, elaborada no seio do movimento dos educadores, visando criar condições para uma formação unitária de todos os professores, embasados na sólida formação teórica e interdisciplinar; na unidade teoria-prática; no trabalho coletivo e interdisciplinar; no compromisso social e valorização do profissional da educação, que inclui também, salário, carreira e condições dignas de trabalho (Brasil, 2015).

Mudanças no cenário político do país, com o golpe desencadeado em 2016, que culminou com o impeachment da presidenta Dilma e ascensão do vice Michael Temer (2016-2018), com vista a reconfigurar o Estado em função do atendimento dos interesses do capital internacional e nacional, provocou profundos retrocessos e inflexões em direitos conquistados, como o direito à educação e à formação de professores. Junto ao congelamento de investimentos nas áreas sociais por 20 anos, as mudanças na educação sob a tutela dos empresários da educação, a exemplo da Contrarreforma do Ensino Médio, pela Lei nº 13.415/2017 e a edição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impõem mudanças na formação de professores, sob a orientação dos preceitos neoliberais que se aprofundam (Lino, 2017; Moll, 2017).

Dessa forma, em continuidade às medidas já adotadas, sob a presidência de Jair Messias Bolsonaro, de 2019 a 2022, em que o ultraneoliberalismo econômico, os ataques aos serviços públicos e o negacionismo da ciência se integram e se fertilizam em um cenário de avanço da pobreza e da exclusão, no contexto da Pandemia de Covid-19, ações de alinhamento das políticas de formação de professores às determinações das contrarreformas da educação básica ganham vigor.

A despeito do posicionamento contrário das entidades do movimento dos educadores, foram aprovados o Parecer CNE/CP nº 22/2019 e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial, vinculada aos conteúdos e competências da

BNCC. No transcurso em que as instituições formadoras estavam em processo de discussão de seus projetos de curso, como o caso do IFMA, a Resolução elaborada em 2015 foi revogada sem sequer ser implantada em muitas instituições e nem avaliada em seu processo de implementação.

Em continuidade ao processo de desmonte das conquistas alcançadas no seio dos movimentos da sociedade civil, foi aprovada, no mês de outubro, a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Nesse conjunto regulatório é possível evidenciar a concepção neotecnista de formação de professor e de trabalho docente, embasado na epistemologia da prática, que tem como centralidade o saber fazer. Os currículos dos cursos devem assegurar o domínio de competências e habilidades que promovam o alcance dos direitos de aprendizagens dos alunos, a serem demonstrados nas avaliações nacionais padronizadas (Silva, 2020). Em oposição à ANFOPE que defende uma formação consistente, profunda e crítica de professores, o que se desenha nesses documentos é uma formação fragilizada teoricamente, pragmática, cujo trabalho docente se reduz à execução da BNCC.

A retomada do governo de feição democrática, tendo Luís Inácio Lula da Silva na presidência, a partir de 2023, trouxe esperança, entretanto, os processos decisórios continuam sob a influência de empresários da educação que a concebem como negócio, uma mercadoria com função meritocrática, que abre portas para grandes lucros. Os professores, parte desse contexto, são preparados para atender os interesses do mercado.

A Resolução CNE/CP nº 4, editada em 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) incorpora elementos das Resoluções anteriores, trazendo as competências e habilidades como núcleos da formação docente. Críticas acerca de retrocessos que fragilizam a formação crítica e a integração da teoria e prática se evidenciam.

O IFMA atualmente está em processo de Reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura, o que tem exigido debates coletivos, nos quais visões ressonantes e dissonantes se manifestam, afirmando, como até aqui discutido, que a formação docente é um campo de disputas, movido por correlação de forças antagônicas, o que requer vigilância e resistências.

3 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO IFMA:

entre normativas, teorias e práticas

Como antes afirmado, o tema da formação de professores é sempre instigante e provocativo. Quando, porém, essa temática antecipa a discussão de como se dará essa formação, adentrando na categoria do currículo, a depender do grupo ou instância em que se dá essa discussão, o tom pode se tornar mais ameno ou intensamente conflituoso, denominado como um “território em disputa” conforme Arroyo (2011),

No Brasil, a despeito do movimento de resistência de entes organizados, como a ANFOPE, ANDES, ANPAE, ANPEDE, e os muitos FÓRUNS em defesa da educação pública e de qualidade, suas vozes são silenciadas no processo de construção das diretrizes curriculares nacionais de formação de professores, exprimindo ao final, o pensamento e o interesse de grupos privatistas e empresariais.

Vale ressaltar, ainda, a ação de grupos independentes de educadores, que se unem em suas instituições, a exemplo do IFMA, num esforço malgrado de conformar diretrizes nacionais com as necessidades educacionais regionais e locais, a tentativa de articular o cenário educacional a contextos sociais diversos, de considerar as desigualdades socioeconômicas, diversidades culturais, entre outros aspectos, tornam esse processo de articulação uma missão praticamente impossível.

No IFMA, muito antes mesmo da sua atual institucionalidade, ou seja, ainda como Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – CEFET, as disputas, conflitos e tensões eram visíveis entre os sujeitos formadores quando da elaboração dos projetos curriculares dos cursos de licenciatura, variando da simples rivalidade entre disciplinas à construção (fragmentada) do currículo, numa visão liberal-burguesa, cujos determinantes se escondiam nas entrelinhas das normativas, em detrimento da real função social emancipatória da educação.

Isso afirma o entendimento de que nenhum currículo é neutro, pois frequentemente é influenciado por conflitos entre os sujeitos envolvidos, posicionados na defesa de seus interesses políticos imediatos, marcado por disputas de poder, envolvendo instâncias de fomento, de professores, de alunos, de pais de alunos e de movimentos da sociedade civil organizada, em que cada segmento concebe o currículo segundo sua visão de educação, de sociedade, de cultura, de conhecimento, entre outros aspectos.

Podemos dizer, que não há uma definição única de currículo, mas sim uma pluralidade de visões que refletem os diferentes projetos de sociedade, de educação e de formação do humano. Autores como Arroyo (2011), Imbernón (2011), Menezes e Santiago, (2014) compreendem que o currículo não é uma instância neutra e técnica, mas sim um campo de disputas simbólicas e materiais,

em que se confrontam interesses políticos, econômicos, sociais e culturais. Assim também o entendemos.

Portanto, no contexto da formação inicial de professores, a concepção de currículo deve apropriar-se do compromisso com uma formação que articule os saberes científicos, pedagógicos e culturais. Nos cursos de formação de professores do IFMA, encontram-se, ainda, práticas pedagógicas formadoras em que se valoriza o paradigma da racionalidade técnica e do utilitarismo, com viés “bacharelesco”, contrapondo-se a práticas curriculares libertadoras que visam a construção de “[...] horizonte de possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social” (Menezes; Santiago, 2014, p.48), valorizando a práxis docente.

Nessa perspectiva, Freire (1998, p.43) esclarece que:

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indubitavelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito [...]. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

O currículo, então, a ser proposto, precisa trazer as histórias reais da profissão docente, para dialogar e refletir com os professores em formação sobre como estruturar suas práticas futuras, inspiradas em experiências consolidadas, para além das leis e pareceres que o notabilizam.

A Constituição Federal de 1988 exigiu do Estado a oferta de uma educação de qualidade, universalizada e inclusiva, sendo que os professores deveriam receber formação acadêmica à altura das demandas sociais e culturais, de modo a enfrentarem competentemente as demandas do território nacional. Em regulamentação a essa política, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) foi homologada, prevendo em seu Art.62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, 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 (Brasil, 1996, p. 20).

Em complemento à LDB, foram projetados novos instrumentos regulatórios, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), prescritas nas seguintes Resoluções: CNE/CP nº 2, de 18 de fevereiro de 2002 (revogada); CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 (revogada); CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (revogada); CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (revogada) e a atual CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024.

Na esfera das regulamentações, é recorrente o desprezo à autonomia administrativa e pedagógica das instituições públicas formadoras e da educação básica, há uma exigência no cumprimento dos atos legais “ao pé da letra”. No entanto, o que se vê na prática é o alinhamento às políticas econômicas neoliberais, como também aos padrões educacionais internacionais europeizantes. Exemplo dessa realidade, remonta à década de 1990, com a Resolução CNE/CP nº1 de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Do final dos anos de 1930 até os anos de 2002, a formação de professores ocorria a partir da formação dos bacharéis, dividida em duas partes: os primeiros três anos dedicados à formação específica da área de formação; e o quarto e o último anos, dedicados à formação pedagógica e às práticas de ensino. Essa formação se popularizou com a denominação 3+1.

Assim sendo, intensificaram-se as “capacitações” com foco nas competências, métodos e técnicas de ensino, orquestradas pelo ideário neoliberal, que concebe a educação como mercadoria ao tempo em que prega a ideia de educação com qualidade (Freitas; Figueira, 2020). Nesse processo, além de ficar à margem, o professor tem a sua experiência do campo de atuação, solapada.

Para os sistemas de ensino, o currículo representa um instrumento nuclear às práticas formadoras. Entretanto, com a base neoliberal, o currículo escolar reflete a organização da sociedade com profundas desigualdades e desrespeito aos direitos fundamentais dos sujeitos, intensificando as tensões e conflitos entre aqueles que ordenam e os que o colocam em prática. É o que se constata no trecho abaixo:

[...] o Estado brasileiro a partir da década de 1990 vem assumindo os ditames de um mercado denominado global que traz sérias implicações para os modos de viver dos indivíduos e afeta fortemente a esfera educacional, notadamente naquilo que se refere às práticas educativas no interior da escola que começam a ser pensadas como um meio para servir ao mercado global (Sena; Brandão, 2016, p.27).

No contexto caracterizado acima, surgiram as primeiras Licenciaturas do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – CEFET- MA (atualmente IFMA), passando a ofertar de 1992 a 2001 o curso de Licenciatura Plena em Matérias Específicas do Ensino Industrial de 2º Grau, nas modalidades da Construção Civil, Eletricidade e Mecânica, cujo projeto pedagógico se mostrou, em alguns aspectos, à frente do modelo 3+1. No entanto, a teoria e a prática seguiam o padrão da desarticulação e da descontextualização, evidenciadas na prática pedagógica de muitos dos professores formadores.

Desse ponto, destaca-se a instância do Estágio nos cursos de licenciatura, pois, no contato com a realidade escolar e educacional, vem a lume, “o como” estamos formando nossos

professores, as mudanças que se fazem necessárias aos cursos e, principalmente, a necessidade da integração das instituições formadoras com os sistemas de ensino da educação básica.

Atualmente, o IFMA oferece 32 cursos de Licenciatura no formato presencial, distribuídos em 17 campi, de um total de 29 unidades de ensino. Predominam nas ofertas os cursos das áreas das Ciências e da Matemática, seguidos pela Ciências Agrárias, Artes Visuais, Pedagogia em EPT, Educação Intercultural Indígena, e Interdisciplinaridade em Educação do Campo. No formato semipresencial – EaD, oferta 10 cursos de licenciatura em igual número de campi, sendo que destes, 6 turmas em funcionamento e 4 por iniciar, distribuídos em 33 polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Em 2026, a partir do segundo semestre, 9 cursos de Pós-graduação terão início.

No presente, todos os projetos dos cursos de graduação passam por reformulação, para adequação à nova Resolução CNE/CP nº4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores. Nesse cenário, a história de luta entre os sujeitos formadores e as normativas, se repete. No epicentro das reformas, o mercado, resgatando o pensamento de Arroyo (2011, p.25): “As políticas neoliberais, sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e a docência”.

4 CONSENSOS E DISSENSOS ENTRE OS SUJEITOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

Como já evidenciado, a construção do currículo escolar é atravessada por uma série de tensões e disputas que envolvem diferentes sujeitos e instâncias. Em outra pesquisa realizada no IFMA, encerrada em 2019, buscando compreender qual a concepção de Ciência e de prática formadora se configuravam em um curso de licenciatura, na questão que envolvia o currículo depreendeu-se entre outros aspectos: obstáculos epistemológicos, dificuldades no âmbito da didática, na contextualização dos conteúdos, falta de integração com outras disciplinas, o que se considerou ser preocupante, haja vista constituírem-se em questões essenciais à formação do professor. O relato transcrito a seguir da fala de um professor cuja identidade está preservada por um pseudônimo, ilustra essa visão:

[...] O curso ideal deveria focar realmente um curso puro, limpo, de licenciatura em Física...é indiscutível que um professor tenha todo embasamento teórico... como repassar isso... tem que ter também aquela parte experimental. Juntando essas duas, o que vai faltar agora é a metodologia e aí entra a parte pedagógica para dar a esse professor o entendimento de como a educação evoluiu, como a educação caminha, para que o aluno possa entender esse processo de ensino e aprendizagem que não é uma coisa unilateral [...] (Jayme Tiomno, 2018 *apud* Carvalho, 2024, p.156).

O exposto revela a visão de currículo, de ensino e de formação compartimentalizada, limitação epistemológica, um curso de formação de professores com predominância dos aspectos conceituais específicos da área de conhecimento (um curso puro). Situações semelhantes foram observadas em outras licenciaturas, em que a concepção de currículo se atrela a um paradigma pautado na racionalidade técnica e no utilitarismo, com viés “bacharelesco”.

Então, podemos considerar no campo dos consensos, a visão de alguns poucos professores que pensam a construção do currículo com a participação de todos os sujeitos no âmbito da formação, como também a seleção e inclusão de componentes que garantam a formação de professores de modo a superar a visão utilitarista do conhecimento. Isto se faz veemente, quando se considera, conforme exprime Imbernón (2011), ser necessário aprender a se adaptar e poder conviver com as mudanças e incertezas.

É preciso, também, se ter um reconhecimento crescente da importância de arquitetar a formação do professor numa perspectiva emancipatória, considerando as realidades das escolas públicas e as demandas sociais contemporâneas. Para tanto, a práxis é condição indispensável para essa formação como se vê a seguir:

A concepção de formação de professores na perspectiva crítica- emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Tal concepção entende a formação como 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 o caráter estritamente utilitário (Silva, 2011, p. 22).

Como na maioria das Instituições de Ensino, os dissensos no IFMA se manifestam de forma mais intensa nas disputas entre os professores das áreas específicas, com a tendência em considerar a formação pedagógica como “acessória” ou “menos importante”, priorizando os conteúdos da disciplina da área de formação, isoladamente, o que contraria a importância da práxis na formação do professor. Os professores da área de Educação também defendem a centralidade dos saberes pedagógicos e da prática docente como núcleo articulador da formação. A expectativa é a abertura do caminho para o diálogo entre ambas as partes, consolidando a construção de projetos emancipadores de fato.

5 INTEGRAÇÃO DA PRÁTICA NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS DE MATEMÁTICA E FÍSICA: reflexões da formação docente

Além da compreensão do processo de construção histórica das políticas de formação de professores, dando destaque a essas políticas no âmbito do IFMA e os rebatimentos nos currículos das Licenciaturas, voltamos a discutir a concepção de prática como dimensão da

formação docente, evidenciando suas implicações para o currículo e para a constituição da identidade docente, tendo como referência os cursos de Licenciatura de Física e Matemática, no Campus Monte Castelo, e neles, as percepções discentes acerca da organização curricular.

A afirmação recorrente de que “na prática, a teoria é outra”, ao tempo que reflete a distância frequentemente sentida pelos licenciandos entre os conhecimentos abordados no espaço acadêmico e as exigências concretas da realidade escolar, aponta sua relevância no campo da educação por traduzir um desafio histórico na formação docente: a articulação entre teoria e prática. Esse entendimento nos instigou às seguintes questões: que concepção de prática e como está configurada a prática nos cursos de formação de professores? A formação docente valoriza a práxis e promove a articulação entre os saberes acadêmicos e a realidade escolar? O que pensam os alunos sobre a organização curricular dos cursos?

Pimenta (1999) ressalta que, compreender a prática apenas como aplicação da teoria é um equívoco, pois a formação profissional deve se constituir em um espaço de reflexão e reelaboração de saberes, a partir do confronto entre os fundamentos teóricos e a experiência vivida. Como defendem Pimenta e Lima (2008), a prática deve atravessar o currículo das licenciaturas como eixo articulador, perpassando todas as etapas da formação e possibilitando ao futuro professor ressignificar os conteúdos estudados.

Cabe remeter ao conceito de práxis, tal como discorrido por Paulo Freire (1996), e sua relação com a prática pedagógica. Para ilustrar o conceito de práxis Freire explica a relação entre teoria e prática, colocando que a teoria é a melhor maneira de pensar certo; a teoria que ilumina a prática é por ela iluminada (Freire, 1996)

Freire (1996) compreende prática como práxis, ação e reflexão integradas, condição necessária para que a docência se realize como ato crítico e transformador. Nesse cenário, a máxima de que “na prática, a teoria é outra” revela não apenas uma crítica estudantil, mas também a urgência de repensar os currículos das licenciaturas, de modo que a prática não seja um momento final, desvinculado da formação, mas uma dimensão constitutiva e permanente do processo de aprender a ser professor.

Na visão deste autor, a educação e a prática de educação partem de um contexto concreto, refletindo e agindo para transformá-lo. Por isso, ele propõe uma educação problematizadora que visa questionar a ordem vigente. Com efeito, a prática pedagógica não é neutra, ela está alicerçada em uma determinada visão de sociedade, de educação, de homem/mulher, de professor (Freire, 1996).

Destaca este educador que ação e reflexão são indissociáveis, pois agir, refletir e transformar constituem o núcleo da educação problematizadora. O professor é desafiado a pensar sua

prática, as condições dos alunos e os sentidos sociais da educação, tornando o trabalho docente uma prática crítica em que interpreta, problematiza e reinventa o ensinar.

Pimenta e Lima (2008) afirmam que a prática é o momento em que se problematiza a teoria e se reflete sobre a ação, buscando compreender e transformar a realidade, reforçando que não se trata apenas de aplicação técnica, mas de um espaço para a formação crítica.

A prática na formação docente não se restringe a ações disciplinares ou ao saber fazer, mas configura formas de educar em contextos institucionalizados. Nesse sentido, constitui uma dimensão organizada, sistematizada e legitimada pela escola, ultrapassando o ato individual do professor e integrando o processo formativo (Sacristán, 2017).

6 A PRÁTICA NO CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E FÍSICA

A política de formação docente no IFMA envolve diretrizes e escolhas curriculares que se expressam no currículo prescrito e no real. O currículo, conceito polissêmico, reflete decisões sobre o que ensinar, como e com que finalidade, sempre ligadas a contextos sociais e históricos. Nesse processo, pode reproduzir heranças do imperialismo, colonialismo e racismo, desvalorizando saberes locais e reforçando desigualdades.

O currículo não é neutro, refletindo decisões políticas sobre o que ensinar e como organizar os conhecimentos. Na dinâmica escolar, os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) orientam a organização pedagógica e articulam teoria e prática. Como já anunciado, aqui analisamos as concepções de prática expressas no âmbito dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física, assim como na percepção dos estudantes que cursavam o Estágio Supervisionado II (2025.I), componente curricular desses cursos.

Entre os objetivos elencados nos referidos PPCs evidenciamos:

Promover uma formação na qual a Prática Educativa e o Estágio Supervisionado, embasados nos princípios da unidade entre teoria e prática e do trabalho coletivo e interdisciplinar, propiciem aos futuros professores, ao longo do curso, entre outros, vivências e reflexões críticas na/sobre a escola de educação básica e da educação profissional e tecnológica [...] (IFMA, 2022a, p. 36).

O estágio supervisionado no IFMA é concebido como dimensão central da formação docente, articulando teoria e prática de forma interdisciplinar e promovendo vivências e reflexões críticas sobre a educação básica.

Sobre o perfil profissional do egresso, ressalta:

Articular ensino, pesquisa e extensão de modo a produzir conhecimentos educacionais, pedagógicos e dos campos específicos do ensino, que levem à intervenção positiva diante

das necessidades e demandas da sala de aula, da prática docente, da escola, do contexto local e regional e de demandas emergentes do mundo do trabalho (IFMA, 2022a, p. 36).

Expressa-se o entendimento de que os saberes docentes não se limitam ao conhecimento científico transmitido no IFMA, mas incluem os saberes construídos também no exercício da profissão, na experiência cotidiana em sala de aula (Tardif, 2014).

O PPC da Licenciatura em Física segue as determinações das diretrizes vigentes, adotando o “mínimo de 3.200 horas (3.840 h/a), considerando que cada crédito equivale a 15 h/a, distribuídas em: horas de prática como componente curricular; em horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica” (IFMA, 2022a.p. 55).

Esse documento organiza a prática docente de forma transversal, articulando teoria e prática por meio de atividades diversificadas. Contudo, para que o discente seja protagonista, essas experiências devem incluir reflexão crítica e problematização da realidade escolar, promovendo uma postura investigativa no ensino de Física.

O perfil do ingresso constado no PPC da Licenciatura em Matemática estabelece que este deverá:

[...] compreender o conhecimento científico como conhecimento histórico, movido por intencionalidades e desenvolvido em diferentes contextos sócio- políticos, econômicos e culturais, bem como a significação dos conhecimentos populares, destacando o lugar que ocupam frente ao desafio da formação humana integral dos estudantes da educação básica e da educação profissional e tecnológica; [...] (IFMA, 2022b, p. 38).

O trecho destaca que a formação docente deve integrar conhecimentos científicos e populares, articulando teoria e prática, o que manifesta a intenção de promover uma aprendizagem contextualizada e crítica, preparando o professor para atuar de forma reflexiva e consciente na sociedade. Entre os objetivos mencionados no referido PPC, destacam-se:

Estimular a capacidade de analisar as atividades desenvolvidas nas instituições em que esteja atuando, interagindo de forma ativa e solidária com a comunidade na busca de soluções aos problemas identificados, a partir da utilização de métodos de investigação científica; [...] Solucionar problemas reais da prática pedagógica, observando as etapas de aprendizagem dos alunos, como também suas características socioculturais, mediante uma postura reflexivo-investigativa (IFMA, 2022b, p. 37).

Na estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Matemática e Física a prática constitui os diferentes núcleos de formação. No Curso de Matemática encontra-se assim configurada: Núcleo de Formação Pedagógica: 105; Instrumentais: 30; Matemática: 285; Elementos de Matemática I e II. Nos cursos de Licenciatura Matemática e Física, a prática como componente curricular conta com 480 horas desde o início do curso. O Estágio Supervisionado, inserido no Núcleo de Práticas Pedagógicas, ocorre a partir da segunda metade do curso, totalizando 405 horas-aula (337,7 horas-relógio).

As competências para ensinar, a serem consolidadas no processo de formação relacionam-se com todas as disciplinas e atividades da formação e deverão ser construídas a partir de reflexões sobre a prática profissional, seja nos componentes específicos, seja nas disciplinas pedagógicas, estendendo-se ao momento do estágio, onde se exercita a atividade profissional. Dentro desse contexto, o NPP compreende a Prática como Componente Curricular e o Estágio Supervisionado [...] (IFMA, 2022a, p. 52).

Com relação às percepções dos estudantes acerca da organização curricular dos cursos em análise estruturamos questões que abarcam diferentes dimensões que compõem o currículo, cuja dinâmica (suscitam- concorda com: dinâmica) suscita concepções diversas as quais foram expressas por estes sujeitos em suas narrativas.

No aspecto referente à **distribuição das disciplinas ao longo do curso**, os estudantes dizem:

No meu entendimento, seria fundamental redistribuir as disciplinas pedagógicas ao longo de toda a matriz curricular, evitando que fiquem concentradas apenas nos primeiros semestres. Também considero importante antecipar o início das práticas escolares e das observações de estágio, para que desde os primeiros períodos seja possível articular teoria e prática. (Sujeito 2).

*Disciplinas com mais prática pedagógica, onde tem a disciplina de seminários, mas com pouca carga horária que é só de 15h. (Sujeito 5)
Acho que deveriam ter mais disciplinas voltadas pra formação pedagógicas. E que as disciplinas específicas fossem mais voltadas pra licenciatura, pra formar futuros professores do ensino médio e não bacharéis (Sujeito 6).*

Esses relatos evidenciam a distância entre a matriz curricular e as demandas reais da formação docente, com a concentração de disciplinas pedagógicas nos primeiros semestres e carga horária limitada para práticas. Para formar professores reflexivos e preparados, é necessário ampliar e distribuir as práticas ao longo do curso e ressignificar as disciplinas específicas no contexto da licenciatura.

Quanto à **relação entre as disciplinas específicas (Matemática/Física) e as disciplinas de formação pedagógica**, o sujeito ressalta que:

*Uma integração maior ajuda a construir uma visão crítica e reflexiva sobre o processo educativo, tornando o ensino mais significativo e contextualizado para os alunos. Mas não é o caso, pois as disciplinas específicas não se relacionam com a formação pedagógica.
Percebo que, embora as disciplinas específicas tenham uma carga horária robusta, há uma carência de integração com as disciplinas pedagógicas. Muitas vezes o conteúdo teórico da área não é trabalhado em conjunto com as metodologias de ensino, o que dificulta a aplicação didática dos conhecimentos. (Sujeito 2)*

No que se refere às **disciplinas essenciais para a formação como professor**, manifestam-se os seguintes entendimentos:

As de física, estágio, mas acredito que o contato com a escola deveria acontecer mais cedo, como no 4º período por exemplo. Tem muita gente que pode não se encontrar na licenciatura e tendo acesso a sala de aula mais cedo, pode mais cedo ir atrás de um curso que se identifique mais. (Sujeito 1)

Estágios, seminários pois assim podemos praticar ensinar alguém ou dar aula. E as demais, praticamente todas, laboratório é importante pra formação profissional, as pedagógicas são importantes pois podemos estudar os teóricos, como funcionam o sistema de ensino, podemos ainda construir um plano de aula eficaz etc. (Sujeito 3)

A avaliação da formação prática (aulas, estágios, observações) oferecida pelo curso

igualmente foi aspecto analisado:

A formação prática é fundamental, mas costuma estar concentrada no final do curso. Seria melhor distribuí-la ao longo do percurso, permitindo uma experiência gradual e mais consistente para preparar melhor os futuros professores. (Sujeito 6)

Os relatos evidenciam a contradição das licenciaturas, em que a prática, embora reconhecida como essencial, concentra-se nos períodos finais, contrariando as concepções de prática de dimensão emancipatória afirmada neste artigo. Além disso, a percepção dos alunos de que a prática ocorre apenas nos estágios revela incongruência na explicitação das propostas pedagógicas e na mediação docente para articular teoria e prática no processo formativo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível compreender que a elaboração e implementação das políticas de formação de professores no Brasil têm sido marcada por tensionamentos entre projetos educacionais de concepções e finalidades opostas. Se de um lado, a imposição do receituário da ideologia liberal tem promovido retrocesso formativo com implicações na prática docente, por outro lado, a resistência por parte dos movimentos dos educadores, representados, sobretudo, pela ANFOPE, assim como, o debate que ocorre nas instituições formadoras têm, nos limites possíveis, criado possibilidades para avanços.

O estudo igualmente revelou que a construção do currículo da formação inicial de professores no IFMA, especialmente nas licenciaturas, é um processo complexo, marcado por tensões entre sujeitos e normativas legais, concepções teóricas e práticas institucionais, revelando a fragmentação curricular e os conflitos entre a área pedagógica e a específica, indicando a urgência de uma formação pautada na articulação entre teoria e prática, na valorização da docência e na construção coletiva e democrática do currículo, respeitando as especificidades locais e promovendo a articulação entre os saberes científicos, pedagógicos e culturais.

Os projetos de cursos de Matemática e Física do IFMA destacam a prática como dimensão formativa, mas os alunos percebem uma distância entre teoria e prática, indicando a necessidade de currículos que integrem saberes acadêmicos e profissionais. Os cursos enfrentam o desafio de revisar os PPCs, de forma a assegurar o espaço de debates que gerem posicionamentos críticos e resistências frente às orientações das normativas atuais, que tendem a estrangular perspectivas emancipatórias de formação docente. Novas investigações se fazem necessárias acerca do ensino de determinados saberes científicos na licenciatura.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 009/2001**, de 9 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 10 maio 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 19 fev. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2019.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução**. Conselho Pleno. Parecer CNE/CES nº 22, de 07 de novembro de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&categoryslug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 Abril 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores. Diário Oficial da União, Brasília, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 29 de maio de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 3 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

CARVALHO, Marise Piedade. **Formação de professores de Física: concepções de ciência e práticas formadoras no curso de licenciatura para o século XXI.** São Paulo: Dialética, 2024.

CORDEIRO DA SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro. A (de) formação de professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Paula Freitas de Souza (org.). **Diálogos críticos: reformas educacionais.** Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luís Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Suzana Cristina de; FIGUEIRA, Felipe Luz Gomes. Neoliberalismo, educação e a Lei nº 9.394/1996. **Holos**, v. 7, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481582835003.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA). **Projeto pedagógico do curso de Física.** São Luís: IFMA, 2022a.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA). **Projeto pedagógico do curso de Matemática.** São Luís: IFMA, 2022b.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756>. Acesso em: 29 abr. 2026

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 45-62, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2026.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 28 abr. 2026.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?%20format%20=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SENA, Milene de Macedo; BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. Políticas educacionais e implicações curriculares. *In*: **Reinvenções do currículo: sentidos e reconfigurações no contexto escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da. A formação de professores reformada: a noção de competências e a produção do controle. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 195-210, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YQh4FNThGYtfZ3qkVqmNXvS/>. Acesso em: 28 abr. 2026.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, abr. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312011000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 abr. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.