Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DA LEGISLAÇÃO RECENTE: alguns desafios formativos

Nicali Bleyer Ferreira dos Santos
nicali@pucgoias.edu.br

Doutora em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4800-7039

Maria Eduarda Fernandes Rosa Silva
maria-eduarda-rosa@hotmail.com

Graduanda em Geografia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

ORCID: https://orcid.org/0009-0005-8182-1349

RESUMO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores têm em comum a preocupação de que a formação docente, se paute, para além dos conteúdos curriculares, valorizando a cultura, a interdisciplinaridade, as atividades complementares, as ações extensionistas, a articulação da teoria com a prática, bem como temas relevantes do contexto atual, como meio ambiente e relações étnico-raciais. Essa perspectiva de formação integral, humanística e crítica é relativamente recente e transcende os espaços formais (escola, universidade, entre outros). O mundo contemporâneo desafia o pensar universitário e, as atuais tentativas de convergir a formação docente com a prática escolar, precisam de um olhar atento, de modo a melhor refletir sobre o processo de formação e a articulação entre as normativas legais de formação para professores, com as normativas institucionais e o "chão" da escola. Nessa perspectiva, o presente trabalho analisa as normativas legais que orientam a formação de professores no Brasil, em um contexto histórico, destacando pontos relevantes que foram reforçados ao longo do tempo, ou avanços importantes, como a integração da extensão no currículo formativo. A metodologia envolveu uma análise teórica dos normativas e documentos, e os resultados evidenciaram que há uma preocupação com a inserção dialógica entre teoria e prática, com os temas interdisciplinares e com a valorização das atividades práticas, assim como, com uma formação docente integral e diversificada, conforme as orientações legais de formação de professores. As políticas extensionistas institucionais pressupõem a extensão como um espaço privilegiado do fazer universitário, capaz de desencadear processos criativos de produção do conhecimento, que possibilitem a articulação entre teoria e prática.

PALAVRAS-CHAVE

Legislação; Formação de professores; Extensão.

TEACHER TRAINING IN LIGHT OF RECENT LEGISLATION: some training challenges

ABSTRACT

The National Curriculum Guidelines for teacher training have in common the concern that teacher training should be based on more than curricular content, valuing culture, interdisciplinarity, complementary activities, extension actions, the articulation of theory with practice, as well as relevant themes in the current context, such as the environment and ethnic-racial relations. This perspective of comprehensive, humanistic and critical training is relatively recent and transcends formal spaces (school, university, among others). The contemporary world challenges university thinking and the current attempts to converge teacher training with school practice need a closer look in order to better reflect on the training process and the link between the legal regulations for teacher training, institutional regulations and the "ground" of the school. From this perspective, this paper analyzes the legal regulations that guide teacher training in Brazil, in a historical context, highlighting relevant points that have been reinforced over time, or important advances, such as the integration of extension into the training curriculum. The methodology involved a theoretical analysis of the regulations and documents and the results showed that there is a concern with the dialogical insertion between theory and practice, with interdisciplinary themes and with valuing practical activities, as well as with comprehensive and diversified teacher training, in accordance with the legal guidelines for teacher training. Institutional extension policies presuppose extension as one of the privileged loci of university activity, capable of unleashing creative processes of knowledge production that make it possible to link theory and practice.

KEYWORDS

Legislation; Teacher training; Extension.

LA FORMACIÓN DOCENTE A LA LUZ DE LA LEGISLACIÓN RECIENTE: algunos desafíos formativos

RESUMEN

Las Directrices Curriculares Nacionales para la formación de profesores tienen en común la preocupación de que la formación de profesores debe ir más allá de los contenidos curriculares, valorando la cultura, la interdisciplinariedad, las actividades complementarias, las actividades de extensión, la articulación de la teoría con la práctica, así como temas relevantes en el contexto actual, como el medio ambiente y las relaciones étnico-raciales. Esta perspectiva de formación integral, humanística y crítica es relativamente reciente y trasciende los espacios formales (escuela, universidad, entre otros). El mundo contemporáneo desafía el pensamiento universitario y los actuales intentos de convergencia entre la formación docente y la práctica escolar necesitan una mirada más atenta para reflexionar mejor sobre el proceso de formación y la articulación entre la normativa legal de formación docente, la normativa institucional y el «terreno» de la escuela. Desde esta

perspectiva, este trabajo analiza las normas legales que orientan la formación de profesores en Brasil, en un contexto histórico, destacando puntos relevantes que se han reforzado con el tiempo, o avances importantes, como la integración de la extensión en el currículo de formación. La metodología implicó un análisis teórico de la normativa y documentos y los resultados mostraron que existe una preocupación con la inserción dialógica entre teoría y práctica, con temas interdisciplinarios y con la valorización de las actividades prácticas, así como con la formación docente integral y diversificada, de acuerdo con las directrices legales para la formación de profesores. Las políticas institucionales de extensión presuponen la extensión como locus privilegiado de la actividad universitaria, capaz de desencadenar procesos creativos de producción de conocimiento que posibiliten la articulación entre teoría y práctica.

PALABRAS CLAVE

Legislación; Formación del profesorado; Extensión.

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores (Brasil, 2015a, Brasil, 2019a, Brasil, 2024), bem como a Resolução a qual estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Brasil, 2018c) e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) e dá outras providências têm em comum a preocupação de que a formação em nível superior e, especialmente, a formação de professores se paute, para além dos conteúdos curriculares. Elas apontam caminhos interdisciplinares, com propostas de temas transversais e múltiplos espaços de formação e incentivam o desenvolvimento da prática pedagógica como componente curricular ao longo de todo o percurso acadêmico, dando ênfase às atividades desenvolvidas no estágio supervisionado e destacando a pesquisa e a extensão, como eixos importantes na formação docente. As inserções dessas questões nas resoluções e normativas que orientam a formação docente, principalmente a partir dos anos 2000, evidenciam a necessidade de um currículo diverso, necessário ao enfrentamento de questões sociais delicadas de nosso tempo, como racismo, crise climática, diversidade e gênero, para citar algumas.

Temáticas interdisciplinares estão previstas nas bases legais orientadoras da formação de professores (Brasil, 2015) e são fundamentais para a compreensão e vivência no mundo contemporâneo que, cotidianamente, apresenta-se inóspito e negacionista a questões relacionadas ao meio ambiente e ao respeito à diversidade, seja ela de gênero, de raça ou de fé.

As políticas extensionistas institucionais pressupõem a extensão como um espaço privilegiado do fazer universitário, capaz de desencadear processos criativos de produção do conhecimento, que possibilitem a articulação entre teoria e prática; o estímulo à postura multi e interdisciplinar; a elaboração de novas metodologias no processo de construção do conhecimento e de sua socialização; o aprendizado da gestão coletiva sobre a prática social; o incremento à pesquisa, para dar suporte científico necessário à produção do conhecimento e à apreensão crítica da realidade e; a renovação das políticas curriculares (Brasil, 2018b).

Essas questões, colocam as atividades extensionistas, em um local importante e legitimado da prática formativa docente, que precisa ser melhor compreendido, no âmbito das diretrizes legais que regulamentam a formação de professores no país, para que sejam melhor articuladas no campo dos Projetos Pedagógicos de Curso, propondo formações contemporâneas e integradas com os cenários atuais de discussão sobre a extensão universitária e os conteúdos que melhor aproxima as orientações legais, com a formação de professores e a escola.

Assim, compreendendo a importância da extensão no percurso formativo docente, é que se desenvolve o presente trabalho, que objetiva analisar as normativas legais que orientam a formação de professores no Brasil, em um contexto histórico, destacando pontos relevantes que foram reforçados ao longo do tempo, ou avanços importantes, como a integração da extensão no currículo formativo.

Como objetivos específicos, o trabalho buscou compreender o histórico de formação de professores a partir das bases legais; entender como a questão dos temas transversais e interdisciplinares, bem como, diferentes espaços de aprendizagem aparecem nas normativas vigentes de formação de professores e; como a extensão universitária foi sendo posta, ao longo dos anos, no que se refere à formação docente.

Para tal, o trabalho realizou uma análise documental de cunho histórico, referente às normativas para formação de professores, desde o ano 2000 realizando análises referentes à extensão universitária, temas interdisciplinares e transversais, metodologias e espaços formativos.

O trabalho apresenta-se a partir do desenvolvimento da proposta metodológica, trazendo em seguida, um breve histórico da formação de professores no Brasil. O tópico seguinte aborda análise documental da formação de professores no Brasil - 2001 a 2024 -, seguindo para as considerações finais.

Desenvolvimento da proposta metodológica

O trabalho aqui apresentado faz parte da pesquisa realizada em estágio de pós-doutorado[1] e foi desenvolvido com base em análise documental, de caráter qualitativo, referente às legislações que orientam a formação de professores no Brasil. A análise foi realizada em uma perspectiva histórica, do ano 2000 até o ano de 2024, focando nas normativas mais significativas, no que se refere à formação docente. Como fonte de pesquisa dos dados utilizou-se, principalmente, os sites oficiais do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação. Entende-se por análise documental qualitativa um procedimento que se valeu de metodologia para apreensão de informações relevantes de um documento, no caso, de pareceres e resoluções, de forma detalhada, apresentando para reflexão e discussão as questões principais de cada documento (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009), que debatem entre si, ora se corroborando, ora se confrontando.

Foram analisadas, ao todo, 55 normativas, apresentadas nesta pesquisa, em ordem cronológica, cujo trabalho foi sistematizado em leituras sistemáticas, com fichas de registro, para que posteriormente, fossem organizadas da forma como se apresenta no presente artigo, destacando as questões mais relevantes de cada uma.

Breve histórico da formação de professores no Brasil

Como processo histórico, a formação de professores no Brasil sempre esteve vinculada a interesses políticos e demandas socioeconômicas de determinado momento no tempo e no espaço. Desde o período colonial, em que os padres jesuítas assumem a educação no país, até a recente Resolução CNE/CP Nº 4 de 2024 (Brasil, 2024), a formação de professores evidencia disputas e interesses de diferentes agentes sociais e precisa se adequar às demandas sociais, culturais e econômicas do período vigente.

Quando a partir da República, as primeiras reformas surgem na tentativa de regulamentar o trabalho do educador, iniciam-se as inquietações a respeito da formação docente. Mas, é a partir de 1930, com o surgimento das primeiras licenciaturas e a exigência de formação específica promovida pelas Faculdades de Filosofia, é que se inicia um conjunto de preocupações e discussões que reverberam nas normativas que regulamentam a formação de professores no Brasil.

[1] Pós-doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação de Geografia (PPGeo), do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Essas questões tomam "corpo" em 1960, quando se criam departamentos específicos das áreas de atuação, desvinculando a licenciatura das Faculdades de Filosofias, Ciências e Letras, dando ênfase a uma formação pedagógica ao longo do percurso formativo.

Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, passando pela de 1971 e posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Brasil, 1961; Brasil 1971; Brasil, 1996), com suas constantes atualizações, as orientações para a formação de professores seguiram debates referentes a dicotomia das disciplinas de formação específicas versus disciplinas pedagógicas; conteúdos teóricos versus práticas didáticas, mas, sempre alinhados às demandas e ideologias dominantes de cada época, nas quais a LDB de 1971 incide sobre as restrições e imposições do Regime de Ditadura Militar no Brasil e a LDB de 1996 dá ênfase a uma reestruturação política necessária, que se articula ao retorno de autonomia dos estados e municípios e de valorização das Ciências Humanas no percurso de formação dos estudantes da Educação Básica.

Tanto a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a LDB em 1996, redefiniram as discussões das licenciaturas e de formação de professores, fornecendo as bases de orientação formativa que, de certa forma, seguimos até os dias atuais. O reconhecimento da Educação como dever do Estado, a exigência de Ensino Superior para a docência nos níveis fundamental e médio, e o reconhecimento da necessidade de formação continuada para os professores em exercício, são alguns marcos desse período (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

A partir dos anos 90 e início dos anos 2000, a discussão e as normativas para a formação de professores seguem a perspectiva de currículos de competência e os desafios relacionados às dicotomias teoria/prática, disciplinas específicas versus disciplinas pedagógicas, bacharelado versus licenciatura e as diferenças da formação acadêmica e a realidade escolar, persistem. Entretanto, importantes inserções referentes a temas transversais e a formação integral dos professores, com destaques a cultura, a extensão universitária, são inseridos nas discussões e normativas orientadoras, como veremos no tópico seguinte.

Análise documental da formação de professores no Brasil - 2001 a 2024

O Parecer[2] CNE/CP Nº 9/2001, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esse parecer orienta as diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, destacando a estrutura curricular e as competências esperadas dos professores. Há um destaque também para a integração teórico-prática, questão essa, que segue nas normativas e pareceres dos anos seguintes. O referido parecer aborda a questão da flexibilidade e interdisciplinaridade do currículo, no sentido da construção de um perfil de professor que atenda às necessidades regionais e às especificidades das instituições formadoras. A formação geral relaciona a integração de diferentes áreas do saber e a formação pedagógica faz menção à relação escola-comunidade (Brasil, 2001a).

Essa normativa faz destaque para a continuidade do processo formativo, bem como destaca a relação entre teoria e prática no estágio supervisionado e a importância da vivência em diversos contextos educacionais, a fim de que os futuros professores avaliem e melhorem suas abordagens pedagógicas e compreendam a diversidade e as especificidades de diferentes ambientes escolares. A normativa também aborda a questão de projetos integrados, nos quais são incentivados a realização de ações que envolvam a aplicação prática dos conhecimentos teóricos, fomentando a interdisciplinaridade e a contextualização do ensino.

O Parecer CNE/CP Nº 21, de 6 de agosto de 2001 trata da duração e da carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior, especificamente os cursos de licenciatura de graduação plena. Nesse contexto, estabelece diretrizes para a duração e carga horária mínima necessária para os cursos de licenciatura, sendo, 2.800 horas, distribuídas ao longo de, no mínimo, 4 anos, de modo a garantir uma formação ampla e integrada, incluindo tanto a formação pedagógica quanto o conhecimento específico da área de atuação. Dá ênfase a necessidade de práticas pedagógicas e estágios supervisionados, como componentes essenciais do curso, para assegurar a conexão entre teoria e prática. Novamente aqui, a questão das práticas pedagógicas associa-se às atividades formativas, com foco nas práticas do estágio supervisionado (Brasil, 2021b).

[2] Os pareceres auxiliam na elaboração das resoluções, dando recomendações. Já as resoluções são os atos normativos, normalmente realizados seguindo as orientações dos pareceres.

Na sequência, o Parecer CNE/CP Nº 27/2001, revisa e dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP Nº 9/2001, que trata das DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, ajustando a escrita, dando ênfase na articulação entre as disciplinas pedagógicas e específicas da área de conhecimento. Destaque é dado a questão do equilíbrio entre teoria e prática, cujas proposições remontam às discussões iniciadas a partir da década de 80, no sentido de dar a mesma importância às disciplinas específicas e pedagógicas e tentar propor um balanço entre teoria e prática no processo formativo docente (Brasil, 2001c).

No mesmo ano e mês, o Parecer CNE/CP Nº 28/2001, revisa e dá nova redação ao Parecer CNE/CP Nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, mantendo a carga horária mínima de 2.800 horas e, propondo uma organização curricular mais flexível, permitindo adaptações conforme as especificidades regionais e institucionais. Fala-se na adaptação regional para o currículo, mas, não há nada que oriente especificamente essa questão (Brasil, 2001d).

Aqui, cabe um adendo referente às DCNs relacionadas ao curso de Geografia. O Parecer CNE/CES Nº 492/2001, que aprova as DCNs dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social, retificado pelo Parecer CNE/CES Nº 1.363/2001, e a Resolução CNE/CES Nº 14, de 13 de março de 2002, estabelece as DCNs para os cursos de Geografia, no qual as questões do currículo com base em habilidades e competências permanece (Brasil, 2001e).

Os pareceres anteriores, balizaram a Resolução CNE/CP Nº 1 de 2002, que institui as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, formalizando as diretrizes que deverão ser seguidas por todas as instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de licenciatura. Aqui, novamente, destaca-se a valorização da prática pedagógica, a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática. Percebe-se a tentativa de integração de currículo entre diferentes áreas do saber, em uma perspectiva mais integral e menos específica (Brasil, 2002a).

A resolução define as competências e as habilidades que os cursos de licenciatura devem desenvolver nos futuros professores e específica a organização curricular, destacando a importância de incluir estágios supervisionados e atividades práticas que permitam ao aluno vivenciar a realidade da sala de aula, seguem as propostas formativas com base em habilidades e a articulação de atividades práticas aos estágios.

Ainda em 2002, a Resolução CNE/CP Nº 2, define a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, de modo a complementar a Resolução CNE/CP Nº 1/2002, especificando as exigências quanto à duração e à carga horária dos cursos de licenciatura, mantendo a duração mínima dos cursos com 4 anos e carga horária mínima de 2.800 horas. A formação integrada e a integração entre teoria e prática são novamente mencionadas (Brasil, 2002b).

No ano de 2004, as diretrizes reorganizam prazos de adequação para as instituições, no que se refere as indicações para o currículo. O Parecer CNE/CP Nº 4/2004, recomenda o adiamento do prazo para a implementação completa das diretrizes curriculares, concedendo mais tempo, para que as instituições de Ensino Superior possam se adequar às novas exigências (Brasil, 2004a). Já o Parecer CNE/CES Nº 197/2004, responde a uma consulta sobre a interpretação do art. 11 da Resolução CNE/CP Nº 1/2002, que trata das DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, apresentando esclarecimentos sobre a aplicação do art. 11 da Resolução CNE/CP Nº 1/2002, especialmente em relação à flexibilização curricular e à organização dos cursos de licenciatura (Brasil, 2004b).

O Parecer CNE/CES Nº 228/2004, aborda uma consulta sobre a possibilidade de reformulação curricular nos cursos de graduação, considerando as DCNs, com o objetivo de orientar as instituições de ensino superior sobre a possibilidade e os critérios para a reformulação dos currículos dos cursos de graduação, assegurando que as mudanças estejam em conformidade com as DCNs e sejam adequadas às novas demandas sociais e educacionais. Dá destaque a importância da atualização do currículo de forma periódica (Brasil, 2004c). Por fim, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 27 de agosto de 2004, oficializa e visa conceder mais tempo para que as instituições de Ensino Superior se adequem às exigências estabelecidas nas DCNs para a formação de professores, sem comprometer a qualidade dos cursos (Brasil, 2004d).

Em fevereiro de 2005, o Parecer CNE/CES Nº 15 esclarece e reafirma as diretrizes curriculares estabelecidas anteriormente, garantindo que as instituições de Ensino Superior sigam as orientações para a formação de professores, com foco em garantir a qualidade da Educação Básica. Tem como pontos principais: a formação ampla e sólida para os professores, que inclua tanto conhecimentos teóricos quanto práticos; a articulação entre teoria e prática, destacando a importância dos estágios supervisionados; a necessidade de que os cursos de licenciatura sejam planejados para desenvolver

competências e habilidades pedagógicas específicas para a docência na Educação Básica (Brasil, 2005a).

Ainda em 2005, o Parecer CNE/CP Nº 4, se propõe a revisar e atualizar as diretrizes curriculares de 2002, dando destaque a sugestão de melhorias nos processos de avaliação e acompanhamento dos cursos de licenciatura, para garantir que as diretrizes sejam efetivamente cumpridas (Brasil, 2005b). Ainda neste ano, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de novembro, altera a Resolução CNE/CP Nº 1/2002, que estabeleceu as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, atualizando as diretrizes curriculares e incorporando as mudanças sugeridas no Parecer CNE/CP Nº 4/2005 (Brasil, 2005c). Novamente há um destaque sobre a importância do estágio supervisionado e das atividades práticas como parte essencial da formação docente.

Em 2006, o Parecer CNE/CP Nº 5, avalia a implementação das diretrizes curriculares e sugere possíveis ajustes ou melhorias com base na experiência acumulada desde a sua adoção, propondo maior articulação entre a formação inicial e continuada de professores, visando garantir uma formação permanente e atualizada (Brasil, 2006).

Em 2007, o Parecer CNE/CP Nº 9, discute a reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, a necessidade de uma maior integração entre as disciplinas dos cursos de licenciatura, para promover uma formação mais interdisciplinar e contextualizada, bem como sugere a inclusão de novas temáticas no currículo, como educação inclusiva e o uso de tecnologias educacionais (Brasil, 2007). Inserções importantes do ponto de vista do contexto social.

Em 2015, um importante parecer foi publicado. O Parecer CNE/CP Nº2 que norteia as DCNs para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecendo um conjunto de diretrizes para orientar a formação inicial e continuada (Brasil, 2015a). Ele vai orientar a proposição de uma próxima resolução, que revoga a Resolução CNE/CP Nº1 de 2002.

O documento discute a importância da formação inicial sólida e continuada que garanta a atualização permanente dos professores ao longo de sua carreira. Um fato importante refere-se à integração teoria e prática com estágios supervisionados e experiências práticas como componentes fundamentais dos cursos de licenciatura. Nesse contexto há um destaque para a contextualização regional, no qual o parecer sugere que os cursos de formação considerem as especificidades regionais e locais, ajustando os currículos para refletir as realidades socioeconômicas e culturais dos contextos em que os professores atuarão.

Em julho de 2015 são publicadas as DCNs para Formação de Professores em nível inicial - Ensino Superior e para formação continuada, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho. Essa resolução pode ser considerada uma das mais significativas do processo formativo docente, uma vez que orientou a reorganização dos PPC dos cursos de licenciatura no Brasil, dando ênfase a importantes questões relacionadas ao currículo de formação de professores, que antes não apareciam nas normativas, ou apenas de forma discreta e indireta. A partir dessa resolução, temáticas gerais importantes, como a Educação Étnico-Racial, entram na proposta de formação de professores, no currículo, que considera questões relacionadas à interdisciplinaridade, o trabalho coletivo, o compromisso social e a articulação pesquisa e extensão (Brasil, 2015b).

Essas questões ganham força nas práticas de formação inicial e continuada de professores como componentes do princípio pedagógico e do aprimoramento do profissional do magistério. Em função de sua importância nas normativas referentes à formação de professores, cabe alguns destaques desta resolução.

> CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (Brasil, 2015b, p. 2).

> CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa (Brasil, 2015b, p. 2).

O Art. 1º § 1º da referida resolução destaca que as instituições formadoras, de forma articulada, devem promover a formação inicial e continuada de professores. Não apresenta de que maneira essa formação deve ocorrer, nem em quais espaços. O foco do documento é no currículo formativo (carga horária, núcleos e temas de formação). Entretanto, como a resolução aborda a questão da extensão, aponta a possibilidade de ações formativas no formato de práticas e espaços extensionistas, mencionados em diferentes partes do texto, o que reforça esse ponto. Há um destaque importante sobre relações criativas entre natureza e cultura, que acontece em diferentes espaços fora do ambiente escolar e da universidade (Brasil, 2015b).

> Art. 1º § 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira

> articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2015b, p. 2).
>
> Art. 3º § 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura (Brasil, 2015, p. 4).

A resolução destaca que o processo formativo deve ser contextualizado e deve ocorrer por meio de processos pedagógicos entre profissionais e estudantes, articulados a áreas de conhecimentos específicos e/ou interdisciplinares, objetivando uma formação cidadã (Brasil, 2015b).

> Art. 3º § 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica (Brasil, 2015b, p. 4).

A resolução entende como princípios da formação de professores, a articulação entre a teoria e a prática, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o reconhecimento das instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação de professores, a equidade no acesso à formação inicial e continuada, bem como o trabalho conjunto entre formação inicial e formação continuada entre os diferentes níveis e modalidades de Educação. Cabe um destaque para o princípio que aponta "[...] 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, 2015b).

Fazemos outro destaque no que se refere às questões ambientais bem como a importância da atuação das instituições de nível superior, no processo formativo que integre a Educação Básica, que são abordadas no inciso 6 do artigo 3.

> Art. 3º § 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; [...] III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido; [...] VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade, e que são citadas na resolução (Brasil, 2015b, p. 5).

O artigo 7 da resolução traz uma importante contribuição para a formação de professores, na medida em que fala da importância de agregar diferentes espaços culturais, científicos e tecnológicos, no processo formativo, de modo que ampliem as oportunidades de construção do conhecimento (Brasil, 2015b).

A Resolução Nº 2 de 2015, também destaca a questão referente aos temas transversais interdisciplinares que devem fazer parte do processo formativo de professores, o que inclui: políticas públicas e gestão da Educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. O artigo 17 fala que a formação continuada pode ser realizada por cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (Brasil, 2015b).

Nos anos seguintes, 2017, 2018 e 2019, as resoluções e pareceres referentes a formação de professores reajustam prazos para que as instituições possam se adequar a proposta realizada em 2015, sendo elas: Parecer CNE/CP Nº 10/2017, aprovado em 10 de maio de 2017; Resolução CNE/CP Nº 1, de 9 de agosto de 2017; Parecer CNE/CP Nº 7/2018, aprovado em 3 de julho de 2018; Resolução CNE/CP Nº 3, de 3 de outubro de 2018; Parecer CNE/CP Nº 7/2019; aprovado em 4 de junho de 2019; Resolução CNE/CP Nº 1, de 2 de julho de 2019 (Brasil, 2017a; Brasil, 2017b; Brasil, 2018a; Brasil, 2018b; Brasil, 2019a; Brasil, 2019a).

Apesar de não estar diretamente relacionada com a formação de professores, a Resolução Nº 7, aprovada em 18 de dezembro de 2018, merece destaque nesta análise, uma vez que apresenta as diretrizes da extensão universitária como componente curricular, para todos os cursos de graduação no Brasil, incluindo as licenciaturas (Brasil, 2018 c).

Esta resolução destaca temas transversais importantes a serem discutidos, expõe as ações consideradas como extensionistas para efeito de incorporação nas atividades acadêmicas e define o mínimo de 10% da carga horária da matriz curricular, vinculada às atividades de extensão. A interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade, bem como a formação cidadã, integral, multidisciplinar e o compromisso social das instituições de Ensino Superior com temas como: cultura, tecnologia, direitos humanos e meio ambiente, desenvolvidos no formato de programas, projetos, cursos e

oficinas, eventos e prestação de serviço, estão em consonância com as diretrizes legais de formação de professores (Brasil, 2018c).

Em 2019, o Parecer CNE/CP Nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019, orienta as diretrizes e princípios para a formação de professores para a Educação Básica, alinhando-os à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reorganizando o currículo de formação de professores, com foco na formação prática e alinhamento às necessidades da BNCC, definindo que a BNC-Formação servirá de base para todas as licenciaturas e cursos de formação de professores (Brasil, 2019b).

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, institui as DCNs e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), objetivando implementar a BNC-Formação como diretriz obrigatória para a formação de professores, que têm como referência a implantação da BNCC, instituída pelas Resoluções CNE/CP Nº 2/2017 e CNE/CP Nº 4/2018. O artigo 5, que fala dos fundamentos da formação de professores, destaca "[...] o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação" (Brasil, 2019c).

Como princípios relevantes, dentre os vários citados na normativa, temos a articulação entre teoria e prática e a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, mais uma vez sendo mencionados ao longo da trajetória temporal das normativas de formação de professores, assim como a equidade no acesso à formação inicial e continuada, sendo esta última, entendida como componente essencial para a profissionalização docente. Essa resolução busca alinhar a formação de professores com a BNCC, uma questão que vem sendo apontada ao longo dos anos nas diretrizes de formação de professores, relacionada ao ensino acadêmico versus a realidade do contexto escolar (Brasil, 2019c). Nesta normativa, ainda se destaca:

> Art. 8º II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (Brasil, 2019c, p. 5).

Em 2020, ano de início da pandemia do Covid 19, as resoluções e pareceres apresentados estabelecem novos prazos para adequação e implantação da BNC-Formação, sendo elas: a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020; a

Resolução CNE/CP Nº 2, de 5 de novembro de 2020; o Parecer CNE/CP Nº 10/2020, aprovado em 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020a; Brasil, 2020b; Brasil, 2020c).

Essas normativas conduzem o processo formativo e educacional durante os anos pandêmicos, adequando e validando os regimes híbridos e remotos, incluindo propostas de flexibilização das diretrizes sobre a formação inicial de professores, considerando o impacto da pandemia, de modo a oferecer maior flexibilidade às instituições de ensino no cumprimento das diretrizes da formação de professores, principalmente no que se refere aos estágios supervisionados e as atividades práticas, permitindo adaptações para que as exigências curriculares possam ser cumpridas, ainda que, com as restrições impostas pela crise sanitária (Brasil, 2020a; Brasil, 2020b; Brasil, 2020c).

Como o contexto da pandemia da COVID 19 implicou em uma nova perspectiva de ensino, no qual o uso das tecnologias foi extremamente essencial, houve a retomada desta discussão no contexto da formação de professores, bem como as questões relacionadas às formas de avaliação e as certificações realizadas no ensino híbrido. A partir do cenário pandêmico, o uso das tecnologias tem destaque nas normativas de formação docente, no sentido de incluir conteúdos que preparem os futuros professores para o uso de tecnologias em sala de aula, além de incentivar o desenvolvimento de competências relacionadas à educação digital (Brasil, 2021a; Brasil, 2021b; Brasil, 2021c; Brasil, 2022a; Brasil, 2022b; Brasil, 2022c).

Recentemente, a Resolução CNE/CP Nº 4, de maio de 2024, revoga as resoluções anteriores e dispõe sobre as novas DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, definindo fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo (Brasil, 2024).

Essa resolução retoma questões postas em resoluções anteriores, como a importância entre teoria e prática, que foi ao longo do tempo, marcada na configuração curricular do estágio supervisionado; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a necessidade de uma formação na área de tecnologias de informação e comunicação; a inserção de temas transversais na formação docente e; a importância da escola como importante espaço formativo para a formação do professor. Esses temas, que antes foram postos sem muitas orientações específicas, passam a ter diretrizes mais claras de sua inserção no currículo do professor (Brasil, 2024).

Nesse sentido, o primeiro ponto a se destacar é a importância e a valorização entre teoria e prática, em uma perspectiva de formação curricular, vinculado não só ao estágio supervisionado, mas, com bastante enfoque neste. A resolução traz a associação entre teoria e prática pedagógica mediante, "[...] atividades práticas, orientadas a partir

das realidades educacionais em que o futuro profissional do magistério atuará e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado" (Brasil, 2024).

A resolução reconhece as instituições de Educação Básica como formadoras indispensáveis à constituição profissional do licenciando e, nesta perspectiva, delimita que a prática de estágio supervisionado inicie desde o primeiro semestre do curso e permeie toda a graduação, essa é uma inserção importante, pois, modifica o que temos de proposta de estágio que anteriormente pautava os cursos de licenciatura (Brasil, 2024).

A necessidade de uma formação na área de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) se mantém como um perfil do egresso, vinculado ao aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos professores, associada a incorporação de espaços virtuais de aprendizagem, necessários às ações didáticas e pedagógicas no período pandêmico e, que em algumas situações, seguem fazendo parte do saber e fazer pedagógico docente (Brasil, 2024).

Como questões que se mantiveram nas resoluções ao longo do tempo, seguem a inserção curricular de temas transversais, como as questões socioambientais, éticas, de diversidade étnico-racial e socioambiental, inseridos como princípios, e temos a inserção da educação para a construção de um mundo sustentável, em que se insiram temas como a pobreza, o consumo predatório, a violação de direitos humanos, a deterioração urbana e a diversidade cultural. Um fato importante é que se perde, nesta resolução, o enfoque nos temas e especificações regionais, relevantes no processo de formação docente e de diminuição das desigualdades regionais (Brasil, 2024).

A questão da extensão universitária é outro ponto de destaque, uma vez que delimita um total de horas (320h) referente a 10% do total da carga horária mínima para as licenciaturas (3.200h distribuídas em 4 núcleos de formação), mantendo as diretrizes da Resolução de 2018, mas, fixando as ações extensionistas para serem realizadas na escola, de forma presencial, assim como as atividades de estágio supervisionado. Não altera as atividades consideradas de extensão pela resolução de 2018, tão pouco as áreas de compromisso social (Brasil, 2024).

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é outro ponto que se mantém. Entretanto, delimita que os licenciandos desenvolvam as atividades extensionistas nas instituições de Educação Básica, como espaço privilegiado da práxis docente. Cabe ressaltar, que ao longo das normativas de formação de professores, sempre foi pontuada a questão da dicotomia entre a formação da academia e a realidade escolar. Na atual resolução há uma tentativa de superar esse debate, com a valorização do

espaço escolar no processo formativo do professor para além da realização do estágio supervisionado (Brasil, 2024).

O documento aponta a necessidade de reconhecimento, por parte dos licenciandos, dos múltiplos contextos e formas do exercício do magistério; associação entre teoria e prática, orientadas a partir de realidades educacionais em que o futuro profissional do magistério atuará; o uso de diferentes espaços de aprendizagem, como espaços recreativos, museus, entre outros; bem como a integração de ambientes culturais, científicos e tecnológicos que ampliem a possibilidade de construção do conhecimento, abordando em diferentes momentos, a importância para formação docente, do contato e vivência em diferentes espaços de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Desse modo, o contexto das legislações para formação de professores no país, a partir de 2001, mostra um percurso de flexibilização e adequação às realidades sociais, incluindo a pandemia de Covid 19 no Brasil. São várias resoluções que propõem ajustes de prazos e adequação de currículos, que tentam acompanhar as necessidades emergentes, como a inclusão das tecnologias de informação e o ensino híbrido na formação docente, visando preparar os professores para a inserção tecnológica na educação, essencial nos dias atuais, frente não só as necessidades provocadas pelo contexto pandêmico, mas, também, pela crescente inserção da Inteligência Artificial - IA no cenário da Educação, tanto em nível superior, quanto básico.

As IAs estão postas, cabe ao professor auxiliar no processo de condução do uso dessas tecnologias para que, de fato, contribuam para o processo de ensino e aprendizagem como ferramenta e não sejam mais uma possibilidade de empobrecimento do processo de formativo docente.

Ao longo do tempo, houve um ajuste do currículo de formação de professores que incorporam novos paradigmas e desafios da sociedade contemporânea, como a Educação Étnico-Racial e a discussão sobre direitos Humanos na prática docente, destacando como essencial a relação entre ensino, pesquisa e extensão, sendo essa última, passível de ofertar atividades e cursos de formação, tanto inicial quanto continuada.

A valorização da cultura e de espaços culturais, científicos e tecnológicos também são mencionados como formadores que auxiliam na compreensão de mundo.

Temas transversais são postos a formação docente, tais como: as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade Étnico-Racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural, bem como a educação digital, tanto como formação, quanto como desafios a serem superados no processo formativo.

É claro que as normativas refletem desejos políticos e de mercado e, que de forma alguma, são neutras e imparciais. Mas, ainda assim, com questões a serem melhor discutidas, como o entendimento de que o estágio supervisionado deva ser realizado apenas no ambiente escolar, há inovações nas discussões e tentativas de ampliar a formação docente de acordo com as demandas sociais atuais, bem como a valorização da escola como importante campo de aprendizagem do futuro professor.

Ao longo de tantos anos (1930 até 2024) percebe-se que os pareceres e as resoluções seguem os desafios relacionados à valorização da carreira docente, a formação continuada, a adequação dos currículos à realidade socioeconômica e cultural das diversas regiões e a superação de desigualdades regionais no acesso à educação.

Na linha do tempo, seguem também as discussões entre disciplinas específicas versus disciplinas pedagógicas, bacharelado versus licenciatura e as diferenças entre a formação acadêmica e a realidade escolar. Há avanços importantes no que se refere a valorização da extensão como componente curricular e a possibilidade de formação continuada, a inserção de temas caros para a sociedade atual, como Educação Étnico-Racial e a Sustentabilidade, bem como o reconhecimento da importância de diferentes espaços no processo formativo de professores, objetivando uma formação ampla e diversa, isso para citar apenas alguns.

A formação docente é um processo complexo e sabemos que não bastam as orientações legais para que haja êxito, no que se refere um reflexo social de formação e valorização da carreira docente, mas, elas possuem um papel importante para reorganização da estrutura curricular de formação de professores e apresentam avanços importantes ao longo da história.

Cabe a nós, a prática constante de reflexão, atuação e cobrança, no sentido de melhor articular as legislações, as normativas institucionais e a realidade encontrada nas escolas. E que sejamos atentos, para que as responsabilidades possam ser divididas entre as diferentes estâncias que se associam à formação de professores e que ocorra, em futuro próximo, melhor valorização, do grandioso trabalho realizado pelas universidades e escolas desse país.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus. Brasília, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Brasília, 2001a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001**. Brasília, 2001b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001**. Brasília, 2001c. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001**. Brasília, 2001d. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001**. Brasília, 2001e. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, 2002a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Brasília, 2002b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 4, de 6 de julho de 2004**. Brasília, 2004a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p04.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 197, de 7 de julho de 2004**. Brasília, 2004b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces197_04.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 228, de 4 de agosto de 2004**. Brasília, 2004c. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces228_04.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 27 de agosto de 2004**. Brasília, 2004d. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022004.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 15, de 2 de fevereiro de 2005**. Brasília, 2005a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 4, de 29 de agosto de 2005**. Brasília, 2005b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp004_05.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005**. Brasília, 2005c. Disponível em: https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2133/. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 4 de abril de 2006**. Brasília, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 5 de dezembro de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009_07.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/nical/Downloads/plano-nacional-educacao-2014-2024-2ed-1.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília, 2015a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015**. Brasília, 2015b. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1750/resolucao-cne-cp-n-2. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 10, de 10 de maio de 2017**. Brasília, 2017a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65121-pcp010-17-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017**. Brasília, 2017b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 7 de 3 de julho de 2018**. Brasília, 2018a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=90811-pcp007-18&category_slug=julho-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 7, de 4 de junho de 2019**. Brasília, 2019a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116791-pcp007-19-4&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018**. Brasília, 2018b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Brasília, 2018c. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019**. Brasília, 2019a. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2844/resolucao-cne-cp-n-1. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019**. Brasília, 2019b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/parecer-n-22-de-7-de-novembro-de-2019-231154563. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019c. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Brasília, 2020a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de novembro de 2020**. Brasília, 2020b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 10, de 27 de outubro de 2020**. Brasília, 2020b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153561-pcp010-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 13, de 9 de novembro de 2021**. Brasília, 2021a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=231871-pcp013-21-1&category_slug=dezembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, de 5 de agosto de 2021**. Brasília, 2021b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208241-pcp010-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 19, de 7 de dezembro de 2021**. Brasília, 2021c. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=232721-pcp019-21&category_slug=dezembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022**. Brasília, 2022a. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CP-001-2022-05-06.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022**. Brasília, 2022b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=240741-rcp002-22&category_slug=agosto-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 3, de 16 de novembro de 2022**. Brasília, 2022c. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Brasília, 2024. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-004-2024-05-29.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul., 2009. Disponível em: https://doi.org/10.63595/rbhcs.v1i1.10351. Acesso em: 18 dez. 2025.

Recebido em 11 de junho de 2025.

Aceito para publicação em 27 de março de 2026.