ABATURÁ
Revista de Ciências Humanas e Linguagens

Políticas educacionais brasileiras: descontinuidades e reflexos na atuação docente no período de 1996-2024

Brazilian educational policies: discontinuities and reflections on teaching performance in the period 1996-2024

Políticas educativas brasileñas: discontinuidades y reflexiones sobre el desempeño docente en el período 1996-2024

Andreiza Irias da Silva Martins[1]
Rede Municipal de Ensino de Ponte Nova/MG

Jairo Antônio da Paixão[2]
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Wânia Maria Guimarães Lacerda[3]
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados de uma investigação que teve como objetivo analisar as políticas educacionais brasileiras e suas implicações na ambiência educacional e atuação docente, considerando o recorte temporal de 1996-2024. Através de uma pesquisa qualitativa, na qual se adotou a técnica Estado do Conhecimento foi possível inferir que as políticas educacionais brasileiras têm sido historicamente caracterizadas por descontinuidade pela falta de um planejamento de longo prazo e pela predominância de políticas de governo, em vez da construção coletiva de políticas de Estado pela sociedade. Nessa perspectiva, nota-se que a classe trabalhadora, especialmente os docentes, permanece sob a autoridade dos que detêm maior poder político e social, perpetuando a estrutura de dominação existente.
Palavras-chaves: políticas educacionais brasileiras; políticas de Estado; docência.

ABSTRACT

This article presents the results of a study that aimed to analyze Brazilian educational policies and their implications for the educational environment and teaching practice, considering the time period 1996-2024. Through qualitative research, which adopted the State of Knowledge technique, it was possible to infer that Brazilian educational policies have historically been characterized by discontinuity due to the lack of long-term planning and the predominance of government policies, rather than the collective construction of state policies by society. From this perspective, it is clear that the working class, especially teachers, remains under the authority of those who hold greater political and social power, perpetuating the existing structure of domination.

---

[1]Mestre em Educação na Universidade Federal de Viçosa. Graduada em, na Universidade Federal de Viçosa. Professora da rede municipal de ensino na cidade de Ponte Nova, MG.

[2]Pós-doutorado pela Universidade Federal de Viçosa (2012). Doutorado em Educação pela Ibero-American University (2018). Doutorado em Ciência do Desporto pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (2010). Atualmente é professor da Universidade Federal de Viçosa, MG. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa na linha de pesquisa Educação pública: sujeitos e práticas

[3]Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2006) e Pós-Doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (2012) e pela Universidade Estadual de Campinas (2020). Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal de Viçosa, atuando na graduação e no Mestrado em Educação.

DOI: 10.5281/zenodo.21312519

Keywords: brazilian educational policies; state policies; teaching.

RESUMEN
Este artículo presenta los resultados de un estudio que tuvo como objetivo analizar las políticas educativas brasileñas y sus implicaciones para el entorno educativo y la práctica docente, considerando el período 1996-2024. Mediante una investigación cualitativa, que adoptó la técnica del Estado del Conocimiento, se pudo inferir que las políticas educativas brasileñas se han caracterizado históricamente por la discontinuidad debido a la falta de planificación a largo plazo y al predominio de las políticas gubernamentales, en lugar de la construcción colectiva de políticas estatales por parte de la sociedad. Desde esta perspectiva, es evidente que la clase trabajadora, especialmente el profesorado, permanece bajo la autoridad de quienes ostentan mayor poder político y social, perpetuando la estructura de dominación existente.
Palabras clave: políticas educativas brasileñas; políticas de Estado; docencia.

1 Introdução

Refletir sobre a formação inicial e a atuação docente[4] exige compreender a maneira como a educação está inserida no sistema capitalista. E assim, a educação é tratada como uma mercadoria, o que, por sua vez, contribui para a crise do sistema público de ensino, constantemente pressionado pelas demandas do capital e pela redução dos investimentos públicos (Mészáros, 2008). Nas últimas três décadas, o Brasil vivenciou um regime de acumulação flexível, decorrente da crise estrutural do capitalismo e de um processo de reestruturação produtiva que impacta todas as esferas sociais. Nesse cenário, o direito à educação pública foi ressignificado, acompanhando um movimento de crescente privatização do espaço escolar e mercantilização de produtos e serviços educacionais (Silva; Motta, 2019).

O movimento de privatização da educação pública e a mercantilização de produtos e serviços sociais, como destaca Zeichner (2013), têm provocado a desregulamentação e o enfraquecimento do sistema público de ensino. Esse processo não se limita aos Estados Unidos, estendendo-se também ao Brasil. Em ambos os contextos, as políticas são implementadas sem promover um amplo debate público, o que, em vez de reduzir, agrava as

[4] No presente manuscrito, os autores optaram pelo emprego do termo “atuação docente” pelo entendimento de que proporcionaria maior abrangência e autonomia às ações do professor no exercício do magistério, haja vista que o professor é um ator que desempenha um importante papel que transcende o processo ensino-aprendizagem, com repercussões na totalidade da ambiência educacional.

DOI: 10.5281/zenodo.21312519

desigualdades nas oportunidades educacionais e na qualidade da formação docente e do ensino oferecido às crianças (Zeichner, 2013).

Esse fenômeno afeta tanto a educação básica quanto o ensino superior, evidenciando diferentes nuances e dimensões. No contexto da universalização da educação, particularmente no ensino fundamental, verifica-se uma massificação do ensino no Brasil que demanda a formação de um elevado número de professores. Contudo, essa expansão tem priorizado a quantidade em detrimento da qualidade na formação docente (Libâneo; Silva, 2020). Os autores afirmam ainda que, aspectos essenciais, como infraestrutura, organização escolar, desenvolvimento da carreira e valorização dos profissionais da educação, sobretudo os que atuam na educação básica, permanecem negligenciados.

De maneira inexorável, o modelo neoliberal transforma radicalmente a concepção de educação, convertendo-a em bem de consumo estratégico (Laval, 2019). Nessa lógica, as famílias passaram a selecionar instituições de ensino e carreiras profissionais baseadas em critérios de rentabilidade econômica futura. Essa visão instrumental reduz o processo educativo a mero investimento individual, intensificando a competição no âmbito escolar e acentuando desigualdades sociais preexistentes. A educação de qualidade torna-se assim privilégio de quem pode pagar por ela, aprofundando a segmentação social. Sobre esse tema, Biesta (2012) destaca como o paradigma neoliberal esvaziou o debate sobre os fins da educação, substituindo-o por uma obsessão com resultados mensuráveis. Nessa perspectiva, o conhecimento transforma-se em mercadoria, o professor em prestador de serviços e a aprendizagem em consumo passivo. A avaliação padronizada e os rankings escolares tornam-se os principais indicadores de qualidade, obscurecendo processos educativos mais profundos e significativos.

Analisando através da Teoria da Relação com o Saber de Charlot, Cenci e Marcon (2024) identificam uma preocupante dispersão no campo pedagógico contemporâneo. Discursos tecnocráticos sobre qualidade, neurociência e cibercultura substituíram a reflexão sobre o sentido humanizador da educação. Contrastando com as tradições pedagógicas clássicas - que possuíam clara fundamentação antropológica - a abordagem atual mostra-se difusa e desorientada quanto aos seus propósitos formativos. Essa reconfiguração do campo educacional vem impactando profundamente a identidade profissional docente (Cenci,

Marcon, 2024). Com isso, o professor, antes considerado intelectual transformador, vê-se progressivamente reduzido a executor de protocolos, mediador de conteúdos descontextualizados e avaliador de desempenhos padronizados. Essa transformação compromete tanto a autonomia profissional quanto a dimensão ético-política do magistério.

Contudo, apesar do cenário desfavorável, Arroyo (2023) destaca a resistência de muitos professores que, mesmo diante de condições materiais precárias, mantêm viva a dimensão humanizadora de sua prática. Essas experiências revelam a urgência de reconstruir uma formação docente crítica, promovendo o debate sobre os saberes e crenças que orientam a atuação dos professores, restaurando a reflexão sobre os fins da educação e reafirmando a escola como um espaço de humanização e de exercício da cidadania. Nessa direção, é importante assinalar que as políticas públicas influenciam diretamente a formação inicial e continuada de professores, o exercício da docência, as condições de trabalho, a valorização profissional, a carreira docente e a organização, estrutura e infraestrutura das escolas. Segundo Reis (2010), as políticas públicas podem ser compreendidas como um conjunto sistemático de ações e procedimentos interligados, implementados por autoridades governamentais com o propósito de abordar, de maneira contínua, temas específicos. Embora qualquer organização possa estabelecer "políticas" para lidar com determinadas questões, o termo política pública é usualmente reservado para designar aquelas formuladas e executadas por governos em níveis locais, nacionais ou regionais.

Nessa perspectiva, o objetivo da presente investigação foi analisar as políticas educacionais brasileiras e suas implicações na ambiência educacional e atuação docente, considerando o recorte temporal de 1996-2024.

2 Metodologia

Tendo em vista os pressupostos teóricos orientados pela metodologia da pesquisa cientifica, o presente estudo encontra-se em conformidade com Minayo (2011), que ressalta a importância de procedimentos como a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado

DOI: 10.5281/zenodo.21312519

espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

A estruturação deste estudo fundamentou-se em referenciais teóricos provenientes da literatura especializada, selecionada por sua pertinência às discussões sobre as políticas educacionais brasileiras no período de 1996 a 2024, bem como pelas posições analíticas assumidas pelos autores da investigação. Considerando o recorte temporal adotado — que abrange quase três décadas —, destacam-se, entre os marcos normativos centrais do período, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024); o Decreto nº 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; a Emenda Constitucional nº 108/2020, que institui o Fundeb Permanente; a Emenda Constitucional nº 59/2009, que amplia a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos e determina a universalização da educação infantil e do ensino médio; e a Emenda Constitucional nº 14/1996, que cria o Fundef e estabelece diretrizes para a valorização do magistério e a manutenção do ensino, entre outras normativas relevantes.

A definição desse percurso teórico-metodológico está em consonância com as orientações de Romanowski e Ens (2006) para a construção de um estado do conhecimento. Segundo as autoras, estudos caracterizados como “estado da arte” resultam de um processo sistemático de levantamento e organização da produção acadêmica, abrangendo uma determinada área do conhecimento em seus múltiplos aspectos e desdobramentos. Conforme destacam Romanowski e Ens (2006), a realização de um estado da arte sobre determinado campo — como a Formação de Professores no Brasil — exige o mapeamento abrangente das produções acadêmicas, incluindo dissertações, teses, trabalhos apresentados em congressos e artigos publicados em periódicos especializados. Quando a investigação privilegia apenas um segmento dessas publicações, passa a ser caracterizada como estado do conhecimento. Nessa perspectiva, o presente estudo, de natureza bibliográfica, assume-se como um estado do conhecimento, ao sistematizar e analisar uma parcela significativa da produção acadêmica relacionada às políticas educacionais no recorte temporal delimitado. Compreendida como uma metodologia de caráter descritivo e analítico, essa abordagem possibilita mapear tendências, identificar recorrências e problematizar os sentidos atribuídos ao tema nas diferentes produções examinadas.

Neste estudo, a pesquisa documental constituiu um dos procedimentos metodológicos adotados, especialmente no exame de leis, decretos, emendas constitucionais e demais normativas que fundamentam as políticas educacionais no período analisado. A pesquisa documental, enquanto método, caracteriza-se pela utilização de documentos como fonte primária de dados — materiais que ainda não receberam tratamento analítico sistemático e que podem ser de natureza institucional, oficial ou técnica (Scott, 2006; Cellard, 2008). No campo das políticas educacionais, esse método mostra-se particularmente adequado, pois permite acessar registros que expressam as intencionalidades e diretrizes que orientam a formulação e implementação das políticas. Conforme Lüdke e André (1986), a análise documental é uma técnica relevante na pesquisa qualitativa, pois possibilita complementar informações provenientes de outras fontes e revelar aspectos significativos do objeto investigado. Assim, a consulta e a citação de dispositivos legais — entre os quais se destacam a Lei n. 13.005/2014 (PNE 2014-2024) e a Emenda Constitucional n. 108/2020 (Fundeb Permanente), além de outros documentos oficiais pertinentes ao período — integraram o conjunto de estratégias metodológicas utilizadas para sustentar a análise desenvolvida.

Assim, com vistas a encontrar trabalhos realizados nesta década que possibilitasse um contato próximo e a compreensão da temática foram acessados diferentes bancos de dados. Nas buscas nos diferentes bancos de dados mencionados, foram utilizados os seguintes descritores: políticas educacionais brasileiras, programas de incentivo à docência, políticas de estado; plano nacional de educação; plano nacional de formação de professores, diretrizes curriculares nacionais. Os trabalhos eram selecionados através das análises dos seus títulos, palavras chaves e resumos. Assim, as pesquisas consideradas potenciais, eram selecionadas e lidas de forma mais aprofundada, para verificar se elas se enquadravam na temática da presente investigação.

Desta forma, foi possível a compreensão e discussão aprofundada das categorias de análise que emergiram do referencial teórico. Para efeito do presente artigo, será destacada a categoria intitulada Políticas públicas e sua influência na docência e que se apresenta a seguir.

3 Políticas públicas e sua influência na docência

DOI: 10.5281/zenodo.21312519

Após a promulgação da LDB nº 9394/1996 foi implementado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, que se consolidou como um desdobramento das diretrizes estabelecidas pela LDB nº 9394/1996. Esse plano é resultado das ações da sociedade brasileira para garantir as disposições legais contidas no artigo 214 da Constituição federal de 1988. Segundo Dourado (2010), antes da implementação desse plano, houve a tramitação de dois projetos: o PNE da sociedade brasileira e a proposta de PNE encaminhada pelo executivo federal. Tais propostas expressavam concepções, ideologias e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão. Porém a aprovação do atual PNE foi resultado da hegemonia no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica das políticas governamentais em curso.

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, as políticas educacionais implementadas pelo Ministério da Educação priorizaram o ensino fundamental e a criação de um sistema nacional de avaliação, conforme análise de Dourado (2010). O PNE estabelecido nesse período apresentou significativas fragilidades, incluindo metas repetitivas e desconexas, além de falhas na articulação entre concepções pedagógicas, financiamento e gestão - problemas agravados por nove vetos presidenciais que limitaram sua efetividade. Esse processo reforçou a interdependência entre os setores público e privado, introduzindo lógicas mercantis na educação que, posteriormente, facilitaram a mercantilização do ensino superior, como destacam estudos sobre o período (Dourado, 2010).

Em 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência, uma nova esperança foi reacendida entre os brasileiros, especialmente entre os profissionais que lutavam pela implantação de uma política nacional de formação de professores. Em 2007, estudos oficiais realizados pelo governo, por meio do Ministério da Educação, indicaram um grave déficit no número de professores para o ensino médio, particularmente nas áreas de ciências naturais e exatas, onde a falta de qualificação é mais acentuada (Santos; Mororó, 2019).

No dia 24 de abril de 2007, foi promulgado o Decreto nº 6.094, que “dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Esse decreto estabeleceu diretrizes importantes, como a instituição de programas de formação inicial e continuada de professores; a elaboração de planos de carreira, cargos e salários para os

profissionais da educação; a valorização do mérito dos trabalhadores da área; além da implementação de programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Piso Nacional do Magistério e o PIBID (Santos; Mororó, 2019).

Uma política pública essencial para a educação brasileira, consolidada com a LDB nº 9.394/1996, foi a criação de um fundo específico para o financiamento da educação pública. Em atendimento às exigências do Banco Mundial para a universalização do ensino fundamental, sancionou-se, em 24 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.424, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Posteriormente, em 2007, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, FUNDEB, instituído pela Lei nº 11.494. Essa mudança ampliou e aprimorou o financiamento da educação básica no país (Santos; Mororó, 2019).

No ano de 2020, o FUNDEB foi instituído como um instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108. A partir dessa emenda, ficou regulamentado que a contribuição da União ao novo FUNDEB será aumentada gradativamente, alcançando 23% (vinte e três por cento) dos recursos do Fundo até 2026 (Brasil, 2020).

Em resposta aos dados levantados pelas redes educacionais estaduais e municipais, com base em pesquisas, seminários e debates sobre a formação de docentes para a educação básica foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da educação básica, por meio do Decreto nº 6.755/2009 (Brasil, 2009). Essa política propôs cursos presenciais e a distância, direcionados, em alguns casos, preferencialmente a docentes já em exercício, mas que não possuíam titulação em nível superior. Nesse contexto, destacam-se três programas: O Plano Nacional de Formação de Professores da educação básica (PARFOR), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), além da ampliação de vagas por meio do REUNI, PROUNI e

DOI: 10.5281/zenodo.21312519

FIES, são iniciativas que visam fortalecer a formação docente e o acesso ao ensino superior (Gatti, 2013).

As políticas de ação afirmativa são uma referência na administração do governo Lula e Dilma Rousseff, em resposta à crescente pressão de movimentos sociais pela democratização do acesso ao ensino superior, principalmente para a população negra (Santos, 2005). O governo Lula lançou a criação do programa de bolsas universitárias, conforme previsto no plano de governo, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Esse programa preconiza ação afirmativa com base em critérios raciais e socioeconômicos. É imprescindível destacar o investimento no FIES (Financiamento Estudantil), no qual o número de estudantes beneficiados aumentou de 2002 para 2004 em 45,4%.

Outro destaque é a criação do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007. O programa buscou ampliar as vagas nas universidades federais, além de promover condições para o aumento do acesso e da permanência na educação superior. Para isso, otimizou a utilização da estrutura física e dos recursos humanos já existentes nas universidades federais (Brasil, 2007).

A criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) teve como objetivo principal promover a formação e a capacitação inicial e continuada de professores da educação básica, por meio de metodologias de educação a distância (Gatti, 2009). Integrado por instituições públicas de ensino superior, o sistema visa atender, prioritariamente, segmentos da população com dificuldade de acesso à formação superior (Gatti, 2013).

De acordo com Gatti (2021), o ensino a distância, especialmente nos cursos de licenciatura em Pedagogia, apresentou significativa expansão nas regiões mais populosas e economicamente favorecidas, sendo majoritariamente promovida por instituições de ensino superior privadas. Em relação à qualidade desses cursos, surgem questionamentos quanto à falta de adaptação e flexibilização dos currículos, ao uso inadequado ou insuficiente das mídias e à qualidade dos materiais didáticos, especialmente pelo fato de precisarem ser autoinstrucionais. Além disso, destaca-se a carência de estrutura e infraestrutura adequadas, fatores que comprometem a efetividade da formação (Gatti, 2013).

A escassez de profissionais do magistério com formação em cursos de licenciatura de graduação plena, conforme previsto no Art. 62 da LDB nº 9394/1996, motivou o MEC a

instituir o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da educação básica). Este programa, desenvolvido em parceria com as secretarias de educação estaduais e municipais e com Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, tem como objetivo oferecer cursos superiores a professores da rede pública em exercício que não possuem a formação adequada exigida pela LDB nº 9394/1996. As opções incluem a primeira licenciatura, voltada para docentes sem graduação; a segunda licenciatura, destinada a professores licenciados que atuam fora de sua área de formação; e cursos de formação pedagógica, direcionados a bacharéis sem licenciatura (Souza, 2016). Essa iniciativa busca qualificar e ampliar a formação dos profissionais da educação básica, atendendo às demandas específicas dessa etapa educacional.

O PARFOR foi um programa que ofereceu a muitos professores a oportunidade de ingressar em cursos superiores de caráter pedagógico, promovidos por universidades públicas em diversas regiões do país. Estudos indicam que as regiões Norte e Nordeste têm liderado em número de turmas, demanda e procura por esses cursos desde a implantação do programa em 2009, evidenciando a relevância da iniciativa para a formação docente nessas localidades. Embora tenha sido concebido como uma iniciativa emergencial para corrigir os déficits significativos na formação de docentes, é reconhecido como um dos planos mais longevos e de maior abrangência nacional implementados nas últimas décadas (Andrade; Mororó, 2017). Esse programa foi revogado em maio de 2016 e substituído pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 que "Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da educação básica" (Brasil, 2016).

Entretanto, Gatti (2021) ressalta os desafios enfrentados pelos professores na participação no PARFOR, destacando o descompasso entre as propostas do governo federal e as políticas municipais. Esse desalinhamento resultou em programas que, muitas vezes, não correspondiam às experiências e expectativas das redes de ensino. A falta de diálogo entre os diferentes níveis de governo comprometeu a implementação do projeto, já que as reais necessidades e condições dos municípios não foram devidamente consideradas. Entre as dificuldades enfrentadas pelos professores, destacam-se a liberação para participação, as condições de trabalho que dificultavam a dedicação aos estudos, os problemas com

DOI: 10.5281/zenodo.21312519

substituição nas escolas e os custos envolvidos. Esses obstáculos contribuíram para que apenas uma parcela reduzida dos profissionais inscritos concluísse o programa. Além disso, a insuficiência no repasse de recursos aos municípios também impactou negativamente a execução do projeto.

Apesar das conquistas e avanços proporcionados pelo programa, evidencia-se a necessidade de um planejamento mais amplo e colaborativo. Para que esses projetos alcancem maior eficácia, é fundamental que sejam discutidos de forma integrada, envolvendo todas as esferas de governo e representantes da educação, como os docentes e gestores escolares. Essa abordagem não apenas assegura maior alinhamento com as necessidades reais das redes de ensino, mas também fortalece o compromisso de todos os atores envolvidos na implementação e nos resultados do programa, promovendo soluções que atendam às especificidades locais e potencializem os impactos positivos.

Em 2007, a CAPES/MEC lançou o PIBID, com o objetivo de incentivar novas e diversificadas formas de formação nos cursos de licenciatura. De acordo com Gatti (2021), trata-se de um programa bem estruturado, regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010 (Brasil, 2010), que busca fortalecer a prática pedagógica desde a formação inicial, promovendo a integração entre teoria e prática no contexto escolar.

O PIBID tem como objetivo central incentivar os estudantes de licenciatura das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) a aprimorar suas habilidades docentes, comprometendo-se com sua formação profissional e com a melhoria do ensino na educação básica. Além disso, o programa busca valorizar o magistério, elevar a qualidade da formação inicial de professores e promover a integração entre educação superior e básica. Também visa inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas, mobilizar professores da educação básica como coformadores dos futuros docentes e fortalecer a articulação entre teoria e prática, aspectos fundamentais para a formação no magistério (Brasil, 2010).

Entre os principais objetivos do PIBID, destaca-se a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, o que permite aos estudantes de licenciatura observarem, vivenciar e compreender a dinâmica da sala de aula. Esse contato estreito facilita a integração entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica. Além disso, a atuação do professor da

educação básica como formador é essencial, pois sua experiência e orientação ajudam os licenciandos a entenderem a cultura escolar (García, 1999). Ao aproximar a universidade da escola básica, o PIBID facilita a inserção dos futuros professores no ambiente escolar, oferecendo um potencial transformador que beneficia ambas as instituições e cria um espaço privilegiado para a formação e o trabalho colaborativo (Rocha *et al.*, 2024).

O PIBID foi avaliado por Gatti e sua equipe em 2014, com a participação de 21.115 depoimentos que reforçaram sua relevância para a formação docente. Entre os principais impactos destacados estão: a valorização e revitalização das licenciaturas, incentivando reflexões sobre os currículos dos cursos e estágios; a maior integração entre os saberes científicos e as ciências da educação; e o contato direto dos bolsistas com a escola pública desde o início de sua formação, promovendo uma articulação mais sólida entre teoria e prática (Gatti, 2021).

Um estudo realizado entre 2022 e 2024, com 16 discentes do PIBID-IFB, analisou a importância do programa para a formação de professores. Os resultados evidenciaram que a atuação do PIBID impacta significativamente o ambiente educacional na escola-campo, promovendo engajamento e motivação entre os estudantes. Isso ocorre devido à proximidade e interação, na qual os licenciandos trazem práticas pedagógicas inovadoras para a sala de aula. O estudo mostrou que o PIBID complementa a formação teórica dos futuros professores e enriquece sua experiência prática, oferecendo um espaço para reflexão crítica, colaboração e desenvolvimento profissional. No entanto, os participantes relataram desafios em relação à receptividade dos professores da escola-campo. Embora alguns tenham sido incentivadores e receptivos, houve situações em que a valorização dos professores foi questionada (Rocha *et al.*, 2024).

Além do PIBID, outros programas de iniciação à docência, como a Residência Pedagógica, também desempenham um papel fundamental. Implementada pela Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, que institui o Programa de Residência Pedagógica, essa iniciativa tem como objetivo a imersão do estudante na realidade escolar. Segundo Gatti (2021), o programa é oferecido a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura, permitindo que o estudante realize intervenções pedagógicas e assuma a regência de aulas,

DOI: 10.5281/zenodo.21312519

com a orientação de docentes das instituições que formam professores e aderem ao programa. Para além de sua função como política de formação, o programa também implementa medidas de permanência do licenciando na universidade, oferecendo uma bolsa durante os 18 (dezoito) meses de vigência, o que contribui para a continuidade dos estudos e formação profissional (Portela, 2024).

Entre os aspectos positivos da implementação do projeto, destaca-se a oportunidade para o residente vivenciar de forma ampla o cotidiano da educação básica, compreendendo seus desafios, limitações e possibilidades. Esse contato direto com o chão da sala de aula oferece um espaço rico para a construção da identidade docente (Portela, 2024). Conforme Pimenta (2005), a identidade docente não é um elemento fixo ou externo que possa ser simplesmente adquirido, mas um processo contínuo de construção do sujeito em um contexto histórico e social. Para a autora, 'a identidade não é um dado imutável, mas um processo de construção do sujeito historicamente situado. Contudo, por se tratar de uma iniciativa relativamente recente, a implementação desse projeto ainda demanda estudos e pesquisas mais aprofundados.

Programas como o PIBID e o PRP desempenham um papel crucial na construção de uma organização coletiva da docência e na formação de professores em exercício na educação básica. A inserção do licenciando na escola desde o início do curso amplia sua compreensão sobre a docência, não apenas pela vivência prolongada no ambiente escolar, mas também pela estrutura dos Núcleos de Iniciação à Docência, que promovem uma formação mais integrada e reflexiva (Amorim; Silva, 2024). As autoras destacam que, além da diversidade de práticas e abordagens pedagógicas, esses programas têm promovido uma maior aproximação entre professores da educação básica e os espaços de pesquisa na universidade. Essa interação fortalece o diálogo entre teoria e prática e amplia as experiências no campo da extensão universitária, enriquecendo tanto a formação dos futuros docentes quanto a atuação dos professores já inseridos na escola.

Vale ressaltar que o Programa de Residência Pedagógica (PRP), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encerrou seu triênio 2022-2024. No entanto, os programas PRP e PIBID foram unificados sob a denominação de PIBID, conforme estabelecido pela Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de

2024, que "dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID". Observa-se que a seleção abrangerá alunos de todos os semestres dos cursos de licenciatura, retomando o desenho original do programa.

Entre os anos de 2008 e 2009, o governo implementou duas importantes medidas políticas que impactam diretamente a carreira dos docentes da educação básica. Em 2008, foi sancionada a Lei nº 11.738/2008, de 16 de julho, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Brasil, 2008). No ano seguinte, em 2009, a Resolução CNE/CEB nº 2/2009 estabeleceu as Diretrizes Nacionais para os Planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública, reforçando a valorização e regulamentação da profissão (Brasil, 2009).

Essas medidas, embora não solucionem completamente os desafios relacionados à atratividade da carreira docente, contribuem para tornar as condições de trabalho mais justas para os profissionais da educação. No entanto, é importante destacar que, em alguns municípios, como Ponte Nova, em Minas Gerais, a implementação dessas diretrizes ocorreu de forma tardia. Apesar da existência da lei que estabelece as diretrizes para os Planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública, o município só aprovou o Plano de Carreira para o Magistério em 8 de dezembro de 2023, por meio do Projeto de Lei Complementar nº 4.044/2023 (Câmera de Ponte Nova, 2024).

A aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) representou um marco significativo para a educação no Brasil. Com suas 20 metas, o plano busca consolidar um sistema educacional inclusivo, promovendo acesso e permanência na escola, reduzindo desigualdades, fortalecendo os direitos humanos e assegurando formação para o trabalho e a cidadania (Santos; Mororó, 2019). Entre as estratégias relacionadas à formação docente, destacam-se a meta 12.4, que visa aumentar a oferta de educação superior pública e gratuita, prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, especialmente nas áreas de ciências e matemática, além de atender à carência de profissionais em áreas específicas; a meta 13.4, que propõe melhorar a qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas por meio de instrumentos de avaliação próprios aprovados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES); e a meta 16.2, que busca

DOI: 10.5281/zenodo.21312519

consolidar uma política nacional de formação de professores para a educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (Brasil, 2014). Essas metas reforçam a importância de políticas que fortaleçam as licenciaturas e aprimorem a formação docente, contribuindo para a valorização do magistério e para a qualidade da educação básica.

O cumprimento das metas previstas não ocorreu conforme esperado, como evidencia o Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE), desenvolvido pelo INEP. Essa plataforma foi criada para acompanhar o desempenho do PNE, apresentando os resultados das metas por meio de indicadores que facilitam a análise e o monitoramento da evolução do plano (Brasil, 2024).

A Meta 12, por exemplo, não foi alcançada: a taxa bruta de matrícula na graduação chegou a 40%, abaixo dos 50% estipulados, enquanto a taxa líquida de escolarização na educação superior atingiu apenas 25,9%, distante da meta de 33%. Além disso, a participação do segmento público na expansão das matrículas de graduação foi de apenas 7,4%, muito abaixo do objetivo de 40%. Esses dados evidenciam os desafios para ampliar o acesso à educação superior, especialmente entre jovens de 18 a 24 anos, como previsto na meta (Brasil, 2024). Esse cenário consolida, de certa forma, o protagonismo do setor privado na Meta 12, refletindo uma dependência crescente desse segmento para atender à demanda por ensino superior no Brasil. Em contrapartida, a Meta 13 do Plano Nacional de Educação, que visa ampliar a proporção de mestres e doutores entre os docentes em exercício na educação superior, foi superada. Atualmente, 84,6% dos professores possuem título de mestrado ou doutorado, superando a meta de 75%. Além disso, 52,1% possuem doutorado, bem acima do objetivo estabelecido de 35% (Brasil, 2024).

Entre as vinte metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, Santos e Mororó (2019) destacam a Meta 15, que determina o prazo de um ano para a definição de uma política nacional voltada à formação dos profissionais da educação. Essa meta busca assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação de nível superior nas respectivas áreas de atuação, garantindo que essa formação seja realizada por meio de cursos de licenciatura específicos. Com base na análise dos dados e gráficos fornecidos pelo painel de monitoramento, Antunes e Souza (2024) afirmam que a Meta 15 não foi alcançada em

nenhuma etapa da educação básica. Essa meta visava assegurar que todos os professores e professoras da educação básica possuíssem formação específica de nível superior, obtida em cursos de licenciatura na área do conhecimento em que atuam, dentro do prazo de vigência do PNE.

A formação continuada resulta de uma concepção que compreende o desenvolvimento profissional dos docentes como um processo permanente. Assim, ela está intrinsecamente ligada à formação inicial, que representa apenas o ponto de partida deste percurso. A formação continuada dá continuidade e aprofundamento ao aprendizado iniciado na formação inicial, garantindo a evolução constante das competências pedagógicas e práticas docentes (García, 1999). A Meta 16 do Plano Nacional de Educação estabelece que 50% dos professores da educação básica devem possuir formação em nível de pós-graduação. No entanto, os dados do Painel de Monitoramento apontam que apenas 48,1% dos professores alcançaram esse nível, ficando aquém do esperado. Além disso, o percentual de professores da educação básica que participam de cursos de formação continuada é de apenas 41,7%, muito distante da meta de 100% (INEP, 2024). Esses resultados evidenciam que a formação docente e o exercício da docência foram prejudicados pela ausência de políticas efetivas que garantisse o cumprimento dessas metas.

Vale ressaltar que, em 2016, após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, ocorrido em maio, o vice-presidente Michel Temer assumiu a Presidência da República. Esse período marcou uma mudança significativa nas políticas educacionais do Brasil. Um dos destaques desse contexto foi a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que estabeleceu o congelamento das despesas dos três poderes até 2036. Esse Novo Regime Fiscal representou uma ameaça para o desenvolvimento social, incluindo o cumprimento das metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE).

4 Considerações Finais

DOI: 10.5281/zenodo.21312519

Considerando o objetivo proposto, que foi analisar as políticas educacionais brasileiras e suas implicações na ambiência escolar e na atuação docente no período de 1996 a 2024, os resultados permitiram inferir que tais políticas se deram marcadas pela descontinuidade, pela ausência de planejamento de longo prazo e pela prevalência de políticas de governo em detrimento de políticas de Estado. As reformas educacionais implementadas no período considerado na presente pesquisa, evidenciam a subordinação da formação docente às demandas do mercado de trabalho, priorizando processos formativos orientados por resultados de avaliações externas e pela lógica produtivista. Nesse contexto, os professores ainda se veem sujeitos às determinações dos grupos que concentram poder econômico, político e social, o que reforça as estruturas de dominação vigentes.

No âmbito escolar, as implicações dessas políticas manifestam-se na fragmentação e na descontinuidade das iniciativas implementadas nas esferas federal, estadual e municipal. Iniciativas legais e programáticas frequentemente são interrompidas com a alternância de governos, sem que se realize uma avaliação aprofundada de seus impactos antes de sua revogação ou substituição. Ademais, as mudanças no campo educacional ocorrem, na maioria das vezes, sem a participação ativa de seus principais agentes — os professores —, o que compromete a legitimidade e a efetividade das reformas.

No que se refere especificamente à atuação docente, constata-se o descumprimento de dispositivos legais, como a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional e os planos de carreira, cuja efetivação impacta diretamente a valorização e a trajetória profissional. Soma-se a esse cenário a ausência de políticas consistentes de formação continuada e de condições adequadas de infraestrutura e organização do trabalho pedagógico. Quando previstos em lei, os espaços destinados à formação reduzem-se, frequentemente, ao cumprimento formal da carga horária, sendo utilizados para conselhos de classe ou para atividades desconectadas das reais necessidades da escola.

Diante desse cenário, que contrasta com o direito à educação, especialmente para as camadas populares que dependem das instituições públicas, os achados desta investigação revelam que, embora tenham ocorrido avanços normativos, o acesso a uma educação de qualidade ainda apresenta fragilidades estruturais significativas. A análise empreendida confirma a pertinência do objetivo proposto ao demonstrar que as políticas educacionais, tal

como configuradas no período, produzem implicações concretas e, em grande medida, negativas sobre a escola e sobre o trabalho docente.

Por fim, para o aprofundamento das discussões aqui empreendidas, torna-se imprescindível ampliar os estudos sobre as políticas educacionais brasileiras e suas implicações na ambiência escolar e na atuação docente, contemplando outras dimensões do fenômeno investigado, como os efeitos das políticas sobre o currículo, a gestão escolar e a desigualdade educacional, de modo a subsidiar a construção de alternativas que fortaleçam a educação pública como direito e como política de Estado.

Referências

AMORIM, Rejane Maria de Almeida; SILVA, Juliana Marisco Correia (Org.). **Formação docente na UFRJ:** parcerias e trajetórias nos Programas PIBID e Residência Pedagógica. Rio de Janeiro: Decanato do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 2024.

ANDRADE, Silvana Sousa.; MORORÓ, Leila Pio. Política educacional: o PARFOR para professores da educação básica. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, BA, v. 6, n. 6, p. 3577-3589, 2017.

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza; SOUZA, Maria Rúbia Santos. PNE (2014-2024) e a formação docente: balanço, desafios e perspectivas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 18, n. 41, p. 625-641, maio/ago. 2024. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, dez. 2012. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: . Acesso em: 12 set. 2024.

DOI: 10.5281/zenodo.21312519

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, dez. 1996. Seção 1, p. 1-28. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.096. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p 1-2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 30 jan. 2009. Seção 1, p. 1-3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 14.113**. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014 Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação. Lei nº 11.738. Sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, jul. 2008. Seção 1, p. 1-2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016**.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, maio, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2/2009. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, maio, 2009. Seção 1, p. 1-32. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb002_09.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

CÂMARA DE PONTA NOVA. Lei Complementar Municipal nº 4.763, de 5 de abril de 2024. Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e vencimentos dos profissionais do magistério da rede pública municipal de ensino de Ponte Nova, revoga a Lei Complementar Municipal nº 2.728/2003 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Ponte Nova**, Ponte Nova, MG, 5 abr. 2024.Disponível em: https://sapl.pontenova.mg.leg.br/norma/7881. Acesso em: 23 nov. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al*. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CENCI, Angelo Vitório; MARCON, Telmo. Relação com o saber, ética e docência. *In*: CENCI, Angelo Vitório *et al*. (org.). **Ética e docência**: volume I. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 2024. p. 84-97.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc**., Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 9 set. 2025.

GARCÍA, Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto, PT: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, v. XLII, n. extra 2: políticas, programas e práticas, maio, 2021. DOI: https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira De Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf. Acesso em: 23 nov. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos.; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista *on line* de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, jul. 2020. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

(Mundo do trabalho).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PIMENTA, Selma. Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTELA, Ellen. Programa Residência Pedagógica: mapeamento das dissertações publicadas no Brasil no período de 2018 a 2022. **Revista Triângulo**, v. 16, n. 3, p. 229-242, 24 jan. 2024. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6857. Acesso em: 24 nov. 2024.

REIS, Bruno Pinheiro Wanderley. Políticas públicas. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ROCHA, Thalis de Camargos *et al*. PIBID e a formação de professores no Instituto Federal de Brasília (IFB): reflexões sobre a atuação docente. **Revista Eixo**, Brasília, DF, v. 13, n. 2, p. 65-75, maio/ago. 2024. Disponível em: https://revistaeixo.ifb.edu.br. Acesso em: 22 nov. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisas-denominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf. Acesso em 18 de ago. de 2025.

SANTOS, Cláudio Wilson; MORORÓ, Leila Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. 1-9, jun. 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339/20841. Acesso em: 18 ago. 2025.

SCOTT, John (ed.). **Documentary research**. London: Sage Publications, 2006. 4 v. (Sage benchmarks in social research methods).

SILVA, Amanda Moreira; MOTTA, Vânia Cardoso. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. **Roteiro**, Joaçaba, SC, v. 44, n. 3, p. 1-20, set./dez. 2019. DOI: https://doi.org/10.18593/r.v44i3.20305.

SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira. O PARFOR como política emergencial de formação de professores e suas implicações na ação docente: uma reflexão. **Educação e Linguagem**, v. 19, n. 1, 155-188, jan./jun. 2016.

ZEICHNER, Kenneth Michael. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos.**

Como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Docência).

DOI: 10.5281/zenodo.21312519