

# DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (Res. 2/2015): PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES<sup>1</sup>

National curricular guidelines for teachers' training (Res. 2/2015): principles and conceptions

Ângela Maria Silveira Portelinha<sup>2</sup>  
Vanice Schossler Sbardelotto<sup>3</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é explicitar os princípios e as concepções anunciadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNFP) em nível superior, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Apresenta discussões relativas ao contexto em que foi construído tal documento abordando as políticas educacionais, a partir da década de 1990, especificamente para o campo da formação de professores com destaque para conflitos, contradições e quais as implicações para o trabalho docente. Ressalta que as novas DCNFP representam a possibilidade de se articular a formação inicial e continuada dos professores como também instituir um modelo de formação capaz de estreitar os vínculos entre as instituições formadoras de Educação Superior e as escolas de Educação Básica. O avanço dessa Diretriz reside na inclusão de recomendações para as quatro dimensões da formação em vigência na atualidade brasileira: formação inicial, segunda licenciatura, complementação pedagógica para graduados e formação continuada. Os princípios e as concepções balizadores do documento são comuns às quatro dimensões e diferenciam-se nos aspectos prático-organizacionais relativos à temporalidade e aos componentes curriculares. Por fim, direciona a discussão à formação inicial evidenciando como a Base Comum Nacional, construída desde a década de 1980 pelos movimentos dos educadores, ganha destaque. No entanto, há necessidade de se avaliar a abrangência dos conteúdos no processo de elaboração e implementação dos projetos político-pedagógicos das instituições formadoras, pois dependendo do modelo curricular adotado, corre-se o risco de esvaziar, por outras vias, o domínio de conhecimentos essenciais à formação e ao trabalho docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores, Diretrizes curriculares, Trabalho docente.

**ABSTRACT:** This study aims at clarifying the principles and conceptions promulgated in the National Curriculum Guidelines for Teacher Training (DCNFP) at the higher level, Resolution nº. 2 on July 1<sup>st</sup>, 2015. There are discussions regarding the context in which such document was written, the educational policies, from the 1990s,

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi apresentado na V Semana Internacional de Pedagogia, III Encontro Luso-Brasileiro sobre trabalho docente e formação e I Seminário de Alfabetização, Leitura e Cognição de Alagoas. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE – campus Francisco Beltrão. E-mail: amportelinha@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doutoranda em Geografia. Docente do curso de Pedagogia e Assessora Pedagógica da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – campus Francisco Beltrão. E-mail: vanice.sbar@gmail.com

specifically for teachers' training area, whose emphases are on conflicts, contradictions and implications for the teaching work. It highlights that the new DCNFP can help on interlinking the initial and continued teachers' training, as well as establishing a training model that can strengthen the bonds between Higher Education institutions and Basic Education schools. The progress of this Guideline lies on the recommendations inclusion for the four dimensions of the current training in Brazil: initial training, second degree, pedagogical complementation for graduated students and continuing education. The principles and guiding conceptions of the document are common to the four dimensions and are differentiated in practical-organizational aspects related to temporality and to the curricular components. Finally, it discusses about the initial formation evidencing how the National Common Base, written since the 1980s by the educators' movements, is highlighted. However, there is a need to evaluate the contents comprehensiveness in the process of elaboration and implementation of political-pedagogical projects of the training institutions because, depending on the adopted curricular model, there is a risk of emptying, by other means, the mastery of knowledge essential for training and teaching work.

**KEYWORDS:** teachers' training, curricular guidelines, teaching work.

## 1 INTRODUÇÃO

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior, instituídas pela Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015, impuseram às instituições formadoras o prazo de dois anos, a partir da homologação da Resolução, para reestruturar os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura adequando-os as normativas vigentes. Tal definição fez reascender discussões e debates em âmbito institucional sobre os conhecimentos necessários à formação inicial docente. Isso nos mobilizou a problematizar os componentes curriculares para a formação de professores, definidos pelas novas Diretrizes, e quais os princípios e as concepções sustentam tal proposta.

Desse modo, as análises serão sustentadas pelas teorias críticas do currículo que o concebem como um espaço de disputa para além da mera gestão científica do ensino. Nas palavras de Gimeno Sacristán (2000, p. 17), “o currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”. Apple (1999, p. 86) ilustra bem essa questão ao afirmar que currículos não são impostos: “[...] são muitos mais, o produto de intensas negociações, conflitos e de tentativas de reconstrução do controle hegemônico [...]”.

Nesse sentido, entendemos que as DCNFP/2015 são reestruturadas com base nos projetos curriculares que estiveram em disputa e a crítica aos elementos nucleares das Diretrizes Curriculares para a formação de professores de 2002.

Seguindo essa linha de raciocínio, as discussões organizaram-se considerando o contexto sócio-histórico das Diretrizes Curriculares para a formação de professores de 2002 e os desdobramentos da construção das novas DCNFP de 2015; as quatro dimensões contempladas pelas novas diretrizes e, por fim, centra-se na formação inicial, com destaque para os princípios e as concepções para essa dimensão, que os articula com a organização curricular indicada pelas DCNFP.

## 2 O CONTEXTO DAS DCN PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O processo de (re)democratização da sociedade brasileira, a partir da década de 1980, foi portador de profícuos debates, cujos resultados foram pesquisas sobre a educação e a sociedade, além de ter acenado para a retomada da dimensão política na formação. Os debates em relação à luta de classes, à divisão do trabalho, ao autoritarismo que anulava o processo democrático e a toda forma de exclusão oriunda do modo de produção capitalista incorporaram também as discussões sobre formação, trabalho docente, carreira e profissionalização.

De acordo com Nagel (2001), a defesa incontestada à “democracia sem adjetivos e por uma justiça social acima de qualquer relação de classe, operacionalizando-se gradativamente na década de 1980, [...] unindo forças díspares da sociedade civil, não encontrou oponentes significativos na área educacional”. Assim, pareciam coincidir os objetivos da sociedade brasileira, em particular do movimento dos educadores pela democratização da educação, com o processo político vivido. Entretanto, a cooptação de bandeiras de lutas dificultou a análise crítica das condições que acenavam para o cenário educacional.

O processo de abertura política que se vivenciou no Brasil naquele período coincide com um processo mais amplo de reestruturação do modo de produção capitalista, descrito por Chesnais (1998), como a financeirização da economia que espalhou efeitos em todos os segmentos da sociedade, como na reestruturação do trabalho, crença na sociedade pós-industrial. Essa reconfiguração do capital teve como objetivo o reestabelecimento dos padrões de acumulação, os quais são abalados pelas crises cíclicas, próprias do sistema.

Moraes (2008) enfatiza que nesse caminho prevalece o recuo da teoria e um avanço de proposições relativistas significando um retrocesso no processo de análise crítica em relação ao desenvolvimento social. Esse momento produziu um relativismo

em todos os setores da sociedade, desde a formação para o trabalho, no papel da escola, da ciência, do conhecimento, porque trouxe consigo a hipótese de perenidade do capital.

As mudanças percebidas na forma de organização do capital e do trabalho impactaram todos os setores da sociedade. No que se refere à formação de professores para a Educação Básica, defendia-se a tese de que não havia como separar o projeto de formação inicial e continuada dos professores das condições de trabalho docente.

Tais aspectos se entrecruzaram com as discussões locais acerca da escola, da sua função e do papel do conhecimento escolar. Todavia, tanto o trabalho docente como sua precarização e a validade em um campo social mostravam-se fragilizados pelas marcas econômicas. Para Libâneo (2012, p. 15), ao se realizar uma análise pedagógico-didática da escola pós Conferência de Jomtien, em 1990, assinala-se que o referido contexto produziu um “impacto negativo, nos objetivos e nas formas de funcionamento interno das escolas, das políticas educacionais”, cuja consequência direta ocorre na organização curricular, na formação de professores, entre outros aspectos.

No mesmo movimento, educadores mais alinhados a uma concepção crítica da educação defendiam o alargamento da democracia no interior das escolas, na participação efetiva para a elaboração dos documentos oficiais e práticas pedagógicas. No entanto, observou-se o crescimento de pensamentos pedagógicos voltados ao acolhimento de demandas postas pela reestruturação do capital. Intensificou-se o debate em relação aos rumos das políticas educacionais, ancorados nos princípios de flexibilidade, racionalização e equidade, cujos fundamentos apregoam que a mudança na educação se faz com base em questões didático-pedagógicas dissociadas do contexto mais amplo da sociedade. No senso comum, saturou-se o discurso sobre currículo baseado em competência e habilidades, professor reflexivo, professor pesquisador, explícitos em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Martins (2010), ao discutir o legado do século XX para a formação de professores, indica que, ao longo desse período, a atenção volta-se às demandas do mercado em relação à formação desse profissional. Sobretudo nas últimas décadas desse século enfatiza-se a formação dos professores com base na formação de competências técnicas, ao saber fazer, no sentido de que “as dimensões técnicas da

prática de ensino passam a ocupar lugar central, em detrimento dos próprios fundamentos. Privilegia-se a forma mutilada de conteúdo” (idem, p. 23). No contexto do movimento no qual se exalta a crítica à racionalidade técnica, acolhe-se a racionalidade prática.

Esse movimento se consolida na diretriz geral para a formação de professores de 2002. A racionalidade prática, contudo, não é vencida nas novas diretrizes para formação de professores para a Educação Básica (Res. CNE/CP 02/2015), mesmo após uma década de debates e esforços para afirmar a necessidade de sólida formação teórica.

### 3 AS QUATRO DIMENSÕES DAS NOVAS DIRETRIZES

As novas diretrizes para formação de professores para a Educação Básica são a resposta às demandas postas nos últimos 13 anos, que se apresentaram no curso das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), nos Fóruns Estaduais Permanentes de Formação de Professores, no Fórum Nacional de Educação, no Plano Nacional de Educação (PNE). Desse modo, a estrutura apresentada resulta da diversidade de posicionamentos, demandas e anseios em relação à formação. As metas 15, 16, 17 e 18 do PNE de 2014 sinalizam para a necessidade de se efetivar uma Política Nacional de Formação de Professores e a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais que contemplem tanto a formação inicial, como a continuada. Assim, discute-se a Política Nacional de Formação de Professores com os Fóruns Estaduais Permanentes de Formação de Professores como protagonistas na elaboração de planos estaduais de formação, ao mesmo tempo em que se discute a diretriz de formação de professores para a Educação Básica.

A Resolução nº. 02/2015 define que a formação inicial, a formação continuada, a complementação pedagógica e a segunda licenciatura, seja de responsabilidade das instituições de educação superior em colaboração com os sistemas de ensino. Trata-se, portanto, de uma diretriz abrangente, cuja centralidade baseia-se na possibilidade de consolidação da organicidade e da articulação efetiva entre formação inicial e formação continuada.

Reafirmam-se princípios orientadores produzidos historicamente pelo movimento dos educadores brasileiros, com destaque para a Base Nacional Comum de Formação de Professores contemplada em todas as dimensões das novas

DCNFP. As dimensões de formação apresentadas pela diretriz de responsabilidade das Instituições de Educação Superior são: a) formação inicial; b) segunda licenciatura; c) complementação pedagógica para graduados e d) formação continuada. Embora o objetivo do texto se oriente para a análise dos princípios e as concepções relativas à formação inicial, cabe uma breve apresentação das demais dimensões.

No que se refere à abrangência, a Diretriz 02/2015 responde às críticas das DCNFP - Resolução CP/CNE 02/2002, que se restringiam à formação inicial. Ao se ampliar a dimensão das diretrizes, formula-se um princípio de continuidade entre formação inicial e continuada e também com outras formas de formação exigidas pelas necessidades do mercado.

A complementação pedagógica destina-se tanto aos portadores de diplomas de graduação como aos não licenciados. A carga horária desta complementação varia entre 1000 e 1400 horas, pois depende da aproximação da formação inicial com a licenciatura pretendida. Apresenta-se como recurso provisório e emergencial de formação de professores, com o intuito de superar o imprevisto, ou seja, professores não habilitados que lecionam, sobretudo em cursos de formação profissional, sem a devida formação pedagógica. A diretriz indica que em um prazo de cinco anos, a contar da sua publicação, o MEC avaliará a necessidade de permanência ou não desse dispositivo.

A possibilidade de formação em uma segunda licenciatura segue com as mesmas justificativas da complementação pedagógica: superar o imprevisto na contratação de professores. Com isso, busca-se proporcionar a formação na área em que o professor efetivamente está atuando, sem, entretanto, ter a habilitação específica. Destina-se a professores licenciados, que para conseguirem o título de licenciado em uma nova área, deverão cumprir um total de 1000 a 1400 horas. A duração da formação dependerá da aproximação da graduação inicial com a titulação pretendida. Ademais, não há indicação na diretriz de provisoriedade para a formação em segunda licenciatura.

A formação continuada, distinta das outras três dimensões, destina-se a docentes em exercício, e deverá primar pelo diálogo entre os sistemas e redes de ensino e as instituições formadoras. A diretriz indica que essa formação poderá ocorrer na forma de cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado acadêmico ou profissional e doutorado. As redes e sistemas

de ensino deverão manter diálogo com o Fórum estadual permanente de formação de professores para a definição de planos e projetos de formação continuada, respeitando-se o diagnóstico de cada estado.

Tal formação deverá orientar-se para a necessidade de atualização dos docentes frente à necessidade de acompanhar as inovações do conhecimento, ciência e tecnologia e deverão respeitar o protagonismo dos professores. O objetivo é o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político dos profissionais docentes.

Interessa-nos, nesse momento, evidenciar os princípios e concepções expressos no tocante à formação inicial, para então avançar na análise das possibilidades e limites na reelaboração dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciaturas.

#### **4 PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES E OS COMPONENTES CURRICULARES DA FORMAÇÃO INICIAL**

No cenário político relativo aos rumos dados à formação de professores, princípios e concepções foram construídos e reiterados ao longo dos anos. A ideia da Base Comum Nacional para a formação de professores se constitui como um conjunto de princípios pelos quais os projetos formativos deverão se pautar independente das especificidades e dos campos do ensino da formação dos profissionais da Educação Básica. Tal ideia é o contraponto à proposta de adotar na organização dos cursos um currículo mínimo ou uma parte de componentes curriculares comum a todas as licenciaturas. Isso requer a formação de “um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p. 140).

Imbuídos por uma concepção de educação e formação emancipatória, os movimentos dos educadores construíram os princípios gerais constituidores da Base Comum Nacional. Assim, as instituições formadoras necessitam considerar no desenvolvimento de suas propostas uma sólida formação teórica e interdisciplinar, a relação teoria e prática, a pesquisa como princípio metodológico, a gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação sem que se desconsiderem as condições de trabalho.

Tais princípios são ampliados com respaldo tanto nos documentos da CONAE, 2010 e 2014, como nos da DCNFP 2015. No Parecer do CNE/CP n.º. 02/2015, o qual

acompanha a Resolução nº. 02/2015, consta que a Base Comum Nacional deve garantir uma concepção de formação pautada nos seguintes princípios: sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos (as) e nas áreas específicas de conhecimento científico; unidade entre teoria e prática; centralidade do trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio cognitivo e formativo e eixo nuclear do processo formativo; gestão democrática; compromisso social, político e ético com projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho letivo e interdisciplinar de forma problematizadora. Ainda afirma que “tais concepções articulam as diretrizes, definições, metas e estratégias do PNE, desse modo, devem ser basilares para as diretrizes nacionais para a valorização dos profissionais da educação” (BRASIL, 2015, p. 14).

A indicação de tais princípios merece ser analisada na estreita relação com os componentes curriculares requeridos para a formação dos professores bem como a carga horária curricular destinada a essa formação.

Um conjunto de conteúdos deverá ser considerado na composição curricular do curso de formação inicial de professores: conteúdos específicos das áreas do conhecimento, objeto da transposição didática do professor, conteúdos didático-pedagógicos de acordo com a etapa ou modalidade de ensino, conteúdos filosóficos e políticos e conteúdos dos fundamentos da educação. A maneira de se selecionar e se organizar estes conhecimentos, na matriz curricular, revela uma filosofia curricular.

A organização do conhecimento corresponde a um formato cujo desenvolvimento se realiza dentro de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais. “Tais condições não são irrelevantes, mas artífices da modelagem real de possibilidades que um currículo tem”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 35). Para o autor, os elementos acima estão condicionados por uma realidade mais ampla, constituída pela estrutura de pressupostos, ideias e valores inerentes à seleção cultural. Todo currículo é portador de uma filosofia curricular ou orientação teórica, “[...] síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais” (idem, 2000, p. 35).

Nesse sentido, faz-se necessário explicitar a concepção de currículo do parecer CNE nº. 2/2015 aprovado em 06 de julho de 2015, o qual acompanha a Resolução. Entende-se currículo, neste documento, como



o conjunto de valores propícios à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (BRASIL, 2015, p.22).

A concepção de currículo explicitada nas Diretrizes acompanha a amplitude de conteúdos e temáticas que deverão ser contempladas nos projetos dos cursos. Constam no artigo 13, § 2º

os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de 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 (BRASIL, 2015, p.11).

Todos esses componentes deverão ser desenvolvidos considerando-se uma carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas de trabalho acadêmico efetivo, distribuídas da seguinte forma: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas; 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 dessa e 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes (BRASIL, 2015).

O desafio que se impõe é: como garantir uma sólida formação teórica, princípio básico da formação, e ao mesmo tempo contemplar todos esses componentes curriculares?

Isso possibilita problematizar o desafio para implementar nos projetos político-pedagógicos dos cursos o estudo aprofundado de todas as temáticas, ainda que tenha ocorrido acréscimo de carga horária, contudo, seria necessário o prolongamento nos anos de oferta. A esse respeito, Saviani (2008) criticou de forma contundente as DCN para o Curso de Pedagogia, pelo mesmo aspecto hoje adotado nas DCNFP. Consideram-se as Diretrizes restritas no essencial e extensiva no acessório.

Questiona-se assim, se ao inflar o currículo dos cursos de formação com questões, que embora urgentes e necessárias de serem discutidas em qualquer projeto formativo humanizador, não há o risco de se esvaziar, por outras vias, a centralidade para formar professores com domínio do processo educativo e da prática pedagógica?

Entretanto, a partir da definição apresentada sobre a concepção de docência, a diretriz expõe a necessidade do docente mediar a relação entre os estudantes e as sínteses elaboradas ao longo da história sobre as relações humanas e desses com a natureza na produção da vida.

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores estéticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p.3)

A formação deste profissional deve ser completa e extensiva, porém, a diretriz ao passo que avança em diversas reivindicações das entidades que debatem a formação de professores, por outra via, deixa “em aberto” questões necessárias à superação da fragilidade da formação de professores no Brasil.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A riqueza da ação docente é um consenso em todos os setores da sociedade, portanto, cabe aos pesquisadores interrogar, analisar e refletir sobre as condições da formação deste profissional. Neste sentido, a realidade objetiva nos fornece elementos para analisarmos os desdobramentos da Diretriz 02/2015 que estão em processo de implementação nas instituições formadoras.

Se por um lado caberia a Diretriz indicar os componentes curriculares da formação, a Política Nacional de Professores não deveria garantir a valorização do magistério e as condições de trabalho docente? Entretanto, qual o diálogo entre a Diretriz 02/2015 e a Política Nacional de Formação de Professores? Há rupturas ou complementariedade entre estes dois dispositivos legais?

Tal temática continua a exigir dos pesquisadores e instituições envolvidas com a formação de professores, esforços no sentido de interrogar, analisar, interpretar essa diretriz, seus desdobramentos. Essas ações permitem que se compreenda o contexto, as intencionalidades, as decorrências e pode contribuir para identificar a racionalidade implícita na política de formação de professores, compreensão necessária para orientar a ação política nos cursos de formação de professores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. **Brasília, Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

CHESNAIS, François. **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos**. São Paulo: Xamã, 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia, DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.) **Iluminismo às avessas: produção e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NAGEL, Lízia Helena. O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos oitenta. In NOGUEIRA, F. M. G. (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Data de Recebimento: 01/11/2017 | Data de Aprovação: 05/12/2017