

Volume 9, n.2 ago./dez. 2025  
ISSN: 2594-3707



Recebido em: 15/11/25  
Aprovado em: 10/02/26  
Publicado em: 12/02/26  
e-Location: e-574

Editor:  
*Cristiano das Neves Bodart*



## ARTIGO

### **FORMAÇÃO DOCENTE NAS CIÊNCIAS SOCIAIS: uma análise dos projetos pedagógicos de curso à luz das resoluções de formação de professores/as**

### **TEACHER TRAINING IN THE SOCIAL SCIENCES: an analysis of course pedagogical projects in light of teacher training resolutions**

**Analisa Zorzi**

Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

<https://orcid.org/0000-0002-9697-0786>

E-mail: [ana.lpdufpel@gmail.com](mailto:ana.lpdufpel@gmail.com)

**Francisco dos Santos Kieling**

Professor da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

<https://orcid.org/0000-0002-5301-2190>

E-mail: [franciscokielling@gmail.com](mailto:franciscokielling@gmail.com)

## Resumo

O presente artigo tem como objetivo mapear e identificar como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) incorporaram os elementos teóricos e práticos da educação, previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais a partir de 2002, e constituíram a partir delas a própria concepção de formação docente em Ciências Sociais. Para tanto, foram coletados 50 PPC's disponíveis nas páginas institucionais dos Cursos e com o apoio do software Nvivo, organizados, classificados e categorizados tendo como referência os aspectos abordados nas normativas e a organização curricular de cada curso. Identificou-se assim, centralmente três dimensões formativas relacionadas a cada momento de reformulação dos projetos em diálogo com as resoluções, quais são: a Prática como Componente Curricular (2002), a articulação entre teoria e prática na formação (2015) e o contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular (2019). Conclui-se, assim, que os PPC's acompanharam os debates sobre a qualificação da formação docente numa perspectiva reflexiva e articulada ao trabalho pedagógico na escola básica.

**Palavras-chave:** Resolução de Formação de Professores/as. Projetos Pedagógicos de Curso. Prática como Componente Curricular. Articulação entre teoria e prática Base Nacional Comum Curricular.

## Abstract

This article aims to map and identify how Course Pedagogical Projects incorporated the theoretical and practical elements of education, as foreseen in the National Curriculum Guidelines since 2002, and how they constituted, based on these, the very conception of teacher training in Social Sciences. 50 PPC's available on the institutional websites of the courses were collected and, with the support of the Nvivo software, organized, classified, and categorized based on the aspects addressed in the regulations and the curricular organization of each course. Three main formative dimensions were identified in relation to each moment of reformulation of the projects in dialogue with the resolutions: Practice as a Curricular Component (2002); the articulation between theory and practice in training (2015); the context of the implementation of the BNCC (2019). It is concluded, therefore, that the PPCs followed the debates on the qualification of teacher training from a reflective perspective, articulated with pedagogical work in basic education.

**Keywords:** Resolution on Teacher Training. Course Pedagogical Projects. Practice as a Curricular Component. Articulation between theory and practice. National Common Curricular Base.

## Introdução

Desde o início do século, a formação de professores para a educação básica tem sido palco de debates relevantes sobre a contribuição desses profissionais para a qualificação da escola brasileira. O Estado brasileiro, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), participou ativamente desse processo, com a publicação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) voltadas a induzir a transformação dos cursos de Licenciatura, diferenciando-os dos seus pares, os bacharelados. Nesse artigo<sup>1</sup>, o objetivo é rastrear o modo como os currículos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Sociais foram afetados pelas Diretrizes de 2002, 2015 e 2019, subsidiando o novo ciclo de debates iniciado em 2024, com a nova DCN.

A instituição de diferentes normas para a educação básica no Brasil acompanhou a evolução do sistema educacional desde os primeiros movimentos democratizadores, oriundos em algumas unidades da federação, na década de 1920, passando pela Lei de Diretrizes e Bases do primeiro período democrático (Lei 4.024/1961); a reforma da educação básica realizada durante a ditadura militar (Lei 5.692/1971), até as políticas que regulamentam a educação nacional a partir da Constituição de 1988, com centralidade para a nova LDB (Lei 9.394/1996).

Nesse processo amplo, o lugar da Sociologia na escola básica esteve em questão. Ao longo do último século, foi presença obrigatória entre 1931 e 1942, sendo então excluída; voltou a figurar como disciplina optativa em 1971 e, no período de redemocratização passou a ser incorporada em algumas redes estaduais até 2008, quando tornou-se obrigatória em todo o Ensino Médio (Bodart; Feijó, 2020).

---

<sup>1</sup> O artigo aqui apresentado é derivado da pesquisa realizada a partir do Edital 01/2022, do Observatório Nacional da ABECS.

Em geral, até 1996, a legislação preocupava-se com a oferta de vagas e compromissos que viabilizassem a universalização do acesso aos primeiros níveis de ensino. A LDB de 1996 além da reorganização do sistema educacional, induziu a ampliação do processo de formação de professores para a educação básica. Fez isso tendo como compromisso, primeira vez na história da educação escolar brasileira, de escolarizar a totalidade de crianças em idade de ingresso no ensino fundamental. Para atender os desafios de aprendizagem das diferentes classes e grupos sociais, a nova lei estabeleceu a necessidade de que todos os/as docentes tivessem a formação inicial em licenciatura plena num prazo de 10 anos após sua promulgação.

As diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira têm sido foco de disputas político-pedagógicas desde a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996 (LDB/1996). Evidencia-se isso a partir do fato de terem sido aprovadas quatro Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) durante esse curto período de 28 anos.

A partir desse contexto, a intenção foi mapear o modo como as diferentes DCN's<sup>2</sup> aparecem nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Sociais<sup>3</sup>. Dessa forma, pretende-se verificar em que medida os cursos incorporaram os elementos teóricos e práticos da educação, previstos nas DCN's a partir de 2002, e constituíram a partir delas a própria concepção de formação docente em Ciências Sociais<sup>4</sup>.

O presente artigo apresenta, então, a sistematização de dados coletados junto aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's). Inicialmente, foram organizadas informações gerais, como nome do curso, modalidade, turno de oferta, tempo de integralização, entre outros elementos, de todos os cursos listados junto ao INEP, totalizando 118 Cursos de Ciências Sociais ou Sociologia. No entanto, foram encontrados publicados nos sites institucionais apenas 50 Projetos Pedagógicos de Curso. Para dar conta do objetivo da pesquisa que era compreender como os PPC's dialogam com as normativas, a investigação excluiu da amostra os 68 Projetos sem acesso público.

A análise foi realizada com o apoio do software de análise de dados Nvivo, que permitiu identificar a presença dos documentos normativos ao longo da leitura dos PPC's. Alguns desses dados serão apresentados a seguir, destacando o quantitativo de PPC's, relacionando com a data da

---

<sup>2</sup> Foram analisados Projetos Pedagógicos de Cursos construídos a partir das DCN's de 2002, 2015 e 2019.

<sup>3</sup> As licenciaturas em Ciências Sociais são responsáveis pela formação do/a professor/a para o componente curricular de Sociologia para o Ensino Médio.

<sup>4</sup> É relevante registrar que é durante esse período, em 2008, que a Sociologia volta a ocupar espaço, obrigatoriamente, no Ensino Médio, com a aprovação de lei específica com esse fim (Lei 11.684/2008), o que faz crescer significativamente o número de cursos de licenciaturas na área (Bodart; Tavares, 2019).

adequação e a presença de tais documentos.

Em seguida, apresenta-se o cruzamento dessas informações buscando destacar como cada Projeto Pedagógico de Curso dialoga com a legislação e resoluções para fundamentar sua proposta de currículo.

Para dar conta de tal proposta, o texto está organizado em três partes. Na primeira parte, apresenta-se o debate em torno das diretrizes para a formação de professores; em seguida, abordam-se os aspectos levantados na análise dos PPC's em relação à presença de tais normativas e por fim, algumas considerações sobre o processo empreendido pelos cursos em diálogo com as normativas.

## **1 As Resoluções de formação de professores(as)**

O debate sobre a educação na Nova República e, em especial, após a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), demandava uma regulamentação específica para os cursos de licenciaturas, alinhada à crescente exigência de qualificação docente frente a democratização do acesso à educação. Compreendeu-se que a complementação pedagógica à formação inicial do bacharelado, que consagrou o modelo de três anos de formação comum acrescido de um ano de formação pedagógica, para os/as licenciandos/as era insuficiente para a formação de professores/as reflexivos/as, qualificados e capazes de adaptar suas práticas às múltiplas realidades escolares presentes num país marcadamente diverso e desigual.

Diante das dificuldades em garantir parâmetros de qualidade nessa formação, em 2002 são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (Resolução CNE nº 01 e 02/2002), que foram desdobramentos normativos do Parecer CNE/CP nº 09/2001. Os debates que antecederam as primeiras DCN's foram sistematizados no Parecer CNE/CP nº 09/2001, que:

[...] Fazendo a crítica aos problemas que têm pautado a formação inicial de professores em nível superior [...] lança os fundamentos da reforma e justifica a Resolução CNE/CP 1/2002, que, efetivamente, institui a reforma, denuncia a dominância nos currículos de uma concepção da relação teoria e prática que segmenta os cursos de licenciatura em dois polos isolados entre si. O primeiro, centrado nos conhecimentos teóricos e acadêmicos que caracterizam o trabalho na sala de aula, “desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação”. O segundo, pautado por uma “visão aplicacionista das teorias”, que “supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica” como essencial

para a seleção e a análise das práticas, redundando em uma “visão ativista da prática”, que culmina com os estágios ao final do curso (Brasil, 2001a, p.22-23).

A ênfase estava na distinção entre o/a licenciado/a e o/a bacharel, destacando que o/a primeiro/a deveria ser preparado/a para atuar na docência da educação básica. A formação do/a licenciado/a era entendida como integral e orientada para a prática pedagógica, enquanto o bacharelado voltava-se à pesquisa e atuação em campos técnicos e/ou acadêmicos. A construção de uma identidade docente integraria saberes pedagógicos e conteúdos específicos, projetando o/a professor/a como mediador/a do conhecimento e agente de transformação social. Nesse sentido, Raizer e outros (2021), apontam que “ao planejar mudanças curriculares e ao implementar políticas educacionais, se temos em vista qualificar a formação dos/as estudantes, é indispensável considerar a adequada formação dos docentes” (Raizer, *et.al.*, 2021, p.58).

A resolução de 2002 foi, portanto, um marco importante para os cursos de licenciatura das diversas áreas do conhecimento organizarem seus currículos dialogando com dimensões da formação docente para além da prática do 3 + 1, vigente até então. A diretriz indicou a formação articulada por eixos, como descrito a seguir:

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (CNE/CP 01/2002).

De forma complementar, o CNE, promulgou a Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, a resolução determinou que esses cursos tivessem uma carga horária de 2800 horas, divididas em 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1800 horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (CNE/CP 02/2002).

A organização por eixos articulados a partir de uma carga horária mínima para cada dimensão formativa desafiou os cursos, prioritariamente voltados à formação alinhada ao bacharelado, a pensar novos desenhos curriculares centrados na formação de professores.

A DCN de 2002 orientava a prática ao longo do curso de graduação, como meio para a construção das sínteses pedagógicas entre conhecimentos técnico-científicos da área básica e os saberes necessários à prática docente (Freire, 1997). Assim, orientava a integração curricular, articulando a área básica às práticas e fundamentos pedagógicos, numa evidente oposição à fragmentação vigente até então.

Borges e outros (2011), ao questionar o sentido da DCN 2002, compreendem que ela demonstra preocupação com o

[...] desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Suas orientações foram direcionadas para os professores que atuarão na educação básica, em diferentes níveis. Indicaram que a formação para o exercício profissional específico deve considerar, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco à formação oferecida e à prática esperada do futuro professor e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. Postularam ainda que as aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (Borges, *et al.*, 2011, p.106).

Outro ponto relevante da DCN 2002 está na ênfase à necessidade de formação permanente, tanto nos avanços da área básica do contexto social de inserção escolar, de modo a qualificação constante dos docentes. Os princípios que a orientava incluíam a articulação entre teoria e prática, a valorização do estágio supervisionado e a inclusão de componentes curriculares voltados à realidade escolar. Ressaltava-se a necessidade de formar educadores capazes de lidar com a diversidade cultural e social do Brasil. Pereira (2009, p. 70) realiza um balanço sobre a DCN de 2002, e aponta:

[...] uma formação docente voltada para os interesses sociais requer não só uma formação técnica com base em competências práticas, mas a ampliação da formação de modo que os profissionais respondam às novas tarefas e aos desafios que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante com a finalidade de inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como de aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação mais ampla com a sociedade (Pereira, 2009, p. 70).

Mesmo com a explicitação dos princípios, dos fundamentos, dos procedimentos e da carga horária para as licenciaturas, as DCN's de 2002 foram criticadas por apresentarem algumas lacunas importantes. Canen, Moura Xavier (2005) destacam, por exemplo, o “silêncio das diretrizes curriculares nacionais de formação de professores, com relação ao papel da pesquisa e do multiculturalismo em suas formações” (Canen, Moura Xavier, 2005, p. 333).

Sua formulação genérica e pouco específica em relação às demandas concretas da formação docente também foi foco de análise por Pimenta e Anastasiou (2002). A ênfase na integração de teoria e prática foi considerada vaga por não detalhar como essa articulação deveria ocorrer nos currículos das licenciaturas. Além disso, as diretrizes não apresentavam estratégias claras para garantir a implementação nas instituições de ensino superior.

Por um lado, as DCN's de 2002 avançaram ao definir a estrutura dos cursos de licenciatura; por outro, os desafios teóricos e práticos apontavam suas limitações e que, sozinhas, não garantiriam a qualificação da formação docente. A dificuldade em promover a constituição dos novos Cursos de Licenciaturas não se limitava à estruturação curricular. As próprias concepções estabelecidas em parte da comunidade acadêmica, as disputas por espaços e recursos também interferiram nesse processo<sup>5</sup>. Diante desse quadro, e apontando para a centralidade da formação docente no processo de qualificação da educação básica, foi elaborada a Política Nacional de Formação de Professores, via Decreto Presidencial (DP nº. 6.755/2009), que incluiu a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Nos anos seguintes, ainda nesse contexto, aprofundou-se o debate público sobre a constituição do novo Plano Nacional da Educação, aprovado em 2014, com vigência decenal; e, em 2015, no esteio do debate sobre os avanços e limites da DCN de 2002, aprova-se uma nova Diretriz para formação de professores. Essa DCN envolveu, desde sua concepção, um debate significativo promovido pelo CNE/MEC, entidades formadoras, classistas e mantenedoras das redes públicas de educação básica.

Dourado e Siqueira (2022) resgatam o processo de discussão e construção coletiva que culminou na Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015. O entendimento das diversas entidades, movimentos sociais ligados à educação e instituições de ensino superior versava sobre a

---

<sup>5</sup> Para compreender os conflitos sobre o assunto, ver Dias-da-Silva, M. H. G. F. e Muzzeti, L. R. (2013). Licenciaturas Light: resultado das lutas concorrenciais no campo universitário? *Revista Contexto & Educação*, 21(75), 11–28. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2006.75.11-28>.

necessidade de garantir a organicidade das diretrizes, abarcando o conjunto de dimensões políticas, teóricas e metodológicas que impactam o trabalho educativo.

Nesse sentido, Dourado e Siqueira (2022) destacam que:

Esse movimento buscava consolidar uma nova legislação para a formação de professores, visando a romper com regulações para a matéria, nem sempre orgânicas, a despeito do eixo comum dos aparatos normativos vigentes à época, fortemente centrados no pensamento tecnocrático, expressos na ênfase em habilidades e competências, entre outros espaços (Dourado; Siqueira, 2022, p. 58).

Gonçalves e outros (2020) apontam os princípios e a mobilização que deu lastro à nova DCN:

[...] o Conselho Nacional de Educação buscou [...] dar maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica, incluindo a rediscussão das Diretrizes e outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada. Esse processo agregou, também, a discussão de aspectos relacionados à valorização dos profissionais da educação (Gonçalves, *et al.*, 2020, p.363-4).

As pesquisadoras destacam os méritos da nova DCN, e enfatizam o leque de atores que participaram de sua concepção:

[...] um documento orgânico que ousava articular a formação inicial e continuada envolvendo as universidades e a Educação Básica. A Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi recebida no meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação, uma vez que buscou contemplar em seu texto concepções historicamente defendidas por entidades da área [...], por ter sido um documento construído a partir de um amplo debate realizado com as entidades acadêmicas, universidades, sindicatos, e professores da Educação Básica [...] Entre as principais proposições da Resolução CNE/CP n. 2/2015 estão a ampliação da carga horária para os cursos de formação inicial para 3.200 horas, a indicação da elaboração de um projeto institucional de formação de professores por partes das instituições formadoras, a indicação da base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (Gonçalves, *et al.*, 2020, p.364).

As DCN's de 2015 foram, então, consolidadas no contexto das experiências, pesquisas e debates sobre a formação docente. Entre suas justificativas estava a necessidade de atualizar a formação docente aos desafios contemporâneos: com o contexto de globalização e das novas tecnologias, a formação de professores passou a demandar maior ênfase na interdisciplinaridade e na preparação para lidar com desigualdades educacionais.

O documento de 2015 reafirmava a centralidade da formação pedagógica, mas também introduziu elementos como o uso das tecnologias digitais na educação e a necessidade de uma formação crítica e reflexiva. Buscava alinhar a formação docente aos objetivos do PNE, com foco na formação integral dos/as estudantes da educação básica. A promoção de dimensões como a criatividade e o pensamento crítico foi amplamente destacada.

A diferenciação entre licenciatura e bacharelado foi mantida, com maior especificidade sobre as questões pedagógicas na formação do/a licenciado/a. A identidade docente foi compreendida como um processo dinâmico, envolvendo a integração de saberes didáticos, pedagógicos e contextuais, de modo a garantir uma formação ampla para a docência e à gestão democrática. Nessas Diretrizes, as leis e os decretos sobre as temáticas obrigatórias na formação de professores, com destaque para a Educação Ambiental, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; e Educação em Direitos Humanos são incorporadas, reforçando o compromisso social do/a professor/a em enfrentar as desigualdades educacionais e promover a cidadania.

Outro movimento importante no processo de qualificação na formação dos/as licenciandos/as foi a criação de Programas de bolsas, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Docente (PIBID) em 2007 e O Programa Residência Pedagógica (PRP), criada em 2018. A partir do edital PIBID 2024, o programa ampliou o número de cotas de bolsas e estabeleceu um período maior de permanência dos/as estudantes, fazendo com que o PRP não fosse mais reeditado e de certa forma, integrado ao PIBID. Tais programas proporcionam, além da permanência de estudantes a partir do incentivo da bolsa, a integração ao logo da formação com os espaços, processos e sujeitos das escolas.

Ao mesmo tempo em que o processo de aprovação do PNE e das novas DCN's chegava ao seu termo, politicamente o país estava convulsionado. A crise institucional iniciada em 2013, desdobrou-se na contestação da eleição em 2014, abertura do processo de Impeachment em 2015, e seu encerramento em 2016, prisão do candidato que liderava as intenções de votos nas eleições presidenciais em 2018 e eleição da extrema-direita no mesmo ano.

Nesse contexto, antes das DCN's de 2015 completar um ciclo de formação e em meio a disputas políticas bastante acirradas, foi implantada, em 2019, uma nova DCN para a formação de professores/as. As reformas educacionais amplas promovidas entre 2016 e 2019 que envolveram o “Novo” Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), influenciaram a orientação para a formação de professores/as com as DCN's 2019. Em oposição ao processo anterior, a maior parte dessas reformas foi resultado de discussões em gabinetes e entre gestores governamentais, com caráter mais tecnicista sobre a formação de professores/as, enfatizando competências e habilidades específicas demandadas pelo mercado de trabalho e pelo contexto global<sup>6</sup>.

Com forte alinhamento à BNCC, as Diretrizes de 2019<sup>7</sup> destacaram a centralidade das competências pedagógicas e das habilidades práticas na formação docente. O estágio supervisionado ganhou maior peso, e a discussão sobre metodologias ativas foi decantada de seu viés crítico, ganhando nova forma e tendo sua relevância ampliada no texto. Um objetivo-chave foi a formação de professores/as que atuassem como facilitadores/as do aprendizado e capacitados/as para implementar a BNCC na sala de aula. Até mesmo o nome estava atrelado: Base Nacional Comum para a Formação de Professores/as, ou BNC-Formação.

Além disso, as dimensões formativas foram fragmentadas, num evidente retrocesso em relação à DCN de 2015, que previa maior integração entre as áreas específicas, interdisciplinares e conteúdos específicos e pedagógicos. A ênfase passou a estar mais na formação prática do que na dimensão teórica e reflexiva. A identidade docente foi tratada como um conjunto de competências específicas, voltadas à aplicação prática.

As DCN's de 2019 enfrentaram resistências por sua abordagem pragmática e orientada ao mercado de trabalho. Pesquisadores/as destacaram que a redução do espaço para a formação crítica poderia comprometer a capacidade dos/as professores/as de refletirem sobre as desigualdades estruturais no Brasil, desqualificando o trabalho educacional (Ferreira; Cortela, 2024).

Ferreira e Cortela (2024) realizaram uma análise comparativa entre as DCN's de 2015 e 2019, considerando os contextos sociais, econômicos e políticos de suas implementações. Examinaram as similaridades, as diferenças e as possíveis consequências para o perfil formativo dos/as novos/as

---

<sup>6</sup> Para aprofundamento sobre a pedagogia tecnicista, ver Saviani (2018).

<sup>7</sup> Entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e outras manifestaram-se contra a implantação da Resolução CNE/CP nº 02/2019. Na esteira, um processo de resistência à implantação foi levado adiante por algumas instituições signatárias dos documentos produzidos pelas entidades supracitadas (Souza; Roman, 2024).

professores/as. Em seu estudo, indicam que as Diretrizes de 2019 representam um retrocesso em relação às de 2015, ao priorizarem uma abordagem mais prescritiva e menos reflexiva. Entre as conclusões a que chegam se destacam: o caráter prescritivo da Resolução de 2019, por apresentar diretrizes mais rígidas e detalhadas, limitando a autonomia das instituições de ensino superior; o retrocesso em temas centrais, uma vez que, enquanto a de 2015 valorizava a articulação entre teoria e prática e incluía pautas de diversidade e equidade, a de 2019 reduz significativamente essas dimensões; o foco na pedagogia das competências, reforçando uma perspectiva tecnicista e mercadológica, que privilegia o “saber-fazer” em detrimento da formação crítica; as lacunas em relação à valorização do/a professor/a; a desarticulação entre a formação inicial e a continuada, comprometendo a organicidade do processo formativo.

Já Reis e outros (2020) analisaram os principais documentos normativos elaborados em nível federal que orientaram a formação de professores/as no Brasil desde a promulgação da LDB (Lei nº 9.394/96) até as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 e sua revisão em 2019. Compreendem os fundamentos das políticas públicas voltadas à formação docente, com foco na articulação entre contexto de influência e contexto de produção dos textos normativos. Apontam, ainda, para a descontinuidade e as disputas ideológicas que envolvem o tema, dificultando a consolidação de um modelo formativo coerente, com agravamento promovido pela revisão das Diretrizes de 2015, expressa na versão de 2019, que representou uma ruptura com a concepção de formação integral e reflexiva proposta anteriormente.

Entre as principais críticas ao abandono das DCN’s 2015 apontadas pelos autores estão a interrupção e falta de consistência na implementação de reformas; a aderência exagerada de demandas empobrecedoras da formação humana crítica e teórica em favor de uma ênfase em competências técnicas concretas e o retrocesso em princípios fundamentais da formação docente, como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, gestão democrática, formação inicial e continuada e carreira docente.

Esse quadro geral sobre o impacto das DCN’s para a formação de professores/as para a educação básica nos faz problematizar e pesquisar qual o impacto delas na reorganização dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais. Os avanços e conflitos evidenciados entre 2002 e 2019 colocam a formação do/a professor/a de Sociologia para a educação básica em questão. A contribuição nesse artigo está na análise do modo como as diferentes DCN’s são apropriadas e induzem a construção dos currículos dos cursos da área.

## 2 **Formação docente nas Ciências Sociais em diálogo com as normativas**

Entre 2002 e 2019, como já comentado anteriormente, foram publicadas, pelo Conselho Nacional de Educação, quatro (04) diretrizes nacionais para a formação de professores/as: em 2002 (duas resoluções, complementares entre si); em 2015 e em 2019. A pesquisa mostrou que 23 PPC's citaram diretamente as resoluções nº 01 e 02 de 2002, sendo os cursos organizados a partir delas; 24 PPC's foram organizados a partir da Resolução nº 02/2015; e 3 PPC's, a partir da Resolução nº 02/2019.

A leitura dos Projetos Pedagógicos de Curso mostrou que os documentos acompanharam o debate sobre as diretrizes no âmbito nacional e fizeram destaques que corroboram as questões trazidas pelas análises realizadas sobre as resoluções. Nesse sentido, os cursos que atualizaram seus projetos após a promulgação das resoluções de 2002, destacam a prática como componente curricular, os PPC's reformulados a partir da resolução de 2015 evidenciam fundamentalmente a articulação entre teoria e prática na formação dos/as licenciandos/as e os projetos que passaram por adequações a partir da resolução de 2019 apontam a reestruturação curricular no contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na sequência, destacam-se trechos de 14 PPC's, do total de 50 analisados, a partir do diálogo com as resoluções e os arranjos curriculares propostos.

### **2.1 As Resoluções CNE/CP 01 e 02 de 2002 e as Práticas como Componentes Curriculares**

De modo geral, os destaques relativos às Práticas como Componentes Curriculares estão relacionados, por um lado, à concepção de superação de uma formação unicamente voltada para o bacharelado, e, por outro lado, na busca de articulação com outros componentes curriculares, como as metodologias de ensino e o conhecimento da realidade escolar ao longo da formação.

Alguns Projetos Pedagógicos de Curso apresentam suas concepções relativas às práticas, indicando que dimensões são possíveis de explorar a partir de componentes curriculares que discutem e articulem questões relacionadas à realidade escolar. Nesse sentido, a seguir, destacam-se trechos de PPC's nessa perspectiva.

O Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul destaca em seu PPC a articulação já no início do curso das atividades práticas na disciplina de metodologia de ensino, abordando a observação, a reflexão do contexto social mais amplo e as relações no contexto

escolar.

As atividades de prática como componente curricular se concretizam [no] Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Sociais – Licenciatura na disciplina de Metodologia de Ensino em Ciências Sociais, mas também como desdobramentos das reflexões teóricas inerentes ao campo das Ciências Sociais.

Como desdobramento das reflexões teóricas, o objetivo das atividades de prática é levar o aluno de Ciências Sociais a relacionar sua formação teórica com a sua futura prática docente. Com as atividades de prática pretende-se desenvolver no aluno a capacidade de observação, reflexão do contexto social mais amplo e suas relações com o contexto escolar (UFFS – Campus Erechim, 2010, p. 35)

A referência do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais – Licenciatura, de 2013, da Universidade Federal de Alagoas à dimensão da prática como componente curricular destaca a integração de diversos momentos atravessando a formação dos licenciandos do início ao fim.

Pela própria natureza experimental, necessária à formação do licenciado em Ciências Sociais, e tendo em vista a preocupação relacionada à prática do ensino de Ciências Sociais e as demais atividades identificadas com a formação dos discentes, parte das disciplinas ou atividade do curso terá garantida sua dimensão prática [...].

A prática pedagógica é fundamental na formação dos estudantes e é preciso superação à concepção que restringe a prática a um momento pontual, restrito ao momento de finalização do curso, identificada com as atividades de estágio (UFAL, 2013, p. 24).

Já o PPC da Universidade Federal do Maranhão propõe a realização das práticas como componente curricular dentro da perspectiva de assegurar um tempo de reflexão voltado para a observação e a vivência do espaço escolar, culminando na “elaboração de estratégias de ensino-aprendizagem do saber sociológico”.

Incorporado como componente curricular obrigatório e estratégico para a formação do professor de Sociologia na Educação Básica, com carga horária de 405 horas, o Laboratório de Ensino em Ciências Sociais atuará ao longo do Curso, com disciplinas e atividades complementares, visando a assegurar que a formação ocorra em prazos compatíveis com os propósitos de adensamento de: observação sobre a realidade educacional brasileira e maranhense; vivências através de observação do espaço escolar como *locus* de realização e produção de conhecimento sobre o ensino de Ciências Sociais/Sociologia; reflexão crítica sobre o fazer educacional e experimentações e elaboração de estratégias de ensino-aprendizagem do saber sociológico (UFMA, 2014, p. 24).

Outra dimensão trabalhada a partir do espaço curricular proporcionado pelas práticas é a pesquisa. Esse destaque aparece em alguns PPC's que propõe uma articulação entre pesquisa e

docência. Esse é o caso do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e da Universidade Federal de Alfenas-MG (UNIFAL).

As atividades específicas ligadas à Prática como Componente Curricular foram pensadas de forma a que pudesse se estabelecer uma maior vinculação entre a pesquisa e a docência, seja no desenvolvimento de trabalhos dentro da sala de aula, seja por meio da reflexão e do desenvolvimento de temas diretamente ligados à educação. Sendo assim, essa vinculação foi buscada dentro das especificidades de cada disciplina e de cada área do conhecimento dentro das Ciências Sociais (UNESP, 2008, p. 15).

De forma geral, pode-se afirmar que o conjunto de atividades oferecidas no Projeto Pedagógico do curso visam fazer com que o aluno aprenda a ser professor-pesquisador, sob o princípio da ação-reflexão-ação, conforme salienta o Parecer 2/2002 (UNIFAL, 2011, p. 33).

Os Projetos Pedagógicos de Curso comentados acima destacam, de maneira geral, que a prática como componente curricular se constituiu efetivamente em unidade disciplinar que trouxe o elemento diferenciador da formação na licenciatura em relação ao bacharelado, pois fomentou de forma transversal a discussão pedagógica no âmbito do ensino das Ciências Sociais para a Educação básica. Os principais aspectos abordados, nesse sentido, foram a articulação com o contexto escolar, promovendo ações de observação, de vivências, de investigação e de reflexões que culminaram na organização de estratégias de ensino da sociologia.

## **2.2 A Resolução CNE/CP 02 de 2015 e a Relação entre Teoria e Prática**

Os Projetos Pedagógicos de Curso reformulados após a promulgação da diretriz de 2015, discutem centralmente a articulação entre teoria e prática, aprofundando a reflexão sobre esse aspecto já tensionado pelas Práticas como Componentes Curriculares. Nesse sentido, os cursos empreenderam esforços para propor uma formação organizada a partir do pressuposto de que a ação docente reflete uma compreensão de elementos que fundamentam a realidade, ou seja, a prática pedagógica é estruturada por concepções relativas a esse fazer. O movimento contrário também é verdadeiro, dentro dessa perspectiva, pois o trânsito pelos espaços formativos de prática docente impacta a reformulação das compreensões sobre os fenômenos educativos, qualificando-as.

Na sequência, apresentam-se trechos dos PPC's que trazem essa articulação nos seus princípios ou concepções de formação. Na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, a referência à articulação teoria-prática é destacada já no perfil do egresso.

O perfil do egresso também está em consonância com a Resolução CNE/CP/MEC Nº 2/2015, que afirmou a concepção de educação como processo emancipatório e permanente e o reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, destaca a importância de se considerar, nos processos formativos e na própria atuação profissional, a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e em outros espaços educacionais, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança (UNILAB/CE, 2016, p. 16).

A referência à educação básica à luz do debate sobre a relação entre teoria e prática reconhece esse espaço como *locus* privilegiado de qualificação da formação nessa perspectiva. Tem-se a compreensão, nesse sentido, que estar na escola ao longo do processo formativo fomenta a ideia de um trabalho articulado, crítico e coletivo.

Na mesma perspectiva, o PPC do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFAL, atualizado no ano de 2018, destaca a importância dos momentos formativos “em situação real”, possibilitando a articulação entre teoria e prática para além dos estágios, considerando que esses são realizados pontualmente no final da formação.

Conforme o parecer 02/2015 CNE/MEC, a articulação teoria-prática é necessária para que os alunos aprendam em situação real, construindo estratégias para as realidades complexas, aprendendo a enfrentar obstáculos epistemológicos, didáticos, dentre outros, e relacionando-os em tempo presente com as aprendizagens teórico-acadêmicas-curriculares. Os estágios em geral são curtos e pontuais, não sendo o bastante para uma formação mais adequada de professor (UFAL, 2018, p.46).

O Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Fundação Universidade de Grande Dourados (UFGD) organizou a discussão da relação entre teoria e prática na lógica da superação da dicotomia entre o conhecimento específico da área e o conhecimento dos processos pedagógicos.

[...] de modo a superar a dicotomia existente na formação docente, a saber, entre o domínio das ciências sociais e sua adequação aos processos de ensino-aprendizagem, a prática concreta das atividades de ensino em sala de aula e do trabalho com o coletivo escolar e a sociedade do entorno. Isso significa a articulação, desde o primeiro semestre, entre a formação epistemológica, a profissionalizante e de extensão, isto é, entre ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista a formação de um professor pesquisador e extensionista (UFGD, 2016, p. 16).

Nesse PPC, a relação com a comunidade, via extensão, também aparece como um dos aspectos formativos do/a licenciando/a articulando as dimensões da profissão, do conhecimento e da

sociedade.

Na mesma perspectiva, o Curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Vale do São Francisco também propõe a articulação teoria-prática, por se tratar de um curso vinculado ao PRONERA, que tem como pressuposto a Pedagogia da Alternância que prevê parte da formação junto à comunidade.

Considerando as peculiaridades do público direcionado, o curso de Licenciatura em Ciências Sociais do PRONERA está organizado nesse modelo da Pedagogia da Alternância. Nesse modo de organização, alternam-se tempos em que os graduandos permanecerão na UNIVASF (total de 12 períodos de um mês cada) com tempos em que estes ficarão em suas comunidades (intervalo de três meses entre cada ciclo presencial de aula). No tempo na UNIVASF, o estudante cursará a carga horária teórica (2/3 da carga horária total) do quadro de componentes curriculares obrigatórios; no tempo na comunidade, os estudantes realizarão as atividades práticas, cumprindo a carga horária prática das referidas disciplinas. A ideia é a articulação entre uma consistente formação teórico-pedagógica, em sintonia com as demandas, e possibilidades de inserção dos licenciandos em seus territórios de origem (UNIVASF INCRA/PRONERA, 2016, p. 15).

Além de destacar a importância da articulação entre teoria e prática na formação, há também a discussão sobre o campo de possibilidades de ação desenvolvido a partir da realidade, do contato com questões concretas da escola. Esse campo, Schön (2008) denominou de “epistemologia da prática”, que se caracteriza num modelo de conhecimento voltado para a pesquisa e para a prática no sentido de que toda investigação é incorporada enquanto conhecimento para a ação que integra questões teóricas, mas também situações problemas da vida cotidiana. É essa abordagem que fazem os PPC’s da Universidade Estadual de Roraima e do Colégio Pedro II, como destacado abaixo.

Outro aspecto relevante neste processo formativo é a reflexão da prática pedagógica, que possibilitará ao professor a compreensão dos problemas evidenciados no cotidiano escolar, dando-lhes possibilidades da construção de um novo agir. É de suma importância que se rompa a concepção de que no ensino uns pensam e outros executam e que existe uma dicotomia entre teoria e prática. Neste sentido, a sistematização da própria prática pedagógica de forma interdisciplinar possibilita a construção de proposta de mudança coerente com o objetivo estabelecido no Curso apresentado neste Projeto (UERR, 2017, p. 14).

Desde a década de 1970, a literatura especializada em formação de professores tem reconhecido a necessidade de articulação entre ensino e pesquisa. Conceitos como professor reflexivo (Schön, 1983, 1992), ação-pesquisa-ação (Senna, 2003) e pesquisa-ação (Lewin, 1946) indicam a prática docente como processo de produção de conhecimento, não mais cabendo considerar a docência como simples lugar em

que são aplicadas teorias provenientes de diferentes instâncias acadêmicas (CPII, 2020 p. 7).

A resolução CNE/CP 02/2015 traz em suas diretrizes dimensões que orientam a organização curricular dos cursos de licenciatura numa perspectiva mais próxima à escola. Nesse sentido, os PPC's dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais adequados a essa normativa trazem em suas concepções e suas propostas formativas a importância da articulação entre teoria e prática nesse contexto. Identificou-se, assim, não só a preocupação em atender a legislação, mas também identificar possibilidade de uma formação mais reflexiva tendo como premissa a compreensão e a ação da/e na realidade concreta da escola.

### **2.3 A Resolução CNE/CP 02 de 2019 e a Relação com a Base Nacional Comum Curricular**

Em que pese todo o contexto controverso que envolveu a discussão e a aprovação da Resolução CNE/CP 02/2019, alguns cursos de Licenciatura em Ciências Sociais fizeram as adequações propostas pela normativa que, entre outros aspectos que a fizeram se distanciar da resolução anterior, vinculava a formação inicial de professores/as à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tanto na lógica da organização curricular atrelando as áreas específicas aos “objetos de conhecimento”, quanto na perspectiva da constituição formativa em termos de “habilidades e competências”.

Nesse sentido, os projetos organizados a partir da resolução CNE/CP 02/2019 apresentam propostas de disciplinas e espaços que exploram as questões relacionadas à BNCC. Abaixo, alguns trechos que trazem essa dimensão.

Projetamos a existência do Laboratório de Ensino I e II visando a articulação de todos os processos de ensino-aprendizagem como sugere as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (UFPA, S/A, p.6).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, Resolução CNE/CP nº 02/2019 que fixa as diretrizes para os cursos de Licenciatura. E são estas resoluções que servem de base para a organização do curso em seus quatro núcleos, considerando o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação (UFPA, S/A, p.9).

Já os Cursos de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, além de afirmar o processo de reformulação em diálogo com as normativas, destacam o movimento de discussão voltados aos princípios, à relação entre teoria e prática, a interlocução entre formação inicial e continuada, às questões metodológicas e de pesquisa na formação de professores/as, como exposto abaixo:

A reformulação agora proposta foi efetivada, a partir de reuniões periódicas do Núcleo Docente Estruturante, com o objetivo de corresponder às determinações da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, republicada em 15 de abril de 2020, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), além das demais normativas em vigor. A adequação se deu no sentido de, ao promover os processos formativos, enfatizar os princípios norteadores do exercício profissional docente, seus compromissos com a sociedade e com a cidadania, e a articulação entre teoria e prática e entre formação inicial e formação continuada (UFSM, 2021, p.3).

Ao longo das discussões foram consideradas, além de normativas e condicionantes já mencionados, as implicações das reformas curriculares anteriores e, sobretudo, o novo cenário decorrente da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017). Igual atenção foi dispensada ao que assinala a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio em relação à área de ciências humanas e sociais aplicadas. Considerou-se também os fundamentos metodológicos e de técnicas de pesquisa presentes na história da formação de professores em Ciências Sociais e analisou-se a estrutura curricular de alguns Cursos de Ciências Sociais no Brasil (UFRGS, 2022, p. 25).

Apesar da vinculação do currículo à BNCC ditada pela Resolução CNE/CP 2/2019, ambos PPC's conservaram questões abordadas nas diretrizes anteriores, preservando a autonomia universitária no processo de construção curricular e compreendendo os avanços no campo da formação de professores/as numa perspectiva integrada da área do conhecimento com aspectos do campo da educação, elementos fundantes das resoluções CNE/CP 01 e 02 de 2002 e CNE/CP 02 de 2015.

## **Considerações finais**

O contexto de emergência das DCN's foi marcado pela necessidade de pensar a especificidade da formação de professores/as para a educação básica. Nesse sentido, a homologação de tais normativas induziu a modificação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura, implementando inovações curriculares que trazem para o centro da formação dimensões relevantes à

atuação profissional nas escolas básicas: práticas de ensino, articulação teoria e prática, pesquisa educacional, reflexão sobre prática escolar, entre outros aspectos relacionados à docência.

Os Cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, assim como outras licenciaturas, discutiram no âmbito de seus Núcleos Docentes Estruturantes e Colegiados a reorganização curricular abarcando o debate nacional sobre formação docente.

O objetivo da presente pesquisa foi analisar como os PPC's refletem o diálogo dos cursos com as DCN's que estabeleceram as diretrizes para o processo de reformulação de suas propostas de formação. Para tanto, foram coletados 50 Projetos Pedagógicos de Curso disponibilizados nas páginas institucionais dos cursos e apresentados, de forma ilustrativa, trechos de 14 PPC's que evidenciam a relação com a normativa de referência.

Apreendeu-se, assim, que os Projetos reformulados a partir das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, estabeleceram premissas formativas ancoradas na perspectiva de uma interlocução com a escola, para além dos momentos pontuais relacionados aos estágios curriculares. E, assim, na indução de uma carga horária para efetivar a Prática como Componente Curricular, os cursos oportunizaram um espaço de efetivação do movimento da ação-reflexão-ação no contato com situações-problema (Borges, *et al.* 2011).

Já os PPC's estruturados a partir da Resolução CNE/CP 2/2015, a dimensão da articulação entre teoria e prática, já movimentada a partir da Prática como Componente Curricular, aprofunda o diálogo entre as áreas específicas de conhecimento e as questões educacionais e pedagógicas conduzindo a formação numa perspectiva de construção de uma "práxis" que expressa essa relação orgânica (Gonçalves, *et al.*, 2020, p. 364).

Por fim, o fato desta investigação ter mapeado três PPC's reformulados à luz da resolução CNE/CP 02/2019 é sintomático do contexto conturbado tanto em termos políticos quanto pedagógicos à nível nacional e que culminou numa resistência das instituições à implementação de tal normativa. Entretanto, mesmo diante desse cenário e ao disposto destacado na diretriz que vinculava centralmente a formação aos conteúdos da BNCC e ao desenvolvimento profissional atrelado às habilidades e competência, esses cursos preservaram os princípios estruturados das diretrizes anteriores.

É possível reconhecer que as diretrizes de 2002 e de 2015 fazem parte de um mesmo sentido formativo, que compreende o/a professor/a como intelectual crítico e criativo, responsável pela concepção e coordenação do trabalho pedagógico na escola básica. A diretriz de 2019 produz uma

ruptura nesse percurso, propondo uma formação atrelada à recém instituída BNCC, em uma perspectiva de produzir técnicos educacionais competentes e hábeis em executar um currículo à prova de professores/as.

Por fim, esse cenário evidencia um campo de disputas que recentemente ganhou um novo capítulo: em 2024, o MEC homologou a quarta DCN deste século. Recuperar o histórico de embates sobre os princípios, as definições e as orientações à formação de professores/as para as Ciências Sociais podem contribuir com esse novo ciclo que se inicia promovendo, assim, o reconhecimento e valorização dos sujeitos centrais desse processo.

### Referências bibliográficas

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001*. Discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. As Ciências Sociais no Currículo do Ensino Médio Brasileiro. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194/30973>. Acesso em: 28 nov. 2025.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Configurações territoriais dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934-2017): disputas e implicações. São Leopoldo: *Ciências Sociais Unisinos*, v. 55, n. 2, p. 246-259, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/csr/article/view/csu.2019.55.2.10/11952>. Acesso em: 10 de jan. 2026.

BORGES, Maria Celia; AQUINO, Orlando Fernandes; PUENTES, Roberto Valdes. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n.42, p.94-112, jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>>. Acessado em 10 de jan. 2026.

CANEN, Ana; MOURA XAVIER, Gisele Pereli. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 13, n. 48, p. 333-344, 2005. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/723>>. Acessado em 10 de jan. 2026.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena; MUZZETI, Luci Regina. Licenciaturas Light: resultado das lutas concorrenciais no campo universitário? *Revista Contexto & Educação*, v. 21, n. 75, p. 11–28, 2013. Disponível em: <<https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1107>>. Acessado em 10 de jan. 2026.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Formação De Professores: Retrocessos e Resistência propositiva. *Textura – Revista de Educação e Letras*, v. 24, n. 59, p. 55-77, 2022. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7273>>. Acessado em 10 de jan. 2026.

FERREIRA, Luiz Gustavo; CORTELA, Beatriz Saleme Correa. Diretrizes para a formação de professores: análise comparativa entre os documentos de 2015 e 2019. *Revista Espaço do Currículo*, v. 17, n. 1, p. e67317, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/67317>> . Acesso em: 10 jan. 2026.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP nº 02/2019 e os retrocessos na formação de professores. UFRRJ: *Formação em Movimento*, v. 2, i.2, nº 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <<https://www.costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/download/610/896>>. Acesso em: 10 jan. 2026.

PEREIRA, Sueli Menezes. Educação Básica e formação docente no contexto das exigências do mundo do trabalho: a formação por competências em análise. *Cadernos de Educação*, v. 33, p. 57 - 79, maio/agosto 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1650>>. Acesso em: 10 jan. 2026.

PIMENTA, Selam Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

RAIZER, Leandro; CAREGNATO, Celia; PEREIRA, Thiago. A formação de professores de Sociologia no Brasil: avanços e desafios. Brasília: *Em Aberto*, v. 34, n. 111, p. 55-71, maio/ago. 2021. Disponível em: <<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4837>>. Acesso em: 10 jan. 2026.

REIS, Adriana; ANDRÉ, Marli E. A. D.; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Belo Horizonte: 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/289>>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2018, 43.ed.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUZA, Marilsa Miranda de; ROMAN, Heitor Graton. Imperialismo e reformas curriculares: análise da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) e da resistência contra sua implementação na Unir. e-Curriculum, São Paulo, v. 22, e65744, 2024. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-38762024000100274&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762024000100274&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 28 nov. 2025.