



DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v17.i36.e912>

Recebimento em: 03/02/2024 | Aceite em: 25/02/2024

ARTIGOS

A FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES NA FORMAÇÃO INICIAL: DESAFIOS, CAMINHOS E COMPROMISSOS COM A EMANCIPAÇÃO

Raimundo Santos de CASTRO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA

São Luís, Maranhão – Brasil

raicastro@ifma.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-6762-836X> 

RESUMO: A formação inicial de professores no Brasil tem sido atravessada por disputas entre concepções pedagógicas divergentes, em cenário tensionado por reformas curriculares tecnicistas. Este artigo analisa fundamentos, desafios e possibilidades de uma formação docente emancipatória e histórica. Trata-se de estudo qualitativo, bibliográfico e interpretativo-crítico, com análise categorial de obras de 2018 a 2024 e das diretrizes normativas vigentes, consultadas em bases como SciELO e o Portal de Periódicos da CAPES. Os resultados indicam que o alinhamento curricular à Base Nacional Comum Curricular tende a reduzir a autonomia formativa e a densidade crítica das licenciaturas, enquanto a pedagogia histórico-crítica e as epistemologias decoloniais oferecem alternativas orientadas pela justiça cognitiva. Conclui-se que a formação crítica, articulada ao reconhecimento de saberes plurais e das lutas históricas do professorado, é condição para uma educação democrática, plural e transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Educação crítica. Emancipação. Decolonialidade. Currículo.

CRITICAL TEACHER EDUCATION IN INITIAL TRAINING: CHALLENGES, PATHS, AND COMMITMENTS TO EMANCIPATION

ABSTRACT: Initial teacher education in Brazil has been marked by disputes between divergent pedagogical conceptions, under the pressure of technocratic curricular reforms. This article analyzes the foundations, challenges, and possibilities of an emancipatory and historical teacher education. This qualitative, bibliographic, and interpretive-critical study analyzes works from 2018 to 2024 and current normative guidelines, retrieved from databases such as SciELO and the CAPES Journal Portal. Results indicate that aligning curricula with the Common National Curricular Base tends to reduce the formative autonomy and critical density of teacher education programs, whereas historical-critical pedagogy and decolonial epistemologies offer alternatives oriented by cognitive justice. It concludes that critical teacher education, articulated with the recognition of plural knowledges and of the historical struggles of the profession, is a condition for a democratic, plural, and transformative education.

KEYWORDS: Teacher education. Critical education. Emancipation. Decoloniality. Curriculum.

LA FORMACIÓN CRÍTICA DEL PROFESORADO EN LA FORMACIÓN INICIAL: DESAFÍOS, CAMINOS Y COMPROMISOS CON LA EMANCIPACIÓN

RESUMEN: La formación inicial del profesorado en Brasil ha sido atravesada por disputas entre concepciones pedagógicas divergentes, ante reformas curriculares tecnocráticas. Este artículo analiza fundamentos, desafíos y posibilidades de una formación docente histórica y emancipadora. Estudio cualitativo, bibliográfico e interpretativo-crítico que analiza obras de 2018 a 2024 y las directrices normativas vigentes, consultadas en bases como SciELO y el Portal de Periódicos de la CAPES. Los resultados indican que la alineación curricular con la Base Nacional Común Curricular tiende a reducir la autonomía formativa y la densidad crítica de las carreras docentes, mientras que la pedagogía histórico-crítica y las epistemologías decoloniales ofrecen alternativas orientadas por la justicia cognitiva. Se concluye que la formación crítica, articulada con el reconocimiento de saberes plurales y de las luchas históricas del profesorado, es condición para una educación democrática, plural y transformadora.

PALABRAS CLAVE: Formación docente. Educación crítica. Emancipación. Decolonialidad. Currículo.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores, particularmente em contextos historicamente marcados pela desigualdade estrutural e pela colonialidade do saber, como o brasileiro, constitui-se como campo de intensas disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas. Mais do que uma etapa funcional de preparação para o exercício da docência, trata-se de um processo formativo ético e ontológico, que envolve a construção de sentidos, valores, racionalidades e posicionamentos diante do mundo. A docência, nesse horizonte, não se esgota na dimensão técnica do ensinar, mas se enraíza em uma *práxis* social comprometida com a transformação da realidade concreta.

Nas últimas décadas, consolidou-se um modelo de formação docente marcado por tendências tecnicistas e performativas, impulsionadas pela racionalidade gerencial que orienta parte das reformas educacionais em curso. Em nome da eficiência e da qualidade, políticas públicas têm normatizado os currículos das licenciaturas e reduzido a autonomia das instituições formadoras. Expressão contundente dessa tendência é a sequência normativa iniciada com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), objeto de sucessivas alterações em 2022 e 2024 e, por fim, revogada e substituída pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, atualmente em vigor (Brasil, 2019, 2024).

O núcleo dessa sequência normativa é o alinhamento dos cursos de licenciatura às competências e habilidades definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica. Na prática, tal alinhamento significa organizar os projetos pedagógicos, os currículos e a avaliação da formação a partir de uma matriz nacional de competências profissionais docentes derivada da BNCC, de modo que aquilo que o professor deve saber e saber fazer passa a ser previamente padronizado em nível federal. Ao subordinar a formação a esse referencial comum, as diretrizes tendem a homogeneizar percursos formativos e a secundarizar as especificidades regionais, culturais e institucionais dos espaços de formação.

Não se ignora que os defensores desse modelo o justificam como garantia de equidade e de um patamar mínimo comum de qualidade, capaz de reduzir disparidades entre instituições e conferir maior comparabilidade à formação em um país de dimensões continentais. Tais argumentos, contudo, convivem com o risco de que a padronização se converta em prescrição e de que a lógica das competências esvazie a dimensão crítica, ética e política da docência, reduzindo-a à aplicação de conteúdos e ao cumprimento de metas mensuráveis.

Diante desse quadro, o artigo assume como questão *suleadora*¹: de que modo a formação inicial de professores pode incorporar uma perspectiva crítica e emancipadora frente às diretrizes curriculares normativas e às pressões tecnicistas das políticas educacionais vigentes? O objetivo é analisar criticamente os fundamentos, os entraves e as possibilidades de uma formação crítica na etapa inicial do processo formativo.

Parte-se do pressuposto de que a formação inicial pode configurar-se como espaço de resistência e emancipação quando orientada por práticas curriculares críticas, ancoradas na pedagogia histórico-crítica, na valorização dos saberes docentes e populares, na reflexão ético-política e no diálogo com as epistemologias decoloniais. Essa hipótese desdobra-se em três eixos: a crítica à subordinação dos currículos à BNCC e ao paradigma das competências; a defesa da articulação entre teoria e prática, com reconhecimento dos saberes comunitários;

1 Emprega-se aqui “suleadora” em lugar de “norteadora” em coerência com a perspectiva decolonial adotada. A crítica ao verbo “nortear” — que naturaliza o Norte geopolítico como referência — inspira-se na proposta de “sulear”, difundida no pensamento educacional brasileiro, que busca deslocar o Sul da condição de subalternidade e afirmá-lo como lugar legítimo de orientação epistêmica e política.

e a afirmação da autonomia institucional e de currículos dialógicos, comprometidos com a justiça social, os direitos humanos e a democracia.

Sob essa perspectiva, torna-se necessário problematizar o lugar da formação crítica nos currículos atuais das licenciaturas, reconhecendo que currículos transformadores e práticas libertadoras não se concretizam sob a precarização do trabalho docente, a desvalorização profissional e a mercantilização da educação. Criticar o modelo hegemônico implica, também, defender uma educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada, comprometida com a cidadania e a consciência histórica.

METODOLOGIA

O presente estudo ancora-se em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter interpretativo-crítico. Essa escolha não se configura como opção meramente técnica: decorre de uma compreensão epistêmica que concebe a pesquisa como prática reflexiva e situada, voltada à compreensão da complexidade dos fenômenos educacionais, sobretudo no que concerne à formação inicial de professores. A abordagem qualitativa mostra-se adequada para analisar os sentidos, valores e racionalidades que perpassam os discursos, normativas e práticas do campo, bem como para tensionar os projetos educativos em disputa (Minayo, 2021).

A pesquisa bibliográfica constitui o procedimento central para a construção do referencial teórico e analítico deste estudo. Entende-se, contudo, que a revisão bibliográfica não deve ser confundida com a mera enumeração de autores e obras: como observa Gil (2019), ela busca explicar um problema a partir de referenciais teóricos já publicados, o que, nesta investigação, assume caráter ativo de reconstrução teórica e tensionamento conceitual, e não de simples compilação.

Para assegurar rigor e atualidade, o levantamento foi realizado em bases e repositórios reconhecidos — a Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Portal de Periódicos da CAPES e o Google Acadêmico —, complementados por catálogos de editoras acadêmicas e pela documentação oficial disponível nos portais do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação. Foram utilizados, isolada e combinadamente, os descritores “formação de professores”, “formação crítica”, “pedagogia histórico-crítica”, “decolonialidade”, “justiça cognitiva” e “BNCC formação docente”. Adotaram-se como critérios de inclusão a pertinência temática ao objeto, a natureza acadêmico-científica das fontes (livros, capítulos e artigos revisados por pares) e o recorte temporal entre 2018 e 2024 para a literatura, ampliado, quando necessário, para contemplar obras seminais e a legislação pertinente. Foram excluídos materiais sem referência acadêmica identificável, textos de divulgação sem revisão e fontes que não dialogavam diretamente com o objeto.

A leitura e a análise dos textos seguiram uma lógica dialético-interpretativa, organizada em torno de categorias definidas a partir do objetivo do estudo: formação crítica, tecnicismo pedagógico, justiça cognitiva, autonomia curricular, epistemicídio e emancipação. Tais categorias funcionaram como lentes analíticas para o exame dos discursos normativos e dos fundamentos teóricos dos autores selecionados, buscando-se identificar convergências, divergências e silenciamentos.

Reconhece-se, ademais, que a pesquisa bibliográfico-interpretativa não opera como reprodução neutra das fontes. A interpretação do pesquisador — inevitavelmente situada e atravessada por escolhas teóricas e político-epistemológicas — é constitutiva do próprio processo analítico. Longe de fragilizar a investigação, essa mediação hermenêutica é assumida de modo explícito: seu rigor não reside na pretensa neutralidade nem na replicabilidade experimental, mas na coerência interna do percurso, na transparência dos critérios

de seleção e análise, na fidelidade às fontes e na explicitação do lugar de onde se interpreta. Assume-se, com isso, um posicionamento ético e político que não se confunde com arbitrariedade, mas que recusa o mito da objetividade asséptica associado à racionalidade positivista.

Em síntese, a metodologia combina fundamentação bibliográfica, interpretatividade crítica e vigilância epistemológica. Cabe reconhecer, como limite do estudo, o seu caráter teórico-bibliográfico: não se apresentam dados empíricos primários, mas uma análise crítica do estado da arte e das normativas, cuja contribuição se situa no plano da problematização conceitual e propositiva — modalidade expressamente contemplada na linha editorial de periódicos do campo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Refletir sobre a formação crítica de professores na contemporaneidade impõe a superação de concepções reducionistas que, sob o pretexto da eficácia pedagógica e da eficiência institucional, despotencializam a docência como *práxis* histórica, política e ontológica. Reconstruir o arcabouço teórico de uma formação emancipatória exige articular a crítica da razão instrumental à defesa de uma epistemologia plural e situada.

A pedagogia histórico-crítica constitui um dos alicerces mais consistentes dessa reconstrução. Para Saviani (2013), a educação não se limita à transmissão de conteúdos: ela consiste no processo pelo qual os indivíduos se apropriam, de forma sistemática, do saber historicamente produzido, de modo que tal apropriação se converta em instrumento de humanização. A docência, nesse horizonte, é entendida como trabalho e como mediação consciente entre a realidade e o conhecimento, rompendo com o espontaneísmo e com o tecnicismo curricular.

Essa formulação, todavia, exige uma inflexão crítica que o próprio horizonte emancipatório reclama: de que “saber elaborado” se fala, e a serviço de quê ele foi historicamente constituído? Reconhecer que o conhecimento sistematizado pelas gerações precedentes também operou como instrumento de colonização, escravização e epistemicídio de outros povos e saberes impede que a apropriação do legado cultural seja celebrada de modo ingênuo (Santos, 2010). Não se trata de recusar o acesso ao conhecimento acumulado — condição inegociável de qualquer projeto democrático —, mas de submetê-lo a uma apropriação crítica e decolonial, capaz de interrogar suas ausências, seus silenciamentos e a colonialidade que o atravessa. A humanização de que fala a pedagogia histórico-crítica só se completa, portanto, quando articulada ao reconhecimento da pluralidade epistêmica e à reparação das violências cognitivas que fundaram a modernidade (Walsh, 2013; Santos, 2010).

A crítica ao esvaziamento formativo encontra em Frigotto (2010) uma leitura consistente: a despolitização da docência e a domesticação do pensamento pedagógico integram um projeto que conforma um perfil de professor adaptado às exigências do mercado, desprovido de autonomia e de formação humanista. Essa leitura, ancorada na crítica da economia política da educação, é necessária, mas insuficiente quando tomada isoladamente. A disputa não se circunscreve ao mundo do trabalho e às suas relações de classe: ela implica reconhecer sujeitos históricos e concretos — sobretudo negros, negras e indígenas — sistematicamente aliçados dos processos formativos e da produção legitimada de conhecimento. Como argumentam Ribeiro (2019) e Gomes (2017), o epistemicídio que recai sobre as intelectualidades negras e sobre os saberes dos povos originários é uma forma de violência que compromete a própria pluralidade cognitiva da universidade. Uma teoria crítica da formação docente que não incorpore a dimensão racial e étnico-cultural permanece, pois, aquém do problema que pretende enfrentar.

É nesse ponto que a noção de justiça cognitiva adquire centralidade, ao reconhecer o direito de todos os povos e comunidades de produzir e validar conhecimento. Para Walsh (2013), a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial são categorias que permitem desmontar o monopólio epistêmico do pensamento ocidental moderno e legitimar outras formas de saber, o que implica descolonizar não apenas os conteúdos, mas os currículos, as instituições e os próprios métodos de formação.

Freire (2019, 2021) sustenta que a formação docente é prática política e exercício da liberdade: ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção, reconhecendo o outro como sujeito do processo. O ato de ensinar, nessa acepção, não é um gesto neutro, mas uma opção ética e ontológica diante do mundo.

Tal perspectiva contrapõe-se às diretrizes que passaram a regular a formação docente no Brasil. Ao estabelecerem o alinhamento obrigatório à BNCC, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e, na sequência, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 tendem a impor um currículo padronizado e a pressão pela mensurabilidade de resultados, reduzindo o trabalho docente à aplicação de competências previamente definidas (Brasil, 2019, 2024). Candau (2020) caracteriza esse movimento como um retrocesso político-pedagógico, na medida em que restringe a construção de projetos formativos plurais e socialmente referenciados, operando por homogeneização em lugar de favorecer a diversidade.

Giroux (1997), ao conceber os professores como intelectuais transformadores, argumenta que a formação não pode limitar-se à dimensão técnica: exige o reconhecimento da escola como espaço de disputa ideológica e cultural e a incorporação dos fundamentos filosóficos e políticos da prática educativa. O professor, assim, desloca-se da figura do “facilitador de aprendizagens” para a de produtor de saberes e sujeito epistêmico.

A superação da dicotomia entre teoria e prática é outro nó da formação crítica. Nóvoa (2019), ao propor uma nova gramática da formação, enfatiza a pesquisa como princípio educativo e a valorização da experiência docente como saber legítimo. Cumpre sublinhar, ainda, que essa valorização não parte do vazio: o professorado brasileiro é sujeito de uma longa história de organização e resistência à normatividade, cujas lutas — sindicais, pedagógicas e cotidianas — antecedem e sustentam qualquer projeto de formação crítica. Reconhecer e aprender com essas lutas é condição para que a crítica não se converta em prescrição externa aos próprios docentes.

ANÁLISE CRÍTICA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA FORMAÇÃO CRÍTICA

A análise da formação inicial de professores, quando realizada sob o prisma da crítica emancipatória, exige ir além da descrição dos arranjos curriculares, mergulhando nos fundamentos da docência como prática social e histórica. A formação docente não pode ser reduzida a um conjunto de procedimentos normativos: ela é processo de constituição de sujeitos comprometidos com a transformação da realidade concreta.

O cenário brasileiro é marcado por múltiplas tensões. De um lado, avançam políticas orientadas por uma racionalidade tecnocrática, centralizadora e empresarial; de outro, emergem concepções e experiências que resistem a esse modelo, afirmando a necessidade de uma formação crítica, plural e socialmente referenciada. Analisar essas forças em conflito exige uma abordagem dialética, atenta tanto às determinações estruturais quanto às possibilidades de insurgência e criação pedagógica.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024, ao revogar a normativa de 2019 e redefinir as diretrizes da formação inicial, ilustra a complexidade dessa disputa. Se, por um lado, o texto incorpora vocabulário caro ao campo progressista — a relação entre teoria e prática, a valorização dos profissionais da educação e a articulação entre formação inicial e continuada —, por outro, análises críticas apontam que a norma não rompe com a BNCC como fundamento da formação, mantendo, na essência, a matriz das competências (Candau, 2020). Trata-se, portanto, de um movimento ambivalente, que combina concessões discursivas ao campo democrático com a permanência de uma lógica prescritiva. Essa leitura, cumpre reconhecer, não é consensual: há quem veja na resolução de 2024 um avanço em relação ao texto de 2019, justamente por reintroduzir princípios da tradição crítica. O debate, longe de encerrado, permanece em aberto.

Frente a esse quadro, resgatar os fundamentos de uma formação verdadeiramente crítica torna-se imperativo. A pedagogia histórico-crítica, ao compreender o ato educativo como processo de humanização mediado pelo saber, oferece um horizonte teórico-metodológico capaz de rearticular a formação à totalidade das relações sociais, concebendo o professor como sujeito histórico, e não como executor de prescrições curriculares (Saviani, 2013).

Essa reconstrução dialoga com a crítica decolonial de Walsh (2013), para quem os currículos devem romper com a monocultura epistêmica do Ocidente moderno e reconhecer a legitimidade dos saberes ancestrais, populares e periféricos. A produção do conhecimento não pode ser dissociada das lutas sociais, raciais e territoriais; incorporar tais saberes não é uma concessão identitária, mas uma necessidade epistemológica (Santos, 2010; Gomes, 2017).

A literatura sobre programas de residência pedagógica e projetos de extensão em universidades públicas sugere que é possível construir práticas formativas ancoradas nesses princípios. Nesses contextos, relatam-se a valorização do território como espaço formativo, a problematização dos currículos a partir das realidades locais e a inclusão de saberes periféricos nos processos de ensino-aprendizagem. Ainda que este estudo não apresente dados empíricos próprios sobre tais experiências, a produção acadêmica disponível indica que a formação crítica não é um projeto utópico, mas uma possibilidade concreta, embora constantemente ameaçada por forças regressivas.

A formação crítica, todavia, não se sustenta apenas em fundamentos epistemológicos: exige condições objetivas de realização. A precarização das universidades públicas, os cortes orçamentários, a desvalorização docente e a privatização da formação — por meio de plataformas, franquias pedagógicas e cursos de curta duração — configuram entraves concretos, que Frigotto (2010) associa ao esvaziamento progressivo da função social das instituições formadoras.

As reformas curriculares não são neutras: expressam interesses políticos de longo alcance, voltados à adaptação da força de trabalho às exigências do capital. O desafio, portanto, é construir contraprojetos formativos, baseados na *práxis*, na justiça cognitiva e na pluralidade epistêmica, articulando a crítica de classe às dimensões racial, étnica e territorial. Nesse sentido, Nóvoa (2019) propõe uma nova gramática da formação, fundada na colaboração entre professores, na valorização da experiência e na constituição de comunidades epistêmicas, deslocando o centro da formação do acúmulo de conteúdos para a construção coletiva de sentidos.

A análise aqui desenvolvida aponta para a centralidade da formação crítica como enfrentamento das políticas de despolitização da docência. Formar professores, nesse horizonte, é constituir sujeitos capazes de ler

criticamente o mundo — não a partir de um único modelo de crítica previamente estabelecido, mas em diálogo com a pluralidade de epistemologias, lutas e resistências que atravessam os territórios. Descolonizar a formação é, nesse sentido, caminhar em direção ao outro, reconhecendo suas formas próprias de saber, de resistir e de propor. A crítica emancipatória não se impõe de fora: ela se constrói na escuta e no encontro com os sujeitos concretos da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a formação crítica de professores não conduz a conclusões definitivas, mas demarca um território conceitual em permanente tensão. A formação inicial, como se procurou demonstrar, transcende a preparação técnica para o exercício da docência: constitui um *locus* privilegiado de construção de subjetividades e de disputa de sentidos sobre o conhecimento, a escola e a própria sociedade.

A crítica à normatização tecnocrática — expressa na Resolução CNE/CP nº 2/2019 e, com ambivalências, na Resolução CNE/CP nº 4/2024 — não se sustenta como mera retórica ideológica, mas como análise fundada em teorias consistentes. O alinhamento à BNCC, ao reduzir a formação à operacionalização de competências, tensiona a autonomia universitária e a diversidade epistêmica e cultural que compõem o país. Reconhecer, porém, as ambivalências e as disputas internas a essas normas é parte do próprio rigor analítico que se pretende exercer.

A pedagogia histórico-crítica e a pedagogia freiriana mostraram-se balizas fundamentais para compreender a formação como atividade formadora de sujeitos históricos, produtores de sentidos e capazes de intervir no mundo. A elas somou-se a crítica decolonial que, com Walsh (2013), Santos (2010), Ribeiro (2019) e Gomes (2017), evidencia a urgência de descolonizar os currículos da formação docente, reconhecendo os saberes dos povos originários e das comunidades negras, periféricas e camponesas. A justiça cognitiva, nesse contexto, deixa de ser uma reivindicação periférica para tornar-se um imperativo civilizatório.

As análises indicaram que a formação crítica é constantemente tensionada por forças estruturais que operam para a sua negação, mas também que a resistência é possível e está em curso. Essa resistência não é criação recente nem exterior aos docentes: ela se ancora em uma longa história de lutas do professorado e dos movimentos sociais, e ocorre nos territórios, nas comunidades e nas práticas escolares cotidianas. Reconhecer essas lutas que nos antecederam — e aprender com elas — é condição para uma formação que não se pretenda tutelar sobre os sujeitos que dela participam.

A formação crítica é também formação estética, ética e política. Não se limita ao domínio de teorias pedagógicas ou à aplicação de metodologias ativas: exige a incorporação de valores como empatia, solidariedade e compromisso com a transformação. Para Giroux (1997), o professor como intelectual público não se limita a interpretar o mundo, mas compromete-se com a sua reinvenção, a partir de uma postura ética diante do sofrimento humano.

Afirmar esse projeto formativo exige, contudo, enfrentar as assimetrias institucionais que atravessam o sistema formador e garantir condições objetivas: financiamento adequado, valorização docente, autonomia pedagógica, currículos sensíveis às realidades locais e reconhecimento da pesquisa como princípio formativo. Sem esses elementos, a formação crítica corre o risco de converter-se em retórica vazia, dissociada da vida concreta dos sujeitos.

Impõe-se, por fim, reconhecer que a formação crítica não é um destino, mas um processo: não há modelos prontos nem fórmulas infalíveis, mas um compromisso inarredável com a dignidade humana e com o direito à diferença. Como sintetiza Freire (2019), ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho — os sujeitos se formam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Que a formação de professores seja, então, esse espaço de comunhão e de invenção coletiva, no qual, mais do que formar profissionais, se formem sujeitos capazes de sonhar e de transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

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 e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC/CNE, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal>. Acesso em: 15 jul. 2025.

RIBEIRO, Djamil. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.