

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

CAROLINE VISSOTTO

**BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS**

FLORIANÓPOLIS

2022

CAROLINE VISSOTTO

**BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Larissa Cerignoni Benites

FLORIANÓPOLIS

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Vissotto, Caroline

Base nacional comum para a formação inicial de professores :
concepções e perspectivas / Caroline Vissotto. -- 2022.
122 p.

Orientadora: Larissa Cerignoni Benites
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação -- Selezione --, Florianópolis, 2022.

1. Formação inicial de professores. 2. BNC-Formação. 3.
Concepções de formação de professores. 4. Política educacional. I.
Benites, Larissa Cerignoni. II. Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação -- Selezione --. III. Título.

CAROLINE VISSOTTO

**BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Larissa Cerignoni Benites
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros:

Prof^a. Dr^a. Mariléia Maria da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Prof^a. Dr^a. Flavia Madeiros Sarti
Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP

Florianópolis, 01 de dezembro de 2022.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional no caminho que escolhi trilhar.

Aos professores, colegas de profissão, de luta e de resistência.

AGRADECIMENTOS

A inquietação e a curiosidade sempre habitaram em mim, e foi nos estudos e na pesquisa que encontrei uma enorme realização. Neste sentido, a possibilidade de fazer o mestrado, que marcou uma trajetória de dois anos de muitos e muitos dias de leitura, de escrita, me trouxe muito mais perguntas do que respostas e infinitas aprendizagens. Como todo caminho, foi cheio de empolgação e de algumas inseguranças, de renovação da coragem, de sonhos, de trocas e de felicidade, mesmo que às vezes houvesse o sentimento de que gostaria de fazer muito além do que era possível ou que estava ao meu alcance.

Essa trajetória, tão desafiadora e bela se tornou possível porque tive ao meu lado pessoas que me apoiaram. Por isso acredito que um caminho nunca se faz só, ele é cheio de muitas pessoas que contribuem conosco de alguma forma para que sejamos quem somos. Nesta caminhada do mestrado (que certamente conta com contribuições muito anteriores a esse período) não posso deixar de agradecer a pessoas que seguiram ao meu lado, longe ou perto, nos dias bons ou naqueles nem tanto.

O agradecimento infinito é direcionado aos meus pais, Rogério e Roseli. Foi deles que herdei a coragem, a liberdade para invencionices, a sensação de que o mundo não pode ser somente o que vemos à primeira vista. O ímpeto da luta, da resistência. Foram eles que sempre me apoiaram e incentivaram a estudar. Agradeço por tudo e tanto. Pelo cuidado e pelo amor.

Agradeço igualmente ao meu irmão, Rovian, ao meu namorado, Thiago, à Jessika, à Clarice e à Sabrina. Essas incríveis e maravilhosas pessoas têm um lugar especial no meu coração e foram essenciais por toda a ajuda, paciência, escuta e trocas. Companheiros de sonhos e de revolução. Ah, e claro que não posso deixar de mencionar minha querida Capitu, que foi uma companheira assídua de longas jornadas de escrita.

Agradeço aos meus amigos e colegas da Escola dos Sonhos, local que possibilita um sonhar coletivo, cheio de desafios, realizações e transformação.

Também aos colegas do grupo de estudos: Roque, Danielle e Luiza pelas trocas e coleguismo, e a todos que de alguma forma me acolheram e apoiaram na UDESC.

Às professoras da banca, Flavia e Mariléia, por quem tenho grande admiração e que me ajudaram a ver outras perspectivas durante este percurso.

À minha incrível e melhor de todas as orientadoras, Professora Larissa Cerignoni Benites, que esteve ao meu lado, me fazendo ter a certeza de que tudo daria certo. Muito obrigada pela sensibilidade, por compartilhar tanta sabedoria, pela atenção, paciência, pelas horas de

orientação e por me ajudar a percorrer o caminho para realizar este sonho. Amor e admiração por você.

Aos professores e professoras que tive, que me inspiraram pela postura política e ética e foram imprescindíveis na minha escolha profissional e acadêmica.

Por fim, a todos e todas as demais que estiveram ao meu lado, meu agradecimento.

Com infinito amor, muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender quais as concepções e perspectivas sobre formação de professores estão presentes na Resolução CNE/CP nº 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem bibliográfica e documental, guiada pelo aporte teórico do materialismo histórico-dialético. O percurso do estudo se valeu de revisões bibliográficas, cujo escopo foi investigar como vêm sendo formuladas e difundidas orientações e proposições sobre as quais se amparam as políticas para a formação inicial de professores no Brasil. Desse modo, as revisões suscitaram aspectos importantes para tal compreensão, dentre eles: as reverberações da reestruturação produtiva e da ascensão do neoliberalismo no âmbito do Estado, a ingerência dos organismos multilaterais na formulação de propostas para a formação docente, e as concepções e tendências sobre as quais se edificam as proposições e políticas para a formação. Além disso, buscou-se identificar os diferentes contextos nos quais se inscrevem a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores de 2001 a 2020; para tanto, foi realizada a análise das diretrizes das últimas décadas, abrangendo as DCNs de 2002, DCNs de 2015 e as DCNs de 2019, dialogando com a sua historicidade. A análise da BNC-Formação, como objeto principal deste estudo, permitiu identificar importantes pontos sobre sua forma e conteúdo. Assim, a ponderação sobre aspectos de maior relevância para atender ao objetivo desta pesquisa versaram sobre uma categoria analítica principal: formação, a qual foi problematizada em conexão e sob dois aspectos: concepções pedagógicas e docência. Como considerações finais, esta pesquisa reforça a presença, na BNC-Formação, da concepção neoprodutivista, expressa especialmente pela pedagogia das competências, que tem bases sobretudo pedagógico-econômicas, trazendo à tona a relação da educação com o processo produtivo. Quanto às perspectivas, constata-se que há um encaminhamento para uma formação esvaziada em termos teóricos, práticos e políticos. E, derivada de políticas de alinhamento e homogeneização curricular que fragmentam o conhecimento e destituem a possibilidade de politização e autonomia, responsabilizam, padronizam e gerenciam a docência e acabam por produzir um horizonte de precarização e de reificação da docência.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; BNC-Formação; Concepções de formação de professores; Política educacional.

ABSTRACT

This research aimed to understand which conceptions and foundations about teacher training are present in the Resolution CNE/CP n°. 02/2019, which defines the Curricular Guidelines and establishes the Common National Base for Initial Training of Basic Education Teachers (BNC-Formação). This is a qualitative research, of bibliographic and documental approach, guided by the theoretical contribution of the historical-dialectical materialism. The study was based on bibliographic reviews that had the purpose of investigating how guidelines and propositions that serve as a basis for initial teacher training policies in Brazil have been formulated and disseminated. In this way, the reviews raised important aspects, among them: the reverberations of the productive restructuring and the rise of neoliberalism in the state apparatus, the interference of multilateral organizations in the formulation of proposals for teacher training, and the conceptions and tendencies on which the propositions and policies for training are built. Moreover, it was sought to identify the different contexts in which the formulation of the National Curriculum Guidelines (DCNs) for teacher training from 2001 to 2020 are inscribed; for this, it was made the analysis of the guidelines of the last decades, including the DCNs of 2002, DCNs of 2015 and the DCNs of 2019, dialoguing with its historicity. As the main object of the study, the analysis of the BNC-Formação, allowed to identify important points about its form and content. The reflection treated a main analytical category: formation, which was problematized in connection and under two aspects: pedagogical conceptions and teaching. As final considerations, this research reinforces the presence of the neoproductivist conception in the BNC-Formação, expressed by the pedagogy of competencies, which has above all a pedagogical-economic basis, bringing to the surface the relation of education with the productive process. As to the perspectives, it's possible to see that there is a direction towards an emptied formation in theoretical, practical and political terms. And, derived from policies of curricular alignment and homogenization that fragment knowledge and remove the possibility of politicization and autonomy, it's makes responsible, standardize and manage teaching, and this way, producing a horizon of precariousness and reification of teaching.

Keywords: Initial teacher training; BNC-Formação; Conceptions of teacher training; Educational policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores de busca.....	23
Quadro 2 - Revisão 1: Quantidade de produções encontradas CAPES.....	24
Quadro 3 - Revisão 1: Quantidade de produções encontradas SCIELO	24
Quadro 4 - Revisão 1: Produções selecionadas	25
Quadro 5 - Revisão 2: Quantidade de produções encontradas CAPES.....	26
Quadro 6 - Revisão 2: Quantidade de produções encontradas SCIELO	26
Quadro 7 - Revisão 2: Produções selecionadas	26
Quadro 8 - Ficha para estudo dos artigos	27
Quadro 9 - Documentos selecionados para análise	29
Quadro 10 - Ficha de análise dos documentos	29
Quadro 11 - Dos Princípios e da Estrutura curricular	69
Quadro 12 - Das competências e avaliação	70
Quadro 13 - Aspectos sobre o Conhecimento e a Prática	71
Quadro 14 - Papel/posição atribuído à universidade	73
Quadro 15 - Perfil de professor(a).....	75
Quadro 16 - Compreensão acerca da escola.....	77
Quadro 17 - Concepção de Educação.....	79

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Linha do tempo diretrizes e contextos	60
Figura 2 - Estrutura da Resolução CNE/CP nº 02/2019	87
Figura 3 - Comparativo competências gerais BNCC e BNC-Formação	86
Figura 4 - Competências e habilidades da BNC-Formação.....	94

LISTA DE SIGLAS

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APH – Aparelhos Privados de Hegemonia
BM – Banco Mundial
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação – Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CEB - Conferências Brasileiras de Educação
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação dos Trabalhadores em Educação
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DEM – Partido Democratas
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD – Educação a Distância
EI – Educação Infantil
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FNE – Fórum Nacional de Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC – Ministério da Educação
MPB – Movimento Pela Base
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OM – Organismos multilaterais

ONGs – Organizações não-governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

OS – Organizações Sociais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

TPE – Todos Pela Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	OBJETIVOS	20
1.2	ORGANIZAÇÃO DO TEXTO.....	20
2	PERCURSO METODOLÓGICO	22
2.1	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	22
2.2	PESQUISA DOCUMENTAL.....	28
2.3	ANÁLISE DOS DADOS	31
3	O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS TENSÕES	33
3.1	A CONSTITUIÇÃO DOS REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS-1990 NO BRASIL.....	37
3.2	TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO	47
4	O CONTEXTO DAS DCNs PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCURSO E PROJETOS EM DISPUTA	57
4.1	APONTAMENTOS SOBRE AS DCNS ANALISADAS: APROXIMAÇÕES E RUPTURAS	68
5	BNC-FORMAÇÃO: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS	82
5.1	ASPECTOS SOBRE A FORMA.....	82
5.2	ASPECTOS SOBRE O CONTEÚDO	87
6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	95
	REFERÊNCIAS	101
	APÊNDICES	116

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui proposta foi realizada como parte das atividades do curso de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC), e está vinculada à linha de pesquisa “Políticas Educacionais, Ensino e Formação”.

Tomou-se como ponto de partida o contexto da formação de professores no Brasil, tendo como objeto central de análise a Base Nacional Comum para a Formação inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação¹) regulamentada por meio da Resolução CNE/CP nº 02/2019 e objetivou-se compreender quais concepções e perspectivas acerca da formação inicial docente estão nela contidas, mas para isso, fez-se necessário primeiramente situá-la como parte e resultado da conjuntura educacional brasileira contemporânea.

A escolha por esta temática de pesquisa provém de inquietações da autora acerca de sua formação inicial em Pedagogia em uma instituição privada de Educação à Distância (EaD), cuja escolha – ou pela falta de – se deu preponderantemente em razão da necessidade de conciliar o estudo à jornada de trabalho, assim como ocorre com um grande contingente da massa trabalhadora que busca por uma formação superior. Com essa experiência foi possível vivenciar o tipo de formação direcionada, na grande maioria das vezes, à classe trabalhadora, suas limitações e problemáticas, e o que há por de trás e articulado ao discurso neoliberal que adentra a educação e disputa hegemonia no que tange à formação dos futuros profissionais que atuarão nas escolas de educação básica.

No decorrer da trajetória profissional e acadêmica, acentuou-se a inquietação em busca de compreender por que se propõem alterações no currículo para a formação inicial de professores e de que maneira os intelectuais orgânicos² da ordem vigente de um lado, e os da classe trabalhadora doutro, disputam e atuam na construção de consensos sobre a educação, universidade, formação e conhecimento. Sobretudo, a inquietação se põe no sentido de compreender o acirramento das disputas antagônicas de diferentes projetos de educação e porque acabam culminando no alinhamento da educação nacional às demandas e necessidades do processo

¹ Optou-se pelo uso de siglas para abreviar os termos relacionados a esta pesquisa. A nomenclatura referente a cada uma se encontra na Lista de Siglas, nas páginas 12 e 13.

² De acordo com Gramsci (2004, p. 15), os intelectuais são uma categoria especializada criada pelas classes sociais fundamentais para “disseminar condições mais favoráveis à expansão da própria classe”, assim, corroboram, individual e/ou coletivamente para dar homogeneidade e consciência a determinado projeto social nas diferentes esferas sociais: econômica, política, cultural etc. De tal forma, Gramsci (2017, p. 81) compreende que intelectuais são indivíduos ou “todo o estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo [...]”.

produtivo, tendo como sustentáculo as contrarreformas (BEHRING, 2008).

Neste sentido, é preciso dizer que o viés atribuído ao conceito de formação de professores aqui posto partiu da perspectiva do materialismo histórico-dialético, ou seja, compreendido como uma “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 2015, p. 187), e que o esforço em resgatar seus aspectos históricos traz como contribuição esclarecer o percurso de análise proposto ao objeto de estudo.

Assim, ao evidenciar a formação de professores como campo de estudo desta pesquisa, atrela-se à questão das políticas públicas educacionais, entendendo que estas trazem os resultados da correlação de forças existente entre Estado e sociedade civil que coexistem e transformam-se inseridas e como parte do movimento do processo histórico.

Neste ínterim, a compreensão de Estado ampara-se na perspectiva gramsciana de Estado ampliado (ou Estado integral), o qual abrange a sociedade civil e sociedade política – ambas esferas organicamente inseparáveis –, sendo o Estado ampliado expressão da própria sociedade organizada, o que não nega a real existência de governados e governantes (ou seja, de direção e dominação, coerção, consenso e hegemonia) e, conseqüentemente, dos conflitos (GRAMSCI, 1987).

A sociedade civil, por sua vez, é o conjunto de organismos designados vulgarmente como privados, formada pelas organizações responsáveis tanto pela elaboração quanto pela difusão das ideologias, ou seja, os aparelhos privados de hegemonia (APHs). Portanto, constitui-se como um espaço de sociabilidade e de luta de classes, e nesse espaço, os APHs possuem um importante papel nas formas de organização dessas lutas e na conexão entre base econômica e relação com o Estado. Assim, podem estar voltados à construção da hegemonia das classes dominantes, direcionando a conduta moral e política e colocando a sociedade civil como o momento do consenso contraposto ao da força e coerção controlada pelas burocracias executivas, ou, podem ser construídos na perspectiva que se situa contra a hegemonia das classes dominantes, considerados então, aparatos contra-hegemônicos (GRAMSCI, 2020).

Partindo da compreensão de que “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual em geral” (MARX, 2015, p. 24), pondera-se que a formação docente, que é impactada pela conjuntura da educação e sociedade, se insere no âmbito da superestrutura³, sendo produto das relações sociais que se engendram no e a partir

³ Convém destacar que a estrutura social capitalista se articula orgânica e dialeticamente em estrutura (base econômica, modo de produção, em suma, o conjunto das relações sociais em sua totalidade) e superestrutura (reflexo do conjunto das relações sociais e de produção que se dão no âmbito da estrutura e se manifestam nas diferentes esferas socioculturais). Ambas (estrutura e superestrutura) se articulam dialeticamente, de forma

do modo de produção. Logo, determinada forma de conceber a educação, seu papel na sociedade e sua perpetuação, ocorre por meio de certa ideologia que se exprime no conjunto das políticas educacionais que legitimam o que será aprendido e ensinado nas escolas.

A formação docente e seu horizonte de atuação sofrem influência de tais políticas, e ambos são fenômenos que não se dissociam, tendo em vista que as transformações do mundo do trabalho exigem determinado tipo de formação para constituir um trabalhador de acordo com suas demandas. Parte-se do entendimento de Martins (2010, p. 14) ao discorrer que a formação de todo e qualquer profissional é concebida primeiramente “como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” e, assim, a análise do fenômeno formação de professores não pode prescindir da complexa tessitura social a qual está subsumida.

Para situar a problemática, salienta-se que desde a década de 1990 a formação docente ganha novas perspectivas, que são materializadas nas diretrizes das políticas direcionadas à área. A essência destas engendra as prerrogativas da reestruturação produtiva, que teve início na década de 1970 como resultado da crise da sociedade capitalista (SAVIANI, 2019). A reestruturação produtiva⁴ acarretou grandes mudanças no âmbito da organização do trabalho com a difusão e instituição do modelo toyotista (acumulação flexível), associado ao avanço do neoliberalismo (ANTUNES, 2009).

Castelo (2012, p. 46) salienta que a revisão do neoliberalismo para combater a crise que ameaçava parcialmente a hegemonia burguesa, resultou no

[...] que pode ser chamado de social-liberalismo, uma tentativa político-ideológica das classes dominantes de dar respostas às múltiplas tensões derivadas do acirramento das expressões da ‘questão social’ e da luta política da classe trabalhadora. Em poucas palavras, a ‘questão social’ tornou-se novamente alvo da intervenção teórica e prática das classes dominantes (CASTELO, 2012, p. 47)

Assim, a revisão dos principais pontos do neoliberalismo foi sintetizada e prescrita pelo Consenso de Washington⁵, encaminhando redefinições no papel e atuação do Estado. Essas, associadas à promoção dos ideais do social-liberalismo procedeu para a adoção de uma

contraditória e complexa.

⁴ De acordo com Antunes (2009), a reestruturação produtiva foi um amplo processo, “cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...]; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores.” (ANTUNES, 2009, p. 33).

⁵ O Consenso de Washington (1989) foi um importante disseminador das aspirações e valores do neoliberalismo aos países periféricos latino-americanos, direcionando reformas de Estado e dos setores públicos a partir de prescrições (CHOMSKY, 2020).

agenda social acoplada ao projeto neoliberal, num sincretismo de medidas que, por um lado estimulavam intervenções muito pontuais do Estado em determinadas áreas e por outro, incentivavam a atuação conjunta do chamado Terceiro Setor nas questões sociais mais relevantes (CASTELO, 2012). Ainda de acordo com o autor, no Brasil, pode-se identificar a adesão ao social-liberalismo na prática política do Governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002), sendo que os anos de Governo do Partido do Trabalhadores – PT (especialmente logo no início, com a ascensão do Presidente Lula, a partir de 2003), tiveram um potencial reforçador e legitimador dessa ideologia no quadro político-social do país.

Foi sob as bases dessa teoria político-ideológica que houve ênfase nas agendas de pesquisa sobre o “funcionamento das instituições educacionais, responsáveis pelo desenvolvimento do capital humano de um país” (CASTELO, 2012, p. 57). Assim, a redefinição do papel do Estado, especialmente no contexto do Governo FHC a partir da reforma gerencial impulsionada pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE, 1995)⁶, somada à ênfase na educação como estratégia para alavancar o crescimento econômico-produtivo, apontava para a necessidade de se investir em processos formativos que corroborassem para estimular a competição e maximizar a produtividade; processo ao qual Saviani (2019) denomina neoprodutivismo.

Nessa conjuntura política houve a ocorrência de uma intensa atividade hegemônica das classes dominantes (FONTES, 2017), favorecendo a emergência de novos APHs com característica de parcerias público-privadas. Isso acabou amparando novos direcionamentos no âmbito da educação, haja vista que “a atuação da sociedade civil empresarial se apresenta como apartidária e apolítica e exclusivamente voltada para a ‘melhoria da educação’, forma de não apenas promover consensos, como de capturar as inquietações populares” (FONTES, 2017, online).

Não obstante, no que tange à formação inicial de professores, novas referências e modelos epistemológicos se anunciavam, num quadro social intimamente ligado às determinações externas do mercado mundial. Eram justificados pela obsolescência do saber e do fazer pedagógico e faziam coro às prerrogativas advindas de organismos multilaterais (OM) e sendo disseminados e fomentados pela atuação ostensiva dos APHs.

⁶ O MARE esteve operante entre 1995 e 1998, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, comandado pelo ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira. Dentre os pontos de destaque da reforma destacam-se o maior controle dos gastos e aumento da eficácia e eficiência, gerenciamento e responsabilização, descentralização das ações do Estado e a instituição de parcerias público-privadas (BRESSER-PEREIRA, 2000).

Essa atuação conjunta composta pela relação da tríade APHs, OM e Estado passou a ter maior peso na definição das políticas para a educação dos Estados Nacionais desde a década de 1990, sobretudo na América Latina (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Desta forma, entende-se que o decurso da formação de professores no Brasil, especialmente no período que sucede a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) posto na conjuntura discorrida até aqui, se perfaz marcado pelo predomínio da hegemonia das classes dominantes⁷, representadas pela burguesia e suas frações de classe, que por meio dos APHs e do Estado restrito intervém através da elaboração de políticas que a delineiam. Essas políticas são imbricadas de concepções (nem sempre explícitas) que dizem respeito a como compreendem a formação de professores e seu papel social, portanto, a como será conduzida a formação para atender a determinado fim. Por isso, se faz oportuna a análise e problematização em torno das políticas de formação de professores e que acabaram por culminar na Resolução CNE/CP n. 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares e a BNC-Formação.

Todavia, analisar criticamente a condução da formação de professores no Brasil do ponto de vista de seus documentos normativos, demanda compreender os meandros da estruturação da política que desagua na obrigatoriedade de revisão dos currículos dos cursos de formação de professores.

Neste sentido, buscou-se investigar de que maneira as pautas (que prezam as mudanças econômicas, tecnológicas e sociais) produzidas pelos APHs e OM, interferem e direcionam a produção de currículos para formação de professores, os consensos acerca do papel desses profissionais na sociedade e diretamente o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido pela sociedade. E em vista disso, objetivou-se apreender o movimento pelo qual a educação tem corroborado com a consolidação da ideologia dominante, com vistas a servir ao desenvolvimento econômico através de práticas educativas.

Para tal, o recorte temporal aqui estabelecido contemplou a análise do histórico de Di-

⁷ Para precisar sobre a compreensão do termo no contexto apresentado, situa-se que classe dominante corresponde à classe social que detém hegemonia nas esferas econômica e política, o que significa mais do que a “posse de bens e instituições, como o Estado e os meios de produção, mas se constrói na busca de uma hegemonia política e cultural” (SILVA, 2016, p. 8), assim, exerce dominação e direção sobre outra classe. No sistema capitalista é representada pela burguesia e suas frações de classe. Neste contexto da formação de professores, entende-se que a classe dominante e seus representantes e aliados (APHs, Estado restrito, empresariado, OM) buscam a manutenção de sua hegemonia em diversas esferas de sociabilidade, dentre elas, vale-se dos processos educativos e formativos para perpetuar e fortalecer um projeto de sociedade que mina as concepções de educação e formação humana, direcionando seus fins de modo que atendam às determinações do modo de produção vigente, qual seja: o lucro. Para tanto, requer a formação de mão de obra para o mercado de trabalho de modo a extrair mais valia se utilizando da expropriação do trabalho.

retrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores de 2001 a 2020, para se chegar na atual proposta da BNC-formação. Cabe mencionar que as políticas educacionais, e no caso deste estudo em questão, os documentos legislativos em foco, foram vistos como sínteses de processos históricos, que se circunscrevem no terreno político, e por sua vez, apresentam contradições. Assim, houve um esforço de ao longo da investigação expor e situar aspectos da conjuntura política dos diferentes governos nos quais as referidas diretrizes foram elaboradas, implementadas e os processos que as perpassaram.

Esse deslindar a BNC-Formação e dos seus significados, sentidos e mesmo dos seus silenciamentos, reclama analisá-la não apenas como produto, mas inserida na dialética forma e conteúdo que lhe confere características de acordo com seus determinantes históricos. Logo, trata-se de um fenômeno circunscrito em uma totalidade concreta, e por sua vez, carrega determinantes que se articulam em sua essência (conteúdo) e na materialização e expressão (forma) que atende às necessidades de reorganização e ajustamentos para suprir as demandas de transformações históricas ocorridas no modo de produção. Nesta acepção,

[...] as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma – sendo que esta distinção entre forma e conteúdo é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebidas sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais (GRAMSCI, 1987, p. 63).

Portanto, depreende-se que no intento de materializar, isto é, dar forma, expressar, veicular sua essência, o fenômeno é capaz de influenciar e corroborar com a produção e reprodução das relações sociais e de produção, a partir de determinada concepção na qual se estrutura.

Mediante o contexto apresentado, alguns questionamentos permearam a investigação, como por exemplo: o que as diretrizes estão anunciando enquanto intenções para a formação inicial? Quais interesses fundamentam as propostas de reestruturação curricular para a formação inicial de professores? Durante a tramitação de elaboração da Resolução CNE/CP nº 02 de 2019, quais instituições e/ou grupos participaram?

Levando em consideração que as políticas educacionais são um meio pelo qual o Estado corporifica e propaga a ideologia política, conduziu-se a seguinte questão-problema de pesquisa: **o que a Resolução CNE/CP nº 02/2019 manifesta enquanto compreensão de formação docente no Brasil?**

1.1 OBJETIVOS

Tendo em vista as considerações explicitadas acerca da questão-problema de pesquisa, o objetivo geral foi:

- Compreender quais as concepções e perspectivas sobre formação de professores estão presentes na Resolução CNE/CP nº 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Sendo os s objetivos específicos:

- a) Investigar como vêm sendo formuladas e difundidas orientações e proposições sobre as quais se amparam as políticas para a formação inicial de professores no Brasil;
- b) Identificar os diferentes contextos nos quais se inscrevem a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de 2001 a 2020;
- c) Analisar a forma e conteúdo da formação inicial de professores frente ao que se coloca em andamento diante da BNC-Formação que se define a partir da Resolução CNE/CP nº 02 de 2019 – Portaria 2.167/2019.

1.2 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Após essa breve introdução e na sequência da elucidação acerca das escolhas e do percurso metodológico (capítulo 2) delineado para esta pesquisa, a organização da exposição dos resultados da investigação propõe o seguinte itinerário:

O capítulo 3 “O contexto da formação de professores e suas tensões” apresenta as ponderações acerca de alguns pressupostos da formação de professores na sociedade capitalista e traz contribuições advindas das revisões bibliográficas realizadas. São situados aspectos que perpassam essa formação, entendendo que ela é parte constitutiva e constituinte da superestrutura. Desta maneira, salienta-se sobre como os debates, embates ideológicos, os consensos, as formas hegemônicas sobre a formação docente se interrelacionam e se retroalimentam com o fator do recrudescimento das relações entre capital e trabalho e suas reverberações na educação, ou seja, na formação de subjetividades.

Na sequência, as seções 3.1 “A constituição dos referenciais para a formação de professores pós-1990 no Brasil” e 3.2 “Tendências e concepções para a formação de professores: desdobramentos no contexto brasileiro”, destacam os contornos dados à formação de profes-

sores a partir de 1990, tanto do ponto de vista dos agentes que incidem sobre a formulação e propagação das proposições para a formação, quanto dos encaminhamentos teórico-epistemológicos presentes e seus significados.

No capítulo 4 “O Contexto das DCNs para a formação de professores: percurso e projetos em disputa” e na seção 4.1 “Apontamentos sobre as DCNs analisadas: aproximações e rupturas”, o foco é a exposição das análises referentes à pesquisa documental, abordando aspectos mais gerais dos documentos que compõem o *corpus* da pesquisa e seus contextos de elaboração. As categorias elencadas *a priori* foram trazidas para a discussão, apontando questões que se tangenciam e interligam ao analisá-las como componentes de um todo.

O decorrer das discussões suscitadas dá vistas ao panorama que culmina na BNC-Formação. E essa, como objeto principal deste estudo, é abordada com maior profundidade no último capítulo, 5, “BNC-Formação: concepções e perspectivas”. Neste momento foram apresentados “Aspectos sobre a forma” (seção 5.1) e “Aspectos sobre o conteúdo” (seção 5.2) deste documento, tratando sobre a sua estrutura em sentido amplo, que diz respeito à forma. E no que tange ao conteúdo, foi aprofundada a categoria formação, apreendida sob dois aspectos intrinsecamente articulados: concepção pedagógica e perspectivas para a docência.

Por fim, no último capítulo, foram tecidas algumas considerações acerca do cenário investigado, tomando pontos importantes que sintetizam principais resultados e destacando apontamentos que foram identificados ao longo da trajetória e são considerados relevantes para pesquisas futuras.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este é um estudo de abordagem qualitativa e se utilizou dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental. Todavia, como perspectiva e aporte teórico-metodológico, amparou-se no materialismo histórico-dialético.

Dada a necessidade da apropriação do objeto de estudo proposto, busca-se entendê-lo para além da sua mera aparência, como uma dinâmica que engendra determinações múltiplas, com relações diversas e conteúdos históricos e sociais. Trata-se de um esforço para estabelecer a relação do objeto de estudo com a realidade pelo prisma de sua dimensão ontognosiológica, tendo em vista que inexistente correspondência imediata entre o ato de conhecer o real e a captação imediata dos objetos e fenômenos pelos sentidos, afinal se o consumo da realidade pelo pensamento fosse automático, toda ciência seria supérflua (MARX, 2015; 2017; KOSIK, 1976; KOPNIN, 1978).

Na perspectiva histórico-dialética depreende-se que a essencialidade humana, ou seja, a história (HELLER, 2014) está em constante movimento de transformação, sendo intrinsecamente demarcada pelo aspecto contraditório. Nesta proposta, à medida em que se busca explicar como os seres humanos viveram ao longo da história, encontra a resposta para entender esses processos na vida material humana, na dialética relação da sociedade dividida em classes, especialmente a que se edifica na modernidade e funda o modo de produção capitalista vigente que determina as relações sociais entre os indivíduos na atualidade e, cujo exame rigoroso, radical e de conjunto (SAVIANI, 2013a), podem ser responsáveis pela sua superação dado o seu esgotamento e total falta de perspectiva em produzir respostas às complexas necessidades dos indivíduos e da sociedade.

No percurso deste estudo foi realizado um levantamento da produção da literatura por meio de mecanismos da pesquisa bibliográfica, seguido de uma pesquisa documental, a seguir esmiuçados.

2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica desenvolve-se “a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (MATOS; LERCHE, 2001, p. 40, apud FONSECA, 2002, p. 31) e o intuito desta se dará em apreender dados que possibilitem contextualizar a realidade em que se põe este estudo. Assim, a proposta de pesquisa bibliográfica desenvolvida se valeu de ele-

mentos da revisão sistemática e se deu no âmbito do portal de periódicos da CAPES/MEC⁸ e do portal Scielo⁹.

Foram realizadas duas buscas com o objetivo de mapear as produções relacionadas ao campo da formação inicial de professores de modo a corroborar com a problemática de pesquisa. Desse modo, a primeira revisão teve como enfoque investigar as proposições que acabam por amparar as políticas para a formação inicial de professores, e para o recorte se escolheu como foco os OM e para a segunda revisão, a ênfase se deu nas concepções e tendências sobre as quais se edificam as proposições que desencadeiam políticas para formação de professores.

Em ambos os casos se utilizou descritores combinados com o operador booleano *AND* que formaram as equações de busca para cada revisão (quadro 1). O recurso ‘busca avançada’ foi utilizado em cada site.

Quadro 1 – Descritores de busca

Pesquisa Bibliográfica	
(1)	(2)
Ingerência dos organismos multilaterais nas políticas de formação de professores	Concepções e tendências sobre as quais se edificam as proposições para a formação de professores
Descritores	
Políticas educacionais AND Organismos multilaterais	Formação de professores AND BNCC
Políticas educacionais AND Multilateralismo	Formação de professores AND BNC- Formação
Políticas Educacionais AND Agenda global	Formação de professores AND Base nacional comum
Políticas educacionais AND Formação de Professores	Formação de professores AND diretrizes de formação
Formação de Professores AND Organismos multilaterais	Formação de professores AND concepções
Formação de Professores AND Multilateralismo	Formação de professores AND tendências
Formação de Professores AND Banco Mundial	Formação de professores AND Teorias
Formação de Professores AND CEPAL	Formação de professores AND Pós-modernidade
Formação de professores AND OCDE	Formação de professores AND Aprender a aprender
Formação de professores AND UNESCO	Formação de professores AND epistemologia

Fonte: construção própria.

Os critérios de inclusão foram: 1) Pesquisas em formato de artigo; 2) Produções científicas realizadas no período temporal dos últimos 20 anos (2001 a 2021) e; 3) Pertinência das produções, considerando a problemática e objetivos desta pesquisa. Quanto aos critérios de exclusão, elencam-se os seguintes: 1) Produções em outros idiomas que não português; 2)

⁸ <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

⁹ <https://scielo.org/>

Resultados aos quais não se tenha acesso gratuito ao conteúdo completo e; 3) Pesquisas que se distanciem do escopo da busca e do objetivo desta pesquisa.

O quadro 2 expõe os resultados obtidos com a busca no Portal de Periódicos da CAPES/MEC para a primeira revisão, assim como o quadro 3 apresenta o mesmo processo, mas para o Portal Scielo.

Quadro 2 – Revisão 1: Quantidade de produções encontradas CAPES

Base de dados – CAPES	Resultados	Selecionados
B1: Políticas educacionais AND organismos multilaterais	23	2
B3: Políticas educacionais AND Agenda Global	8	0
B2: Políticas educacionais AND Multilateralismo	1	0
B4: Políticas educacionais AND Formação de professores	260	5
B5: Formação de professores AND organismos multilaterais	12	1
B6: Formação de Professores AND Multilateralismo	0	0
B7: Formação de Professores AND Banco Mundial	34	1
B8: Formação de Professores AND (CEPAL OR Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe)	8	0
B9: Formação de professores AND (OCDE OR Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)	48	2
B10: Formação de professores AND UNESCO	168	2
Total de publicações levantadas	562	
Total de publicações selecionadas	13	

Fonte: construção própria. Legenda: **B:** busca.

Quadro 3 – Revisão 1: Quantidade de produções encontradas SCIELO

Base de dados – SCIELO	Resultados	Selecionados
B1: Políticas educacionais AND organismos multilaterais	7	1
B2: Políticas educacionais AND Multilateralismo	0	0
B3: Políticas educacionais AND Agenda Global	3	0
B4: Políticas educacionais AND Formação de professores	118	2
B5: Formação de professores AND organismos multilaterais	0	0
B6: Formação de Professores AND Multilateralismo	0	0
B7: Formação de Professores AND Banco Mundial	7	1
B8: Formação de Professores AND (CEPAL OR Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe)	1	0
B9: Formação de professores AND (OCDE OR Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)	1	0
B10: Formação de professores AND UNESCO	9	0
Total de publicações levantadas	146	
Total de publicações selecionadas	4	

Fonte: construção própria. Legenda: **B:** busca.

Ao todo, a Revisão 1 realizada nos portais da Capes e Scielo resultou em um total de 708 artigos encontrados, dos quais foram selecionados 17 para leitura e posterior análise, sendo assim referenciados no quadro 4.

Quadro 4 – Revisão 1: Produções selecionadas

Fonte	Referência
CAPES	1 PEREIRA, G. A.; SANTOS, J. D.; SEGUNDO, M.D.M. Formação docente no horizonte da educação para o mercado: alguns elementos para o debate. Revista Cocar . V. 1, n. 28 Jan./Abr./2020 p.401-419.
	2 FLORENCIO, L. R. S.; FIALHO, L. M. F.; ALMEIDA, N. R. O. Política de formação de professores: a ingerência dos organismos internacionais no Brasil a partir da década de 1990. HOLOS , Ano 33, v. 05, p. 303 – 312, 2017.
	3 FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: Regulação e desprofissionalização. Educação & Sociedade , Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003.
	4 MASCARELLO VIEIRA, M. M.; BAGNARA, I. C. Formação de professores da América Latina no contexto do mundo globalizado. Roteiro , [S. l.], v. 40, n. 2, p. 437-460, 2015.
	5 BATISTA NETO, J. Formação de professores no contexto das reformas educacionais e do Estado. Cadernos De Estudos Sociais , Recife, v. 22, n°1, p. 007 – 018, jan/jun, 2006.
	6 MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. Revista Educação Em Questão , Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.
	7 RODRIGUES, M. M. Neoprodutivismo e amesquinamento da formação docente. Revista HISTEDBR On-line , Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 128-140, 2015.
	8 RODRIGUES, M. M. Norteamentos da política de formação dos professores da educação básica no Brasil (2007-2014). Revista Educação Em Questão , Natal, v. 56, n. 49, p. 111-138, jul./set. 2018.
	9 PANSARDI, M. V. A formação de professores e o Banco Mundial. EccoS , São Paulo, n. 25, p. 127-142, jan./jun. 2011.
	10 MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? Educação , Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.
	11 MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. S. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. RBPAAE , v. 32, n. 3, p. 699 – 717 set./dez. 2016.
	12 RAMOS, C. V.; MOREIRA, J. A. S. Diretrizes políticas para o perfil de professores no contexto da reforma do estado: uma análise das recomendações da UNESCO. Colloquium Humanarum , Presidente Prudente, v. 15, n. 1, p.56-67 jan/mar 2018.
	13 GOMIDE, A. G. V. Políticas da Unesco para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional , v. 5 n. 11, p. 107 – 126, 2010.
SCIELO	14 PACHECO, J. A.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. Educar , Curitiba, n.18, p. 185-199. 2001.
	15 BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. Educação e Pesquisa , São Paulo, v.29, n.2, p. 271-286, jul./dez. 2003.
	16 GARCIA, M. M. A. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da Prática na formação inicial de professores. Educação em Revista , Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 131-155, abr. – jun., 2016.
	17 MARQUES, C. A.; DINIZ PEREIRA, J. E. Fóruns das licenciaturas em universidades Brasileiras: construindo alternativas para a Formação inicial de professores. Educação & Sociedade , ano XXIII, no 78, abril, 2002.

Fonte: construção própria.

Para a Revisão 2 seguiu-se os mesmos protocolos mencionados na Revisão 1. Dessa forma, o quadro 5 mostra os resultados obtidos na busca no Portal de Periódicos da CAPES/MEC de acordo com cada combinação de descritores e o quadro 6, os resultados do Portal Scielo. Por fim, o quadro 7 apresenta as 19 referências selecionadas.

Quadro 5 – Revisão 2: Quantidade de produções encontradas CAPES

Base de dados – CAPES	Resultados	Selecionados
B1: Formação de Professores AND BNCC	60	2
B2: Formação de Professores AND BNC-Formação	5	0
B3: Formação de Professores AND base nacional comum	80	3
B4: Formação de Professores AND diretrizes para formação	6	0
B5: Formação de professores AND concepções	443	3
B6: Formação de Professores AND tendências	315	4
B7: Formação de Professores AND teoria	287	0
B8: Formação de Professores AND pós-modernidade	23	0
B9: Formação de professores AND aprender a aprender	25	1
B10: Formação de professores AND epistemologia	120	2
Total de publicações levantadas	1374	
Total de publicações selecionadas	15	

Fonte: construção própria. Legenda: **B:** busca.

Quadro 6 – Revisão 2: Quantidade de produções encontradas SCIELO

Base de dados – SCIELO	Resultados	Selecionados
B1: Formação de Professores AND BNCC	4	0
B2: Formação de Professores AND BNC-Formação	0	0
B3: Formação de Professores AND base nacional comum	10	0
B4: Formação de Professores AND diretrizes para formação	153	2
B5: Formação de professores AND concepções	237	0
B6: Formação de Professores AND tendências	37	1
B7: Formação de Professores AND teoria	68	1
B8: Formação de Professores AND pós-modernidade	9	0
B9: Formação de professores AND aprender a aprender	5	0
B10: Formação de professores AND epistemologia	0	0
Total de publicações levantadas	523	
Total de publicações selecionadas	4	

Fonte: construção própria. Legenda: **B:** busca.

Quadro 7 – Revisão 2: Produções selecionadas

Fonte	Referência
CAPES	1 DIAS, R. E. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. Revista Espaço do Currículo , v. 14, n. 1, p. 1-13, 2021.
	2 MILANI, M. F.; GOMES, G. V.; SOUZA, M. S. O atual cenário da formação docente no Brasil: os desdobramentos da BNCC nos cursos de licenciatura. Motrivivência , Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 01-18, 2021.
	3 DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P.; SILVA, M. Z. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. Práxis Educativa , Ponta Grossa, v. 15, e2015336, p. 1-21, 2020.
	4 RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências , 20(u), p. 1–39, 2020.
	5 MANFRÉ, A. H. Formação Fast Food de Professores: uma análise frankfurtiana. CADERNOS DE PESQUISA: Pensamento Educacional , Curitiba, v. 16, n. 42, p.79-100 jan./abr. 2021.
	6 NÖRNBERG, M. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. Práxis Educativa , Ponta Grossa, v. 15, e2015360, p. 1-14, 2020.
	7 NETTO, R. S.; AZEVEDO, M. A. R. Concepções e modelos de formação de professores:

		reflexões e potencialidades. Boletim Técnico Do Senac , Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, maio/ago. 2018.
	8	SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. Revista Internacional de Educação Superior , Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 241–256, 2016.
	9	MORAES, M. C. M. de.; SOARES, K. C. D. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. Educação , Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2, p. 265 – 281, Maio/Ago. 2005.
	10	SUDBRAK, E. M. Mapas da formação docente pós-LDB: regulação ou emancipação. Educação , Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 175 – 190, jul./dez. 2004.
	11	CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação & Sociedade , São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.
	12	FERNANDES, C. M. B.; CUNHA, M. I. da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. Revista Inter Ação , Goiânia, v. 38, n. 1, p. 51-65, jan./abr. 2013.
	13	MATOS, C. C.; REIS, M. E. dos. As reformas curriculares e a formação de professores: implicações para a docência. Revista HISTEDBR On-line , Campinas, SP, v. 19, p. e019059, 2019.
	14	SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. Linhas Críticas , Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.
	15	DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). Educação & Sociedade , Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003.
SCIELO	16	CASTRO, A. M. D. A. Mudanças Tecnológicas e suas Implicações na Política de Formação do Professor. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ. , Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 469-486, out./dez. 2005.
	17	FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação & Sociedade , Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002.
	18	ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. Educação e Pesquisa , São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.
	19	LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico. Educação & Sociedade , ano XXII, nº 74, abr/2001, p. 43 – 58, 2001.

Fonte: construção própria.

Como estratégia para a leitura dos artigos selecionados foi realizado o fichamento¹⁰ com base no instrumento posto no quadro 8.

Quadro 8 – Ficha para estudo dos artigos

ARTIGO 1	
Autor(es)	
Título, ano	
Periódico e classificação	
Palavras-chave	
Autores de referência	
Instituição/local	
Procedimentos/abordagem metodológica	
Síntese:	

Fonte: construção própria.

¹⁰ Um exemplo de fichamento da revisão 1 se encontra em apêndice (apêndice A) ao final deste estudo.

2.2 PESQUISA DOCUMENTAL

Já no que diz respeito à pesquisa de análise documental, é possível afirmar que esta pode ser realizada a partir de materiais de primeira ou segunda mão, isto é, respectivamente, documentos que não receberam nenhum tipo de tratamento analítico, ou documentos que já foram analisados de alguma forma. Para Triviños (1987, p. 111) a pesquisa documental é um dos tipos de estudo descritivo que “fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.”.

Esta etapa teve importante relevância para o desenvolvimento do estudo aqui apresentado, já que tornou viável a compreensão da elaboração de documentos no quadro de disputas ideológicas, concepções de mundo, relações de poder e hegemônias que se inserem em processos históricos, interferindo sobremaneira na vida social e coletiva e de maneira significativa impactam nas formas e conteúdo das políticas, reformas e contextos de formação de professores e na educação de modo geral.

Assim, foi realizada a pesquisa a partir da análise de alguns documentos basilares, sendo a Resolução CNE/CP 02/2019 o mais importante da referida análise por constituir-se como objeto desta pesquisa. Pondera-se ainda que “um documento não é restrito a uma única e harmoniosa leitura. Pelo contrário, é aberto a re-leituras, não um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido” (SHIROMA; CAMPOS e GARCIA, 2005, p 427).

Neste entendimento, ao lado da BNC-Formação, fez-se necessária a retomada de marcos legais da formação de professores no Brasil, mais especificamente, os documentos (digase, pareceres e resoluções) que deram origem às diretrizes de formação de professores de 2002 e 2015, pois eles são precedentes da política atual e apresentam em seu conteúdo as concepções e fundamentos sobre formação de professores durante o período histórico em que foram produzidos. Cabe destacar que cada legislação foi elaborada e implementada no quadro político e social que se desenhou em diferentes governos no Brasil, a saber: Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), Governo Lula (2003-2011), Governo Dilma (2011-2016), Governo Temer (2016-2019) e Governo Bolsonaro (2019-atual), aspectos que serão discutidos ao longo do processo de exposição dos dados. O quadro 9 ilustra os documentos que foram analisados.

Quadro 9 – Documentos selecionados para análise

Ano	Documento
2001	Parecer CNE/CP nº 009/2001, aprovado em 8 de maio de 2001 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena)
2001	Parecer CNE/CP nº 27/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001 (Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena)
2001	Parecer CNE/CP nº 28/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001 (Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena)
2002	Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena)
2002	Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior)
2015	Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica)
2015	Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (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)
2019	Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação)
2019	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).

Fonte: construção própria.

Para a leitura dos documentos optou-se pela utilização de uma ficha, que teve como intuito auxiliar o processo de recolha e leitura dos dados e, posteriormente, corroborou para subsidiar a análise. A ficha contemplou itens norteadores de caráter geral e itens que advém das leituras dos documentos de formação de professores (Quadro 10).

Quadro 10 – Ficha de análise dos documentos

FICHA DE ANÁLISE	
Itens gerais	
Documento	
Origem/ano	
Finalidade/Intenção	
Marcos legais	
Itens da formação de professores	
Conceito de formação	
Concepções sobre educação	
Posição/papel da Universidade	
Posição/papel da Escola	
Perfil de Professor	
Concepção/conceito de conhecimento	
Concepção de prática	
Outras informações	
Síntese	
Anotações	

Fonte: construção própria.

Para o processo de leitura e análise dos documentos referentes às DCNs de 2002, 2015 e 2019, foram definidas categorias de análise *a priori*, sendo: formação; educação; universidade; escola; professor(a); conhecimento e prática. Assim, buscou-se compreender qual o conceito/concepção ou mesmo papel atribuído a cada uma delas. Justifica-se a definição das categorias supracitadas pela sua relação com a temática da pesquisa, com o objetivo geral delineado e pela relação entre si.

Partiu-se da compreensão de que a **concepção de formação** diz respeito à maneira pela qual ela é compreendida, teorizada e praticada (SAVIANI, 2012). Logo, determinada formação objetiva a constituição de um **perfil profissional docente** que terá os meios e fins de seu trabalho materializados em determinada **escola**, de acordo com uma **compreensão da educação** e do ensino. Contudo essa formação é atravessada e se constitui a partir, por e juntamente a outros fatores, tal como a instituição que por ela é responsável, assim, torna-se pertinente entender qual o **papel ou posição atribuído à universidade**.

Neste sentido, ainda se destaca que de acordo com os dispositivos da LDB (BRASIL, 1996), no título VI, que trata dos profissionais da educação, artigo 61, parágrafo único¹¹, é previsto como fundamentos que devem orientar a formação: “I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”; e, “II – a associação entre teorias e práticas mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”. Assim, considerou-se pertinente a **compreensão sobre o conhecimento e sobre a prática** que permeiam as diretrizes e seus respectivos documentos situados para a análise.

Apesar de ter havido o esforço inicial de identificação dessas categorias em unidades analíticas, há que se ponderar que nenhuma delas pode ser olhada de maneira isolada, descontextualiza, sob o risco de fragmentar e segmentar a totalidade do material. De acordo com os pressupostos da dialética singular-particular-universal, entende-se que cada categoria é, ao mesmo tempo, singular, contendo sua especificidade, e universal, sendo que é pela via da mediação (que se dá pelo que é particular) que há a “concretização da universalidade na singularidade” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p.366), em outras palavras: não é possível a compreensão de cada uma dessas categorias apenas em si, por si e a partir de si mesma. É “a rela-

¹¹ Parágrafo único e respectivos incisos incluídos pela Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009, a qual “Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação” (BRASIL, 2009).

ção singular-particular-universal desvela a dialética que liga a expressão singular/individual do fenômeno à sua essência geral/universal” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p.366).

E, entendendo que “a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato” (SAVIANI, 2013a, p. 4), o esforço que se fez foi na apreensão do fenômeno partindo de sua empiria e chegando ao seu movimento real, na busca das mediações.

2.3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados, para a pesquisa de cunho materialista histórico-dialético, é parte de extrema importância pois permite decodificá-los e interpretá-los na busca de evidenciar o que não está posto explicitamente, mas que faz parte de uma totalidade de contextos, significados, sentidos e concepções, já que os materiais dos quais se servirá para coleta e análise apresentam conteúdos dinâmicos, estruturais e históricos. Portanto, como procedimento analítico, optou-se pela análise de conteúdo entendendo que esta desenvolvida na perspectiva dialética corrobora com a elucidação dos componentes ideológicos que podem estar impregnados nas mensagens socialmente construídas, como é o caso da veiculação de documentos que emanam das políticas públicas educacionais.

Nesta perspectiva, a análise de conteúdo, de acordo com Franco (2005), ancora-se na concepção crítica e dinâmica da linguagem, tendo em vista que a mensagem – ponto de partida da análise de conteúdo – expressa necessariamente um significado e um sentido que se vinculam numa relação mútua entre a emissão das mensagens e as condições contextuais de seus produtores. Assim, a análise de conteúdo representa um conjunto de técnicas que permitem analisar o conteúdo de mensagens, propiciando inferências e a vinculação dos dados obtidos a outros dados – pela via de comparação – amparados em uma base teórica. O percurso metodológico deste procedimento se desenvolve a partir da categorização, inferência e interpretação, fatores que são desenvolvidos ao longo de todo o processo de pesquisa e investigação (FRANCO, 2005).

Para tanto, algumas etapas foram seguidas, sendo que a primeira ação foi a organização da análise com a realização da leitura flutuante, ponderando-se neste caso, as categorias *a priori* estabelecidas, na segunda etapa houve o reconhecimento de categorias que surgiram do processo, tais como: ‘competências’, ‘habilidades’, ‘avaliação’, ‘responsabilização’. Por fim, a etapa final se valeu do processo de inferências (deduções lógicas) e a interpretação.

O processo de análise de dados também se amparou nas contribuições advindas das revisões bibliográficas realizadas e por meio delas foi possível a constatação de unidades de

registros, tais como: ‘acumulação flexível’, ‘neoprodutivismo’ ‘profissionalização’ e ‘currículos de formação’.

Assim, os capítulos seguintes foram compostos pela aglutinação dos dados e proposição de eixos para apresentação dos resultados e discussão: (a) O contexto da formação de professores e suas tensões (b) O contexto das DCNs para a formação de professores: percurso e projetos em disputa e (c) BNC-Formação: concepções e perspectivas.

3 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS TENSÕES

A virada do século XX para o século XXI foi emblemática ao aclamar as calorosas e rápidas mudanças em nível global que impactariam todas as esferas sociais em decorrência das novas dinâmicas que se anunciavam para o mundo do trabalho. Todo esse peso repercutiu no campo da formação de professores, que ganhou ênfase desde a década de 1980, especialmente com a mobilização dos Estados Unidos em torno do debate sobre a questão da qualidade da educação a partir dos resultados de avaliações e da profissionalização do ensino (BATISTA NETO, 2006; TARDIF; MORALES-PERLAZA; LESSARD, 2022). A partir dessa iniciativa passaram a ser elaboradas diretrizes e delineamentos para a educação e formação de professores, sobretudo atrelados às premissas neoliberais e consonantes com a nova fase de acumulação capitalista.

Esse processo histórico, juntamente ao volume de produções científicas e acadêmicas, evidenciaram o campo da formação docente (tanto inicial, quanto continuada), trazendo para o debate as expectativas em torno deste para a melhoria da escola básica e da educação brasileira de maneira geral, ao mesmo tempo em que se deu peso ao papel atribuído aos professores na sociedade.

Desde o fim dos anos 1990 os professores compõem a categoria mais numerosa do setor público e, portanto, do ponto de vista dos reformadores, incorporá-los em seu conjunto no âmbito das reformas educacionais para garantir a efetivação dessas, era algo fundamental (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011; DELORS, 1998; TEDESCO, 2001). Isso trouxe diferentes tipos de disputas e embates, pois ao mesmo tempo que passou a se enaltecer a formação de professores nas produções científicas e legislativas, se tinha a lacuna da participação destes professores durante o processo de consolidação de políticas e/ou programas (TARDIF; MORALES-PERLAZA; LESSARD, 2022), e ainda, a ideia de se estabelecer consensos sobre o enfoque das reformas e medidas.

Nesse prisma, pode-se dizer que os consensos foram/são construídos por intelectuais orgânicos que têm o papel de “disseminar condições mais favoráveis à expansão da própria classe” (GRAMSCI, 2004, p. 15), numa proposta de dar homogeneidade e consciência, neste caso, à educação e sobretudo para a formação de professores. Em contrapartida, há o esforço dos intelectuais orgânicos que atuam na frente contra-hegemônica¹² e que buscam desvelar a

¹² Neste caso, exemplifica-se os pesquisadores da educação comprometidos com um projeto que vise a transformação de estruturas sociais, as organizações coletivas, como sindicatos e a Associação Nacional pela Formação

essência dos projetos hegemônicos com a análise radical da realidade, perspectiva a partir da qual se torna possível a identificação das contradições e a possibilidade de chegar a novas sínteses pela via da práxis.

Pode-se dizer que as produções e proposições legais para formação de professores, de certa forma, respondem aos embates e debates originários dos ideais, expectativas, finalidades e intenções sobre ser professor na sociedade contemporânea capitalista, como também à compreensão da educação como um produto social.

Cabe ponderar que a educação como produto social se estabelece a partir do conjunto das relações de produção, e desta forma, não pode ser analisada de forma isolada, tampouco é possível compreendê-la por dentro de si mesma, sendo necessário o esforço de análise da conjuntura e contexto no qual se realiza, sendo, por conseguinte, constituída e constituinte de relações sociais muito mais amplas.

Compreender as ideias que permeiam a formação de professores e a própria educação, exige refletir sobre sua condição ontológica, a qual diz respeito ao processo de humanização, uma vez que o ser humano é um ser inacabado e a educação faz parte do seu desenvolvimento histórico-social (SAVIANI, 2013b). Desta forma, a tríade composta pelo trabalho, a produção do conhecimento acerca dos processos de trabalho e a transmissão de tal conhecimento – em suma, o desenvolvimento das forças produtivas (MARX, 2017) – é o que permite ao ser humano produzir e reproduzir continuamente suas condições de existência e sua própria condição humana, ou seja, humanizar-se, numa totalidade que é permeada pela contradição.

Pode-se dizer que a contradição desse processo de formação se dá justamente no movimento de negação, o que caracterizaria uma ‘não-formação’: uma ‘não-educação’, ou, uma educação em sentido *stricto*. Logo, se a educação (por natureza¹³) constitui o processo de humanização, sua negação equivaleria à ‘não-humanização’, significando então, a alienação¹⁴. Saliente-se que, de acordo com a perspectiva marxista, a contradição diz respeito à coexistência de contrários, a luta de contrários, onde a existência de um só é possível com a negação da existência do outro. Assim, só existe alienação porque existe seu contrário: a humanização, e

dos Profissionais de Educação (ANFOPE), por exemplo. De acordo com Saviani (2012, p. 145), as concepções de educação e pedagógicas contra-hegemônicas são aquelas que, a despeito de não terem se tornado dominantes, “buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade”

¹³ Sobre a natureza e especificidade da educação, em Saviani (2013b); Pedagogia Histórico-Crítica.

¹⁴ Por alienação da qual deriva o estranhamento, em sentido lato, entende-se a objetivação do ser em apologia à supervalorização dos processos e produtos, resultando a inexistência do reconhecimento e de reflexão do sujeito sobre seus atos e sobre a sua criação, por fim, fazendo com o que tal resultado, que só existe em decorrência da mediação do sujeito, tome a aparência de algo estranho aos próprios.

vice-versa. O processo de negação da condição de humanizar-se pode acarretar o apagamento, a privação, a separação, o estranhamento do sujeito em relação ao produto de seu trabalho, ao processo produtivo, a sua própria vida e em relação aos seus pares (MARX, 2017).

No processo educativo/formativo, entende-se que este caráter de alienação que gera o estranhamento ocorre à medida que há uma fragmentação do conhecimento, à medida que os sujeitos de seu processo, que o constroem e o transformam diariamente por meio de suas relações e interações histórico-sociais, não são apenas privados de uma apreensão e compreensão mais complexa sobre e a partir de tal, de forma ampla, como também é posto como algo para além (e aquém) dos indivíduos, visto como exterior as suas realidades e ao modo de produção do qual todos esses (educação, trabalho e sujeitos) fazem parte.

Na compreensão que abarca as relações dialéticas e a contradição alienação/humanização, bem como a noção de que quando os sujeitos são objetificados e as relações são reificadas, “a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*)” (MARX, 2010, p. 80) amplia-se a percepção de que o modo de produção existe porque depende dos homens (e de sua alienação), fazendo com que eles vivam para o modo de produção e não para si mesmos. Logo, uma vez que a educação e todas as suas modalidades e frentes sirvam puramente à manutenção do modo capitalista, o produto do processo formativo resultará em um sujeito alienado, pois o papel da educação na sociedade capitalista se estrutura em estreita articulação entre processos produtivos e educativos, valendo-se da fragmentação e segmentação dos processos educativos como estratégia para subordinação destes ao capital (FRIGOTTO, 2010a).

Corroborando com essa perspectiva, compreende-se que a formação de professores, por estar inserida em uma totalidade que se constitui no e a partir do modo de produção capitalista, subordina-se aos imperativos da valorização do capital. Logo, os processos formativos estruturados nessa lógica capitalista, a qual se espalha pelo tecido social subjugando todas as esferas e relações aos imperativos econômicos à medida que materializa sua reprodução (MACÁRIO, 2021), tendem, por sua vez, a colocar os conhecimentos (conteúdos curriculares, disciplinas, organização institucional etc.) antes de tudo como objetos para atender às determinações do modo de produção.

Dessa maneira, ao passo que os processos formativos assim estruturados se colocam afastados dos sujeitos no sentido de trazer os aspectos que o abarcam, especialmente os conhecimentos e sua forma de organização, de modo separado da vida real dos sujeitos, estranhados, gera uma condição de cisão entre sujeito e objeto, mais especificamente, entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento. Assim, os conhecimentos em questão tornam-

se fetichizados e reificados. A formação com fim em si mesma se torna unilateralizada e, portanto, limitada, em síntese, corrobora para constituição de um profissional (não-profissional) que, ao mesmo modo, não tenha o controle sobre seus meios e processo de trabalho, uma formação que objetiva a constituição do trabalhador simples/abstrato¹⁵ e a perpetuação das condições desse modo de trabalho.

Conforme corrobora Kuenzer (1999, p. 675), “a esses processos amplamente pedagógicos, que visam à formação de subjetividades favoráveis à exploração capitalista, articulam-se processos especificamente pedagógicos que ocorrem nas instituições escolares”, e intimamente atrelados e compoem a dimensão pedagógica das relações sociais e produtivas, possibilitam a perpetuação de determinadas concepções de mundo, de sociedade, de sujeito, as quais, por sua vez, estão em relação direta com a concepção de educação e sua formação que são produtos e também reproduzem determinado *status quo*.

Neste sentido, a escola e especialmente os professores têm papel estratégico na formação da próxima geração de trabalhadores, por isso as discussões em torno da formação docente suscitam tantos conflitos e contradições entre os intelectuais orgânicos que por um lado atendem aos interesses do sistema e visam a manutenção de sua ordem, e por outro, dos intelectuais que atuam na frente contra-hegemônica da classe trabalhadora que será impactada pelas políticas e medidas adotadas para o sistema educacional quando de sua materialização na educação pública.

A escola se apresenta como importante espaço para o desenvolvimento dos sujeitos e para a apropriação, por eles, dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade no decurso da história. Contudo, a sociedade capitalista atende a interesses distintos. Escola e trabalho docente são fundamentais para que a classe trabalhadora construa uma compreensão do mundo em que vive, de modo a poder lutar contra a opressão e a exploração. De outro lado, ambos tendem a cumprir e servir aos interesses do capital, (re)produzindo a formação técnica e ideológica da classe trabalhadora pela internalização de um modo de entender e agir de acordo com as relações da produção capitalista. No último caso, o trabalho docente pode contribuir também para o aumento da produtividade do trabalho, dirigido ao processo incessante de ampliação do capital (TRICHES, 2016, p. 33 – 34)

As ponderações e pressupostos apresentados permitem apreender que os diversos enfoques a partir dos quais se olha para a formação de professores com seus determinantes, refletem o recrudescimento das relações entre capital e trabalho presentes nas concepções de mundo e de educação que se anunciam e se põem de forma hegemônica. Diante deste contex-

¹⁵ O trabalho simples/abstrato é o trabalho alienado próprio do modo de produção capitalista, da sociedade burguesa (CHAGAS, 2011).

to, convém reiterar que, historicamente, as transformações significativas na educação estão relacionadas às mudanças do modo de como a sociedade produz suas condições materiais de existência e nas relações de produção decorrentes das determinações gerais do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Trata-se de um campo que se encontra ancorado no terreno das lutas, das rupturas, silenciamentos e dos projetos de formação humana e de indivíduo que se constroem e se transformam em constante disputa, perfazendo-se na sociedade e nos limites da formação do ser social *versus* formação do ser objetificado pelas determinações da exploração capitalista.

Neste sentido, ponderar a respeito do decurso da formação docente necessita a compreensão sobre o papel do Estado moderno e seu devir que ampara, através da legislação, o delineamento dado à educação, e cuja materialidade se expressa nos projetos e disputas em torno da formação de professores. Todavia, se registra que os tópicos que se seguem expressam, também, o resultado das revisões bibliográficas realizadas por meio da articulação e debate em prol da temática aqui abordada.

3.1 A CONSTITUIÇÃO DOS REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS-1990 NO BRASIL

A formação dos professores no Brasil a partir da década de 1990 passou a se deparar com as medidas neoliberais de maneira mais intensa. O quadro da ascensão e materialização da política-ideológica neoliberal, além de exigir o reordenamento do aparelho estatal, impactou toda a forma de produção e reprodução das relações sociais.

Desta forma, a análise do fenômeno da formação docente requer considerar esses aspectos supracitados e a relação dialética entre Estado e sociedade, que resulta de permanentes conflitos, em virtude das contradições estabelecidas em cada momento histórico de acordo com o modo de produção vigente, sendo a contradição de classes a origem do próprio Estado.

O Estado moderno surge no âmago do desenvolvimento da sociedade capitalista, no contexto da propriedade privada e da divisão social, portanto, como um órgão para conter e mediar os conflitos sociais. Para isso, faz uso de todo um aparato político-jurídico que legaliza e consolida a dominação de classe (MARX, 2011; ENGELS, 2019; LÊNIN, 2017).

Partindo da compreensão que o Estado está situado no âmbito da superestrutura¹⁶, e que é por meio dela que se criam e consolidam as condições hegemônicas para o domínio

¹⁶ Convém sinalizar que tal como o Estado, a educação em toda a sua abrangência também se insere no âmbito da superestrutura, logo, se realiza, sumariamente, como reflexo e de forma organicamente articulada às relações

econômico, político e social, tem-se que a mesma classe que domina os meios econômicos é a classe que domina as ideias e o aparato jurídico-político. Não obstante, ao mesmo tempo em que o Estado é o Estado da classe economicamente dominante, esta, por sua vez, se torna, por intermédio dele, a classe politicamente dominante e, a partir disso, adquire diferentes meios para subjugar e espoliar a classe oprimida (ENGELS, 2019, p. 158), pressupondo, portanto, a hegemonia¹⁷ de uma classe social.

Nessa ótica, a acumulação capitalista e a manutenção de sua hegemonia enquanto projeto social são legitimadas como resultado do conflito entre as forças presentes na sociedade e, por conseguinte, dentro do próprio aparelho estatal. As forças hegemônicas envolvem um todo complexo que cimenta uma ideologia, ou seja, uma concepção de mundo, e, portanto, se entranha em todas as esferas sociais (GRAMSCI, 1987).

Logo, o arcabouço político-educacional direcionado pelo Estado que dá a tônica à educação e, conseqüentemente, à formação de professores, manifestam-se como uma possibilidade de administrar e suprimir os conflitos sociais dada a impossibilidade de superá-los por meio de sua mediação. Nessa tarefa educativa empreendida pelo Estado na condução do consenso e construção da hegemonia, é importante ter em vista que esta construção demanda contínua renovação da organização e consentimento das classes subalternas¹⁸, fazendo com que interiorizem e legitimem as relações sociais vigentes.

Portanto, neste sentido o Estado se constitui como educador do consenso, em processos de disseminação e consolidação hegemônica, todavia, salienta-se que “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1987, p. 37), e é através de suas diversas organizações na sociedade civil (isto é; dos aparelhos privados de hege-

que se dão no âmbito da estrutura, ou seja, da base econômica, das relações de trabalho e de exploração que são mantidas para garantir o desenvolvimento do modo de produção. Logo, as políticas educacionais, elaboradas pela sociedade política e direcionadas à reprodução da existência da classe trabalhadora, igualmente visam atender às determinações gerais do capital e sua expansão.

¹⁷ Hegemonia concerne à direção política e cultural, e à possibilidade de a classe dominante obter e manter seu poder sobre as demais, num complexo que envolve força e consenso, e cujo objetivo é alcançar o controle social. A condução hegemônica se dá pela via cultural, pelo controle dos meios de produção, dos mecanismos repressivos e na própria formulação e organização do consenso. Gramsci (2020) salienta que o Estado enquanto sociedade política apresenta-se como uma força revestida de consenso; ou seja, coerção acompanhada de hegemonia. Assim, vale-se de diferentes meios para influenciar a opinião pública e corroborar na construção de significados culturais e informacionais da população, a fim de disseminar a concepção de mundo da classe dirigente. Dessa forma, o Estado ampliado demonstra detenção de poder nas esferas econômica, política, social e cultural, em favor do processo de amplificação e sustentação da ideologia dominante.

¹⁸ Decorrente da construção hegemônica de uma classe sobre outra, há a subalternidade, por sua vez, expressa ou representada por “grupos que historicamente não apresentam uma homogeneidade no âmbito político-institucional, o que os torna susceptíveis de sofrerem influências das classes dominantes” (SILVA, 2016, p. 9). Neste sentido, destaca-se como processos e elementos que se relacionam às classes subalternas a fragmentação, a desagregação e falta de uma coesão (SILVA, 2016).

monia) e, sobretudo, por meio da atuação dos intelectuais orgânicos que o Estado se torna um Estado *educador*; um catalisador dos processos de formulação, disseminação e fortalecimento que visa manter um *modus operandi*.

Segundo Gramsci (2020, p. 121), “o Estado tem e pede o consenso, mas também educa”, logo, a ampliação de suas atribuições e, especificamente, as de caráter educativo, lhe conferiu um papel fundamental na construção hegemônica, o qual se manifesta, concomitantemente, nas tarefas de garantir as condições necessárias para responder às determinações da expansão do capital e de educar para o consenso.

Diante disso, entende-se que para a formação de professores se tem uma condição em que, pela via do aparato político-jurídico, o capital educa e forma o educador à medida que as proposições e políticas direcionadas – elaboradas mormente pelo Estado – delineiam a forma e o conteúdo da formação de professores.

Tendo em vista esses aspectos e situando a conjuntura nacional, o Brasil foi marcado pelo processo concomitante de reestruturação produtiva e ascensão do neoliberalismo, principalmente a partir da década de 1990, período no qual houve a ascensão dos governos Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e FHC (1995-2003). Tais adventos – reestruturação produtiva e neoliberalismo – compuseram um cenário de reordenamento do Estado para atender à nova fase de expansão do capitalismo, na ordem mundial pautada pela ideologia de mercado, que buscou direcionar e estabelecer conteúdos, currículos, concepções de educação e de formação de subjetividades.

A exemplo disso, está o atendimento, pelo Estado brasileiro, às condicionantes encaminhadas pelo Consenso de Washington (1989)¹⁹, que dentre outras prescrições, direcionava à desregulamentação do Estado. Esse aspecto, somado à emergência de um mercado global mundializado que pôs fim às barreiras administrativas e políticas, favoreceu a presença e atuação de novos entes no âmbito do Estado-Nação, os quais passaram a intervir especialmente na esfera educacional, delineando as políticas educacionais nacionais (MAUÉS, 2003).

Desta forma, enquanto o grande capital monopolista, agenciado pelos OM passou a promover e monitorar políticas para a educação em âmbito mundial (PEREIRA; SANTOS; SEGUNDO, 2020; FLORENCIO; FIALHO; ALMEIDA, 2017; BATISTA NETO, 2006;

¹⁹ O Consenso de Washington foi uma das expressões da imposição ideológica hegemônica e dos novos rumos das políticas de Estado que objetivavam o desenvolvimento e ampliação do neoliberalismo nos países periféricos, em especial na América Latina, sendo que nesse movimento os OM tiveram participação decisiva (CHOMSKY, 2020; LEHER, 1999).

PANSARDI, 2011; RAMOS; MOREIRA , 2018), os Estados nacionais, pela via de concessões, imposições, consensos e mesmo coerção passaram a consolidar as diretrizes da política neoliberal.

E nesta toada, a acentuada reforma da educação brasileira desencadeada na década de 1990, foi delineada pela conjuntura neoliberal, pela ingerência dos organismos multilaterais, aos moldes da pedagogia da acumulação flexível (KUENZER, 2017), reorganizando a escola, a formação de professores e o trabalho docente.

Importante retomar que esta conjuntura esteve em consonância com a reforma administrativa e gerencial de Estado que abriu margem para a atuação de Organizações não-governamentais (ONGs), Organizações Sociais (OS) e outros APHs no direcionamento dos rumos da educação, já que a partir de então foram demarcados os serviços não exclusivos do Estado, os quais poderiam contar com parcerias público-privadas e voluntariado, dentre esses, a educação. Assim, “o Estado no Brasil tornou-se o promotor da privatização no campo social e educacional” (SILVA, 2005, p. 260), ampliando relações com entidades privadas e aperfeiçoando novas formas de clientelismo. A natureza desses processos que são, eminentemente, privatizadores e excludentes, “não está fora do Estado, senão dentro de sua própria estrutura e nos acordos pactuados com as forças econômicas, político-partidárias que o constituem historicamente” (SILVA, 2005, p. 260).

O consentimento e adesão do Estado no quadro das políticas de ajuste estrutural neoliberal na esfera educacional, corroborou para o desencadeamento de programas e ações dentro das políticas educacionais. Por meio dessas se buscava atender aos princípios, documentos, prescrições e delineamento de metas impostos por agentes externos internacionais – como o Banco Mundial –, que por sua vez, como por meio do impulsionamento de grandes eventos mundiais de educação forjava e disseminava o ideário teórico-epistemológico que nortearia os sentidos e a compreensão da educação na sociedade neoliberal.

Assim, o neoliberalismo vem marcando presença e atuação de forma contundente na esfera educacional, e sua capilaridade se espraia especialmente no trato da questão da formação docente. Contudo, seu êxito se torna plausível pela mediação de diferentes entes sociais que viabilizam sua exequibilidade. Assim, a década de 1990 representa um marco significativo a partir do qual a educação brasileira ganhou novos contornos com essência neoliberal, impactando sobremaneira a formação de professores. Destaca-se que nesta perspectiva a educação se põe a serviço da produtividade, e a formação de mão de obra tornou-se o principal fim do processo educativo e das instituições formativas, manifestando-se de maneira acentua-

da especialmente na estruturação curricular. Assim, as políticas voltadas à formação docente passaram a ser reguladas em função da valorização instrumental, da ênfase na eficácia e na performatividade e pela adoção de formas de controle que incidem sobre os resultados (MASCARELLO; VIERA; BAGNARA, 2015; RODRIGUES; 2015; 2018; MAUÉS, 2011; MAUÉS; CAMARGO, 2012).

O quadro de reforma de Estado e sua suposta ineficiência quanto à gestão da educação, pavimentou a entrada dos reformadores empresariais neste campo, viabilizando a mercantilização da educação através da implantação nas instituições educacionais da gestão por resultados e com apelo a maior articulação entre os setores público e privado na oferta de educação, além da exigência a elaboração de políticas de formação para as massas trabalhadoras baseadas nas necessidades básicas acerca do que ensinar e aprender nas escolas de acordo com os interesses do mercado. Conforme estudo realizado por Fontes (2017), constata-se uma intensa atividade hegemônica, caracterizada pela ebulição de ONGs, OS e demais APHs na sociedade brasileira na década final do século XX, decorrente deste cenário.

Silva (2005) sinaliza que, no âmbito da expansão de negócios comerciais no campo da educação, o documento do governo federal “Planejamento Político-estratégico”, de maio de 1995, evidenciou o pactuação da educação nacional às políticas do Banco Mundial (BM). Segundo a autora, o documento menciona sobre a

[...] progressiva transformação do Ministério da Educação num organismo eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional e a conseqüente redução de seu papel executivo'. [...] Há uma mudança de concepção. Nos anos 80, o papel do Estado era o de executor da política nacional de educação, e nos anos 90 passa a ser o coordenador desta política, cumprindo papéis supletivo e distributivo (SILVA, 2005, p. 259-260).

Assim, no contexto do cenário nacional, mediado pelos esforços dos OM e especialmente do BM aos processos educacionais para consolidação da nova ordem econômica mundial, à medida que se definiam as diretrizes para a educação, também se estabeleciam as orientações para a formação dos intelectuais para o exercício da docência na educação básica (RODRIGUES, 2015).

A centralidade dada à educação pelo BM e seus agentes (como UNESCO, OCDE etc.) e o interesse em torno da regulação das políticas educacionais seguem a tendência de, por sua via, impulsionar o desenvolvimento econômico e social, numa perspectiva em que a educação

é vista como geradora de capital humano²⁰ (MAUÉS; CAMARGO, 2012; RODRIGUES, 2015; MAUÉS, 2011; GOMIDE, 2010). De acordo com esse organismo [BM],

A educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central na estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre (WORLD BANK, 1990, apud LEHER, 1999, p. 25)

A dinâmica dos OM acabou por impulsionar eventos mundiais (como a Conferência de Jomtien²¹, em 1990, a Conferência de Nova Delhi, em 1993, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em 1994, a Cúpula Mundial de Educação, 2000), resultando em documentos²² e prescrições que delinearão metas, princípios e que posteriormente resultaram em programas e ações dentro das políticas educacionais de cada país na adesão aos seus postulados (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

No âmbito da política educacional brasileira, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) foi o primeiro documento resultante que atendia às proposições tanto da Conferência de Jomtien quanto das demais conferências e declarações mundiais de educação desencadeadas pelo BM e demais OM (LIBÂNEO, 2012).

Esse plano decenal foi iniciado no Governo Itamar Franco, e segundo Libâneo (2012), praticamente reproduz na íntegra o que propunha a Declaração de Jomtien, evidenciando o alinhamento da política nacional a tais proposições. O autor ainda pontua que o caráter tecnicista e economicista do plano decenal se fortaleceu ao longo do Governo FHC, quando veio à tona a maior parte das medidas vinculadas à reforma educacional, podendo ser destacado a:

²⁰ A Teoria do Capital Humano, formulada por Theodore Schultz surgiu como uma teoria do desenvolvimento econômico. De acordo com essa teoria, a educação “é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho. Neste sentido, é um investimento como qualquer outro” (FRIGOTTO, 2010b, p.51), postulando assim, que o investimento em educação, ou seja, em capital humano, geraria maior capacidade de trabalho e produtividade, consequentemente, maior crescimento econômico.

²¹ A Conferência de Jomtien é apontada por diversos autores (como PEREIRA, SANTOS e SEGUNDO, 2020; FLORÊNCIO, FIALHO e ALMEIDA, 2017; BATISTA NETO, 2006; RODRIGUES, 2015; RAMOS e MOREIRA, 2018 e LIBÂNEO, 2012) como um importante marco a partir do qual se desencadearam políticas de cunho neoliberal no campo da educação em vários países do mundo. Consta no referido documento a definição sobre as necessidades básicas de aprendizagem, a priorização à educação básica e sua universalização, a atenção à aprendizagem e o estabelecimento de alianças para mobilização de recursos financeiros, enfatizando a parceria público-privada e o voluntariado, além de políticas de apoio econômico, social e cultural, no impulsionamento da ideia de fortalecimento da solidariedade nacional e de equidade entre as nações (WCEFA, 1990).

²² Declaração Mundial de Educação para Todos (WCEFA, 1990), Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (UNESCO, 1993), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Declaração de Dakar (UNESCO, 2000).

[...] universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei no 9.394/96), entre outras (LIBANEO, 2012, p. 15).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) destacam também a atuação da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) que lançou mão dos documentos *Transformación productiva com equidade (1990)* e *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidade (1992)* onde recomendava reformas dos sistemas de ensino visando a lógica da cidadania moderna, na qual dever-se-ia priorizar a equidade, a competitividade e o sistema produtivo. Para isso, indicavam aos processos formativos o desenvolvimento de competências e habilidades específicas nos sujeitos, apresentando uma nova concepção de conhecimento, o qual passa a ter validade à medida que desencadeia na prática pedagógica, e posteriormente, como resultado da aprendizagem, ações de saber fazer para ser útil, saber usar, pela interação, e saber se comunicar como códigos da modernidade, alinhados a urgente necessidade de implementação as mudanças educacionais requeridas pela corrente reestruturação produtiva.

Delineamentos que resultaram dos encaminhamentos da UNESCO²³ também impactaram de forma marcante a educação no período pós – 1990, como o Relatório Delors (1998) considerado um importante documento a partir do qual é possível compreender o reordenamento da política educacional de diversos países da América Latina, sendo um impulsionador de conceitos, tais como o da educação ao longo da vida, da sociedade da informação e da qualificação flexível da mão-de-obra (DELORS, 1998).

Logo, a educação deveria ser organizada de acordo com determinados princípios: prioridade para a educação básica, com um conteúdo universal e um sistema flexível; educação média com objetivo de preparar técnicos e demais trabalhadores, prezando por capacidade adaptativa, flexibilização da duração do tempo de formação, alternância entre tempo de formação e trabalho e organização visando parcerias com empregadores; já o ensino superior,

²³ Mascarello, Vieira e Bagnara (2015) realizam uma análise das Declarações e Recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), aprovadas nas reuniões Promedlac e Prelac entre 1981 e 2007, apresentando um panorama sobre proposições para o campo da formação de professores. Destacam que a Unesco, desde o final da década de 1970, tem delineado a agenda educacional para a América Latina e Caribe e que, ao longo dos anos 1980, foi a única agência ligada à ONU a atuar no âmbito da educação no continente, sendo que o Projeto Principal para a Educação constitui-se como um marco no que tange às proposições para a implementação de políticas educacionais na região. Situa que a partir dos anos 2000 a Unesco não teve mais a mesma representatividade e presença na formulação das políticas educacionais para a América Latina, pois acabou perdendo espaço para as regulações dos organismos financeiros que desde 1990 vinham assumindo importante papel na definição dos rumos da educação, adequando a educação aos interesses do capital internacional.

deveria estar adaptado à economia e sociedade e ser o motor do desenvolvimento econômico, o polo da educação ao longo da vida, devendo concretizar as políticas de educação permanente, na modalidade a distância (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Com este encaminhamento, viabilizada pelas políticas de cariz neoliberal, a formação de professores passou a contar com características da nova fase do desenvolvimento do capitalismo: a acumulação flexível (KUENZER, 1999). O caráter impresso por essa concepção preza mais pela adaptabilidade do que pela qualificação prévia, a qual

inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez (KUENZER, 2017, p. 341).

Assim, passou-se a privilegiar uma formação técnica, aligeirada e pragmática, que se ocupe mais com o “saber fazer”, ou seja, com as práticas de ensino, tornando a apreensão do conhecimento meramente reprodutiva e fragmentada, em um processo que minimiza a importância da real articulação entre teoria e prática, desconsidera a autonomia pedagógica do professor e menospreza sua imprescindível reflexão sobre a práxis pedagógica.

As referências e modelos epistemológicos que se amparam em concepções de formação do ponto de vista neoliberal ganham espaço, direcionando novos entendimentos e formas de trabalho docente, subsidiando modos de fazer pedagógico que, atrelados à ideia de sociedade do conhecimento, conduzem a um quadro de obsolescência do saber e do fazer pedagógico, acarretando premissas de constante (re)qualificação, o que desagua com grande impacto nas políticas de formação inicial de professores e na estruturação e condução desta área.

Maués e Camargo (2012) e Maués e Bastos (2016), corroboram destacando que a ostensiva que compõe o ideário disseminado por blocos hegemônicos globais passa a dar grande importância para o ensino superior, impulsionando reformas no setor, haja vista que este é tido como potencial gerador de capital humano. As reformas delineadas para a educação superior, por sua vez, direcionam alterações para os currículos, estrutura e organização da formação inicial dos docentes.

Também reporta a esse mesmo período (década de 1990) a presença da pauta da profissionalização na condução das políticas curriculares para a formação inicial, impactando diretamente os saberes da formação profissional e a identidade docente e estimulando processos competitivos e individuais (GARCIA, 2016). Outro encaminhamento consubstanciado, dentre outras formas, nas propostas dos organismos multilaterais, é o incentivo à política

de certificação, que representa, juntamente com os demais aspectos ressaltados, grandes ameaças de retrocesso à formação de professores (FREITAS, 2003).

Neste ínterim, se inserem a viabilização de ‘rotas alternativas’ para a formação universitária (como tem acontecido por meio do *Teach for All*) ou ‘programas de imersão’ (como vem sendo desenvolvidos em países como os EUA), que acabando por relegar o trabalho docente à mera reprodução programática do prescrito. Desta maneira, a substituição da formação por provas de ingresso, ou seja, pela ‘certificação’, permite atrair profissionais de outras áreas para curtos períodos de exercício profissional como professores (RODRIGUES, 2015; 2018).

O modelo de formação de professores estruturado nesta lógica busca a atrair e reter um ampliado contingente de professores, e mediante ênfase no trabalho docente para a qualidade do ensino, visa formar muitos docentes recrutáveis, o que permitirá selecionar os mais adequados e eficazes de acordo com as regras de mercado (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

A formação prática e a pedagogia das competências estiveram entre as principais diretrizes da agenda internacional para as reformas na formação docente nos países que recebem auxílio técnico e financeiro de organismos como a Unesco e o BM. Esses aspectos demarcam que as diretrizes para formação de professores, formuladas nos anos 90 pelos OM e BM, davam relevo aos aspectos econômicos, com análises de custo-benefício, objetivando a formação para a produção de um profissional competente [apenas] tecnicamente. Ademais, tal processo evidencia a estreita conexão entre as demandas do Estado e as mudanças nos processos de formação docente. Assim, objetiva-se rearticular o campo da formação de professores para moldar um perfil professores de acordo com um padrão global, visando atender ao novo mercado de trabalho, no processo de acumulação flexível (FREITAS, 2003; GOMIDE, 2010; PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001).

Igualmente, incidiram sobre a estruturação dos cursos e seus currículos, a adoção de tecnologias e flexibilização da metodologia, o incentivo à privatização da formação, e como um dos maiores impactos houve um investimento e aumento exponencial no ensino a distância, combinado a todos os demais fatores citados. Verifica-se processos de flexibilização e ênfase em no aligeiramento como marcas das políticas de formação de professores para cumprir exigências postas pelos OM, almejando a redução de custos com a inclusão (de forma descontextualizada) das novas tecnologias na formação de professores (MARQUES e DINIZ PEREIRA, 2002; BARRETO, 2003). Ainda, Gomide (2010) salienta que é possível observar que programas de incentivo à carreira docente, promovidos pelo MEC, estiveram alinhados

com a expansão de IES privadas, à ampliação da oferta de cursos EaD, resultando em desqualificação profissional e corroborando para a produção de um exército reserva de professores que constituem mão de obra barata.

Desta forma, a lógica de educar o educador condiz com a lógica capitalista de “personificação do capital” (PEREIRA; SANTOS; SEGUNDO, 2020, p. 405) na difusão do conhecimento que será útil para as classes dominantes, incorporando as novas gerações de trabalhadores à força de trabalho.

Os pressupostos da eficácia e eficiência acarretam a busca pela redução do custo e do tempo da formação de professores, conferindo-lhe, um caráter mais pragmático, reduzindo sua qualidade teórica e epistemológica e privilegiando valores, atitudes e competências. O contexto em que a perspectiva da aquisição de conhecimentos se desloca para a perspectiva de desenvolvimento das competências, contribui para a fragilização e fragmentação da formação do professor, num paradigma em que é considerado como um profissional eternamente obsoleto, inserindo-se em um mercado competitivo e meritocrático. Além do mais, a exaltação da prática nas políticas para formação, ao que tudo indica, anda lado a lado com a precarização e desintelectualização do trabalho docente.

O que se pôde depreender mediante o levantamento bibliográfico realizado e análise das produções e conjuntura histórica é que os processos desencadeados a partir da década de 1990, marcada pela reestruturação produtiva, pela ascensão do neoliberalismo e pela reorganização do todo social para que se adequasse aos moldes da acumulação flexível, sofreram ingerência dos OM nas políticas educacionais brasileiras.

Contudo, faz-se importante reiterar que a atuação desses se tornou exequível pelo consentimento das elites dirigentes nacionais que estiveram à frente da condução das políticas. Ou seja, os delineamentos que buscaram adequar os processos educativos tal qual a necessidade do mercado e do capital em expansão, foram possíveis mediante a relação da tríade Estado, organismos multilaterais e aparelhos privados de hegemonia.

Assim, não se trata simplesmente de fatos ocorridos em determinado período da história, mas que continuam ocorrendo, ou seja, podem ser identificados nas políticas educacionais atuais de forma veemente. A exemplo, menciona-se sobre os delineamentos da reforma educacional em curso no Brasil, especialmente desde 2016, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC (BRASIL, 2018), seus desdobramentos e implicações para a formação de professores e para a docência (BNC-Formação e BNC-Formação Continuada), regulamentada pelas Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020 respectivamente e a reforma do Ensino Médio.

Neste sentido, a próxima seção se voltará, mais especificamente, para as tendências e bases epistemológicas presentes nas proposições para formação docente no contexto brasileiro.

3.2 TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

As perspectivas teórico-epistemológicas²⁴ que permearam a estruturação da formação de professores no país têm matrizes variadas e não necessariamente seguem uma ordem cronológica demarcada. Muitas vezes sofrem reconfigurações e ressurgem no cenário educacional sob diferentes perspectivas em diferentes momentos, articuladas, por sua vez, a outros aspectos que perpassam o campo educacional, como no que diz respeito às questões pedagógicas, sociais, econômicas, políticas etc. – como por exemplo ocorre com a retomada da pedagogia das competências atualmente, que conduz a educação básica e a formação docente.

Neste sentido, observa-se que a maioria das concepções e das tendências que perpassam o campo da formação docente, possuem a presença de referenciais teórico-epistemológicos internacionais na origem, abrangendo concepções e ideologias consonantes com a sociedade emergente, fluída, mundializada que exigiu/exige uma nova compreensão acerca do conceito e do papel do conhecimento.

Esses referenciais desembarcaram no país impulsionados pelo cenário de globalização econômica, com a influência dos OM e do setor privado na esfera educacional, foram incorporados especialmente pela via das políticas educacionais, sobretudo no contexto de reformas e pelas políticas curriculares (CUNHA, 2013; FREITAS, 2002).

A década de 1980 trouxe novas formas de compreender e se olhar para a escola, para a formação e o trabalho docente, compreendendo-o na perspectiva cultural, perpassada pelas determinantes sociais, culturais e econômicas²⁵. Por diferentes vertentes o período que foi marcado pela redemocratização brasileira foi demarcado pelos movimentos de luta dos educadores, os quais foram importantes para estabelecer contrapontos sobre a estruturação da educação e sua relação com a sociedade (FREITAS, 2002).

²⁴ Alves (2007) aponta três momentos característicos importantes no desenvolvimento do pensamento pedagógico brasileiro no decorrer do século XX: a pedagogia escolanovista, a pedagogia tecnicista e o surgimento das pedagogias críticas (especialmente a pedagogia histórico-crítica). O autor também salienta que o campo de estudos sobre os saberes dos professores conta com contribuições das ciências humanas e sociais, como as abordagens do comportamentalismo, do cognitivismo, da etnometodologia, da fenomenologia etc. e vem se constituindo em âmbito internacional há vários anos.

²⁵ Tem destaque nesse período, por exemplo, a contribuição teórica de Paulo Freire.

Teorias voltadas à valorização da experiência e reflexão sobre a prática docente surgiram como forma de propor mudanças substanciais, na perspectiva do que Schön (1983) denominou como epistemologia da prática, introduzindo conceitos como professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimentos e competências (CUNHA, 2013). Essas expressões, oriundas de teorias estrangeiras, passaram a fazer parte do vocabulário educacional brasileiro com maior frequência e peso a partir da década de 1990.

Ao cenário da formação inicial e continuada foram sendo incorporadas também, ao longo desse decurso, as estratégias de narrativas culturais e a compreensão do conceito de desenvolvimento profissional, com destaque para a contribuição dos estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), focalizando os saberes dos professores (ALVES, 2007).

Essas perspectivas, conforme sinalizam Alves (2007) e Cunha (2013) apesar de terem sido amplamente aceitas no Brasil, também foram questionadas por estudiosos e pesquisadores que alertavam para o risco de se direcionar a formação a partir de uma visão pragmática, denunciando a questão do recuo da teoria (MORAES, 2001) e o ajuste da formação ao ideário neoliberal (DUARTE, 2003)²⁶.

Todavia, a conjuntura da segunda metade dos anos 1990²⁷ acarretou novas configurações à educação, objetivando que essa pudesse corroborar com as novas exigências do mercado produtivo, marcado especialmente pela utilização de parâmetros de qualidade total pela pedagogia das competências, fazendo com que o tecnicismo (muito presente até a década de 1970) retornasse com uma nova roupagem, sob pretexto de inserir o país no mercado competitivo, sendo indispensável a existência de recursos humanos qualificados. De tal forma, a partir desse paradigma, a função docente se realizaria de maneira instrumental para que haja

²⁶ Duarte (2003) tece críticas aos estudos de Schön (1987, 1997 e 2000) sobre os processos de formação do “profissional reflexivo”. Para além de outros aspectos, o autor pondera que o construtivismo e a pedagogia do professor reflexivo não por acaso foram difundidos no Brasil quase que simultaneamente, sendo que os estudos da linha da citada pedagogia proposta por Schön surgiram na América do Norte e na Europa. Duarte (2003) ainda demarca as relações existentes entre a epistemologia da prática e do professor reflexivo com o universo ideológico neoliberal e pós-moderno, que foram disseminados no Brasil na década de 1990.

²⁷ Lelis (2001), de outro ponto de vista, corroborando com a emergência de novas tendências para a formação, cujo foco se voltava mais para a prática docente, entende que a “mudança de idioma pedagógico” a partir da década de 1990, proporcionou a ruptura de uma pedagogia conteudista sob a hegemonia de uma razão teórica e sua passagem para uma perspectiva que aponta para uma epistemologia da prática. Nesta acepção, também Fernandes e Cunha (2013) situam as epistemologias da prática como possibilidade de construção de um currículo que se ampare em sólidas bases pela reflexão teórica, condizente com uma inserção profissional orientada, com espaços para uma efetiva prática como componente curricular. Desta forma, afirmam a possibilidade de discutir a ideia de uma epistemologia da prática que não esteja atrelada ao praticismo que se distancia da teoria.

o alcance de competências por parte dos alunos. César Coll (1987) e Philippe Perrenoud (1993) foram teóricos substanciais para essa elaboração (CUNHA, 2013).

No Brasil, o conceito de competências esteve atrelado aos estudos sobre a reestruturação produtiva (a partir de 1990) articulado também à questão da qualificação dos trabalhadores, num cenário que abrangia processos como a crescente divisão do trabalho, a separação entre a concepção e a execução, a rotinização de atividades mais qualificadas e o crescente controle sobre as etapas do processo de trabalho, aspectos que corroboraram para que o professor estivesse submetido à ameaça contínua de desqualificação, justamente e atravessada pelo aumento da burocratização de sua prática pedagógica e a desvalorização de sua profissão (MORAES; SOARES, 2005).

As repercussões desse modelo foram ganhando força ao longo das últimas décadas do século XX e, de acordo com Saviani (2016) acabaram outorgando um caráter neoliberal à LDB (BRASIL, 1996) que respalda os direcionamentos da educação nacional até hoje. Durante seu processo de tramitação, esta foi motivo de vislumbre, expectativas e anseios de vários setores sociais, num momento de uma visível correlação de forças entre a LDB almejada pelas entidades ligadas à defesa da educação pública e o modelo privatista da Lei defendida pelo *lobby* empresarial.

A LDB constitui-se como um marco importante para a formação de professores, pois vem balizando as diretrizes curriculares, pareceres e normas que tratam da profissionalização docente, desde o final da década de 1990. O título VI da LDB, dedicado aos “profissionais da educação” (BRASIL, 1996) remetia à necessidade de formação específica em instituição credenciada, preferencialmente de nível superior, fato que gerou mobilização e expectativas em torno da formação de professores.

Entretanto, apesar do esforço feito por coletivos educacionais, a LDB abriu margem para que a formação de professores acontecesse em outras instâncias além da universidade, sendo os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores alternativas aos cursos de pedagogia e licenciatura. Neste cenário, autores como Castro (2005) e Scheibe e Bazzo (2016) destacaram que o ideário educacional pautado por competências além de direcionar o eixo formativo docente, também abriu margem e incentivou a possibilidade de a formação ocorrer em ambiência não-universitária.

Com os delineamentos dados pela LDB, posteriormente, o Decreto 3.276 de 1999 (BRASIL, 1999) consolidou a possibilidade de formação de professores em outros espaços formativos, retirando a prerrogativa das demais instituições de ensino superior da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, o tripé que caracteriza as instituições científicas.

Concomitantemente ao impulso promovido pela promulgação da LDB, houve uma intensificação da criação de instituições formadoras que preconizavam a redução de custos e em contrapartida, a ampliação da oferta de vagas e acesso ao ensino superior e tecnológico.

Saviani (2009, p. 148) considera que essas políticas educacionais tendiam a realizar um “nivelamento por baixo”, tendo em vista que o aligeiramento e a baixa qualidade eram características marcantes nos cursos de formação inicial promovidos nas demais instituições. Para Silva (2011), isso sinalizava que o processo da formação de professores passa pela compreensão da reestruturação produtiva, do debate sobre um novo paradigma do conhecimento e a relação teoria e prática nos cursos de formação.

Assim, pode-se recorrer a Duarte (2011, p. 90) quando salienta que um ponto recorrente do pensamento pós-moderno é “o anúncio da existência de uma crise da ciência, crise dos paradigmas e crise da razão”. Essa compreensão conduz a uma naturalização do social e a redução do conhecimento individual a aspectos tácitos e de percepção imediata, o que acarreta um conhecimento fragmentário e falho. A partir desta perspectiva, o papel do professor neste contexto seria o de auxiliar o aluno, não sendo mais a autoridade no que tange aos conhecimentos clássicos didáticos e pedagógicos do ensino, já que o conhecimento agora é entendido sob outro ponto de vista e nos processos de ensino e aprendizagem, tanto na escola, quanto na formação inicial de professores, sobressai a primazia da prática e das habilidades e competências para a capacidade de resolução de problemas e para lidar com situações cotidianas, imediatas, imprevisíveis de forma criativa e flexível.

Soares (2018, p. 61) pondera que no discurso educacional do governo nos anos 1990, é possível constatar “uma interdependência entre a qualidade social da educação para todos e a formação do professor”. Não obstante, no contexto de reformas após LDB, e foco nas políticas para a formação de professores, urgia-se a necessidade de reestruturar os cursos justificados pela necessidade unir teoria e prática, havendo, no entanto, uma evidente primazia pela prática, além de objetivar o alinhamento das diretrizes da formação docente às da educação básica. Assim, o modelo baseado na epistemologia da prática, de racionalidade²⁸ prática passou a nortear os cursos de formação, trazendo em sua essência uma concepção de formação neotecnista, cujo foco são os aspectos pragmáticos, vinculados à pedagogia das competências e à ideia do professor como responsável pelo fracasso e pelo sucesso educacional, contraditória e concomitantemente.

²⁸ Em estudo desenvolvido, Netto e Azevedo (2018), discutem sobre a perspectiva das racionalidades que permeiam a formação docente, assinalando as três racionalidades presentes nos modelos de formação: racionalidade técnica, prática e crítica.

Como consequência, as principais regulamentações impostas pela reforma incidiram sobre as normativas, ações e legislações decorrentes da LDB, as quais tiveram determinadas ênfases que repercutiram no campo da formação docente, a saber: a estruturação curricular baseada em competências; a instituição de parâmetros curriculares nacionais (desencadeando um processo de padronização educacional); a introdução de processos de avaliação (como forma de mensurar desempenho de alunos e de responsabilização dos docentes, incidindo não apenas sobre a escola, mas também sobre os professores, os estudantes de licenciatura e os próprios cursos de formação inicial, o que se acentua com a investida em políticas neoliberais na esfera da educação); a instituição de políticas de promoção por mérito e gratificações por produtividade; além de ênfases em noções como eficiência e eficácia e demais conceitos do mundo empresarial e do mercado, impactando as políticas de financiamento e gestão, na compreensão de professores eficazes (MATOS; REIS, 2019; FREITAS, 2002; SCHEIBE; BAZZO, 2016; SUDBRAK, 2004).

Assim, tem-se que a ideologia de mercado que media a reforma do campo da formação docente abarca conceitos fundamentais, como as noções de competência, habilidades, empregabilidade, competitividade. E a LDB representou um marco a partir do qual várias medidas passaram a ser disseminadas e ações e legislações ganharam um feitiço alinhado a tal ideologia, e, em suma, seguindo orientações dos organismos multilaterais de financiamento, num quadro regido pelos interesses empresariais e pela reestruturação produtiva.

Não obstante, no que tange ao perfil profissional adequado a partir desta perspectiva, dois aspectos sobressaem: a polivalência e a flexibilidade (CASTRO, 2005). Portanto, tal advento traz implicações para os processos de trabalho, impactando não apenas a formação do trabalhador, mas forjando nova concepção de trabalho, ao fim e ao cabo, convergindo para a exploração do processo de trabalho (FREITAS, 2002; MATOS; REIS, 2019; CASTRO, 2005).

A ótica instrumental de educação que é desenvolvida a partir desta perspectiva visa a instrumentalização técnica, o saber fazer, a formação para o subemprego, para o empreendedorismo e tudo mais que se situa no rol do educar para a incerteza. Com efeito, as competências passaram a compor a pedagogia oficial das reformas impulsionadas a partir da década de 1990, tanto na formação inicial, quanto nos processos de formação continuada, contando, para sua execução, com a presença e atuação do setor privado e havendo o incentivo da formação a

distância²⁹. Movimento que ocasionou, de acordo com Freitas (2002), um reducionismo na análise do trabalho concreto dos docentes, compondo um pacote junto à ênfase na individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional.

Com esses encaminhamentos, a ideia de profissionalização passou a sobressair nas reformas educacionais, entretanto, compreendida na lógica das competências, conferia um caráter tecnocrático à formação, reduzindo-a a racionalidades práticas, supervalorizando dimensões cognitivas, impondo normas de eficácia ao trabalho pedagógico e, conseqüentemente, sob risco de suprimir dimensões políticas e éticas (MORAES; SOARES, 2005; FREITAS, 2002).

Pode-se dizer que a profissionalização acabou decorrendo, em grande medida, “das mudanças socioeducativas que marcaram profundamente a escola e o mundo dos professores desde o início do século XX³⁰” (TARDIF; MORALES-PERLAZA; LESSARD, 2002, p. 28). Contudo, de acordo com Tardif, Morales-Perlaza e Lessard (2002, p. 25), é preciso marcar a distinção conceitual entre o movimento de profissionalização (corresponde ao movimento de classe profissional para se obter *status* de profissional em determinada sociedade) e as políticas de profissionalização, e as políticas de profissionalização voltadas para a força de trabalho docente (*Workforce Professionalization*) e as políticas de profissionalização de controle que os docentes exercem no seu trabalho (*Workplace Professionalization*).

Os autores situam que as políticas de profissionalização se referem à força de trabalho docente (elementos concernentes à gestão do corpo docente, formação, imposição de padrões, referenciais de competência, medidas de atração e retenção, remuneração e estrutura de carreira, etc.) e apesar de serem conduzidas pelo Estado, são influenciadas grandemente por or-

²⁹ Costa (2017) destaca sobre o processo de financeirização que atingiu de forma contundente a formação inicial, pois à medida em que foi transformada em um nicho de mercado, ou seja, em uma mercadoria de grande potencial lucrativo, tornou-se atrativa, rentável e negociável nos mercados financeiros, resultando em um gigantesco incentivo à oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância (EaD). Assim, a consolidação de grandes conglomerados educacionais começou a tomar forma e atualmente eles têm sido responsáveis pela formação em nível superior da maior parte dos professores brasileiros, na maioria das vezes oferecendo cursos de baixa qualidade, com pouca ou nenhuma interação entre professor e estudantes e/ou mesmo entre os estudantes. Para ilustrar esse processo com dados sobre o último Censo do Ensino Superior (INEP, 2019), de acordo com Ramalho, Gondim e Santiago (2020), foi possível constatar um significativo aumento no fluxo de matrículas em cursos de graduação na modalidade EaD na rede privada. O setor privado domina a taxa total de matrículas das licenciaturas, com 64%, sendo que o curso de Pedagogia é um dos principais ofertados, no qual registrou-se em 2018, 37% das matrículas em EaD. O ano de 2019 mostra que a taxa de matrículas em cursos de formação de professores EaD manteve-se ascendente, havendo registro de 53% de matrículas nas licenciaturas a distância.

³⁰ Citação original em francês (tradução livre): “*En ce sens, la professionnalisation [...] découle aussi pour une bonne part des changements socio-éducatifs qui marquent en profondeur l’école et le monde enseignant depuis le début du XX siècle*”.

ganismos internacionais. Desta forma, a temática da profissionalização esteve se aproximando de forma estreita da temática da avaliação, o que corroborou para os processos de regulação da formação e controle do trabalho docente³¹.

As diretrizes para formação inicial foram fortemente impactadas por esses delineamentos, o que pode ser ilustrado pelo fato de o currículo por competências no Brasil ter sido regulado pelo Parecer nº. 9/2001 (BRASIL, 2002a). Determinava-se a formação centrada nas competências em detrimento de uma formação com foco no conhecimento teórico-científico, conduzindo à despolitização dos docentes, ao esvaziamento da formação, o empobrecimento da pesquisa, o risco de se conduzir à desprofissionalização dos professores, e, em suma, o recuo da teoria, havendo um aligeiramento nos processos formativos pois se inserem na lógica de mercado (MORAES; SOARES, 2005; FERNANDES; CUNHA, 2013). Além disso, nesta diretriz, há um evidente deslocamento da concepção de professor reflexivo (presente nos Referenciais para Formação de Professores – BRASIL, 1999) para a concepção de professor competente.

Moraes e Soares (2005) ponderam que há um empobrecimento da formação docente, num paradoxo em que se verifica nas políticas voltadas para a formação desde a década de 1990 a centralidade do professor e a descentralização de sua formação, causando uma sanitização do conhecimento. Esses redirecionamentos acarretaram (e acarretam) o esvaziamento da formação em termos teóricos e políticos e sérios problemas não só para os próprios professores no que tange a sua formação, (des)valorização, profissionalização e trabalho, mas também recaem na escola pública.

Há o enaltecimento da visão pragmatista de toda a vida social e do ceticismo epistemológico, em detrimento da compreensão dos fenômenos em seu movimento real e da compreensão do ser social de forma ontogenosiológica. Em suma, o primado da prática na formação docente “revela uma concepção de formação docente pautada na ideia de que o problema da Educação tem sua raiz na formação dos professores, no seu arcabouço teórico” (MATOS; REIS, 2019, p. 8).

Em contrapartida, a Diretriz 02/2015, apesar de evidenciar um esforço coletivo com amplo processo de discussão (TAFFAREL, 2019; DOURADO, 2015), esteve em processo de

³¹ Freitas (2002) assevera que tal interesse se manifesta na compreensão de que os professores são os sujeitos responsáveis pela formação dos estudantes da escola básica. Assim, educação básica, formação inicial e práticas pedagógicas necessitam estar em sintonia para, de acordo com as exigências sociais e econômicas, conformarem, por meio dos processos educativos, as subjetividades para que se adéquem a tais pressupostos.

implementação num período brasileiro que se destaca pela forte presença do empresariado na definição dos rumos da educação nacional.

Nesse decurso, Martins (2010, p. 15) considera que um dos legados do século XX para a formação de professores foi o acirramento da contradição entre

[...] a formação para determinado tipo de ocupação profissional (o ideal seria que pudéssemos dizer trabalho!) e as demandas hegemônicas dessa sociedade acerca de quais devam ser os produtos dessa ocupação, ou seja, os seus resultados (MARTINS, 2010, p. 15).

A partir disso, entende-se que a concepção acerca da formação docente que direciona esse processo e campo da educação brasileira, também indica sobre a identidade profissional e baliza os sentidos e importância que se dará ao professor, sendo essa realidade passível de transformações substanciais.

Logo, evidencia-se, também, a eminência de perspectivas progressistas de diferentes vieses que no decurso da história da formação de professores foram sendo formuladas e difundidas conforme foram avançando os estudos que buscavam apreender diferentes determinações que perpassam o processo educativo e a relação da educação com a sociedade.

Estudos de autores ligados à sociologia das profissões e sociologia do trabalho passaram a fortalecer e difundir perspectivas para a formação docente buscando direcioná-la para outro âmbito que não estivesse atrelado à hegemonia das competências técnicas, da racionalidade instrumental e da mera instrução e reprodução pragmática. A exemplo, no Brasil, destaca-se a elaboração epistemológica da pedagogia histórico-crítica, no início da década de 1980, a qual conflui no momento de redemocratização do país, juntamente com a efervescência de diversos movimentos sociais de base popular e fortalecimento de coletivos ligados à área da educação. Este ponto chama atenção às resistências e disputas em torno da formação de professores e em suma, da construção de teorias educacionais e projetos de educação.

Neste ínterim cita-se a ANFOPE³², CNTE³³, ANDES³⁴, CEDES³⁵, ANPED³⁶, CUT³⁷, além da articulação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), e as Confe-

³² A Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação se origina do movimento de educadores do final da década de 1970, tendo sido transformada em uma associação nacional em 1992. A ANFOPE surgiu em um momento histórico marcado pela redemocratização brasileira, sendo importante nos avanços e discussões que se inseriram neste âmbito e corroborando com as conquistas no campo da educação brasileira. (ANFOPE, 2018).

³³ A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação denominou-se desta forma desde 1990, sendo que se consolidou como entidade federativa e principal via de organização do sindicalismo docente entre 1982 a 1988 (CNTE, s/a).

³⁴ Fundado em 1981, passou a se chamar Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) em 1988. Desde seu princípio, sob pressões do período militar, esteve atrelado às lutas de outros

rências Brasileiras de Educação (CBEs). Esses, apesar de se organizarem com pautas diferentes, carregavam uma essência aliada à redemocratização, atendendo a pautas populares, à classe trabalhadora, portanto, é o conjunto dos movimentos que mostra a força que tiveram no período.

Assim, apesar de o arcabouço político-educacional direcionado pelo Estado, nos estreitos limites do projeto neoliberal, ditar a tônica à educação e, conseqüentemente, à formação de professores, esse direcionamento não se faz de forma passiva. É a necessidade de concretizar as transformações que tem mobilizado coletivos educacionais em prol da formação de professores comprometida com a classe trabalhadora e pela valorização da classe docente. Tal como o esforço empreendido pela ANFOPE, que se mobiliza em prol de princípios defendidos pelo movimento de educadores,

Como a construção da *Base Comum Nacional*, que desde o início do movimento definia a identidade do profissional da educação tendo à docência como base da identidade profissional de todo educador.

Ao longo dos anos 1990, a Associação teve forte engajamento na proposição de um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, construído coletivamente nos debates empreendidos nos Congressos Nacionais de Educação (CONED) e pelo conjunto de entidades que compunham o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). A Lei n. 9.394/1996 não contemplou os anseios das entidades do campo educacional e de grande parte de educadores brasileiros do campo progressista, o que fez com que a luta se intensificasse para coibir os ataques à formação de professores, ameaçada pela descaracterização e aligeiramento. (ANFOPE, 2018, s/n, grifos do autor).

Além disso, a entidade representativa também participou de maneira ativa e corroborando com proposições alinhadas a seus princípios ao longo do processo de elaboração das DCNs de 2002, firmando posição de enfrentamento ao que o Ministério da Educação propunha. Assim, dada a aprovação de uma diretriz que não considerou o empenho e lutas dos edu-

trabalhadores, ativo em “discussões da questão da terra, classe, etnia e gênero, para além de questões ligadas à educação, à ciência e tecnologia, ao sindicalismo e à própria organização dos professores” (PORTAL ANDES, s/a).

³⁵ O Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) originou-se em 1979 sendo expressão do envolvimento de educadores com a reflexão e a ação referentes às relações da educação com a sociedade. O Cedes passou a organizar, conjuntamente com a ANPED e ANDE, as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) (CEDES, s/a).

³⁶ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação foi fundada em 1978 e tem destaque pela sua atuação à frente de lutas em prol da universalização e desenvolvimento da educação nacional. Se consolida como entidade importante ao fomentar a investigação e fortalecer a formação em nível de pós-graduação em educação além de corroborar na construção de um espaço de debate sobre a área, bem como constitui-se como referência na produção e divulgação do conhecimento em educação (ANPED, s/a).

³⁷ A Central Única dos Trabalhadores foi fundada em 1983 e foi de significativa importância na organização da luta da classe trabalhadora desde o período que sucedeu a redemocratização (CUT, s/a).

cadores, ao longo dos anos 2000, a ANFOPE esteve à frente do amplo movimento desencadeado para a construção coletiva de outro projeto de formação dos profissionais de educação.

Os conflitos que perfazem o campo educacional dizem respeito, essencialmente, à disputa pelas consciências e compreender a formação de professores numa perspectiva dialética pressupõe o entendimento que este campo se caracteriza historicamente por ser em espaço de disputa, pois a educação e os professores – a partir de sua formação e de seu trabalho – não podem servir simplesmente à dominação e à perpetuação da hegemonia da classe dominante.

No entanto, para fazer frente a essa condição que se embrenha na formação de professores cada vez mais pela via das políticas educacionais neoliberais – cuja expressão mais atual se faz pela instituição da BNC-Formação (BRASIL, 2019) –, faz-se necessário a mobilização para o enfrentamento, fortalecimento e construção de uma outra perspectiva para a formação docente que seja comprometida, que conheça e reflita sobre os problemas sociais em seu nível mais profundo, apreendendo os mecanismos de funcionamento da sociedade neoliberal, tal como almejava o projeto encabeçado pela ANFOPE que (guardadas questões conjunturais para que sejam discorridas mais adiante) resultou na Resolução CNE/CP 02/2015.

Em síntese, pontua-se que a formação docente vem sendo pautada por forças hegemônicas, alinhando-se a um ideário pedagógico ditado pelos intelectuais orgânicos do capitalismo. Partindo da compreensão de que a concepção de educação está diretamente relacionada à concepção de mundo e sociedade, em suma, de formação humana, a formação de professores também se perfaz em tais determinantes. Logo, suscita determinada prática pedagógica, trabalho docente; ao fim e ao cabo, cada concepção de formação de professores se traduz no sujeito que se pretende formar para determinada sociedade.

Em vista das ponderações acerca da conjuntura política brasileira e das bases epistemológicas que guiaram as proposições para a formação docente, o capítulo seguinte trará a análise das diretrizes para formação de professores de 2002, 2015 e 2019, buscando evidenciar os diferentes contextos nos quais estiveram inseridas.

4 O CONTEXTO DAS DCNs PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCURSO E PROJETOS EM DISPUTA

Nas últimas duas décadas o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou e aprovou as diretrizes que fazem parte deste trabalho analítico: as resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, 02/2015 e 02/2019. Esses documentos são resultados de processos históricos e legislam e orientam as políticas educacionais para a formação de professores. Estão imersos e emergem de diferentes conjunturas sociopolíticas, por sua vez, pautadas em valores, ideais, expectativas e embates.

Nesse transcorrer histórico, constituiu-se a que hoje é denominada BNC-Formação (Resolução 02/2019), a qual vem sendo alvo de críticas, dúvidas, contradições, não apenas quanto ao seu conteúdo, mas também seu processo de tramitação, apresentando as tensões que perpassam o campo da formação docente e de sua profissionalização.

Ao longo deste capítulo se apresentam os resultados da aproximação, exploração e análise³⁸ do material selecionado para o *corpus* da pesquisa documental. A leitura dos pareceres e resoluções que compõem as diretrizes para formação de professores de 2002, 2015 e 2019 proporcionou um percurso de idas e vindas na tarefa investigativa de identificar aquilo que nem sempre está explícito nos textos legislativos, demandando a mobilização de leituras prévias e conhecimentos sobre contextos, inferências, problematizações e principalmente questionando aquilo que parecia posto/dado a uma primeira leitura.

Compreendendo que um documento não pode ser analisado isoladamente em si mesmo, sob pena de cair na superficialidade, a exposição analítica propõe evidenciar as similitudes, as mudanças e as permanências que puderam ser identificadas entre as diretrizes, tendo em vista aspectos de seus contextos.

Os documentos foram produzidos em períodos históricos distintos, nos quais estiveram sob a vigência de diferentes governos com aspirações e projetos que continham características específicas. De tal forma, evidenciam-se importantes aspectos dos caminhos e constructos teóricos, epistemológicos e políticos nos últimos vinte anos no país no campo da formação docente, bem como os percalços, obstáculos e condições que culminaram e esbarraram na formulação e implementação de cada uma das diretrizes. A Figura 1 apresenta uma síntese dos documentos no que tange o período, marcos legais e principais.

³⁸ Em apêndice consta um exemplo de fichamento de um documento em sua íntegra (utilizando a ficha, tal como disposto no Quadro 10, utilizada como recurso para a análise de cada documento).

Figura 1 - Linha do tempo diretrizes e contextos

DCN 2002

- Construída ao longo do Governo FHC (PSDB), período que assumiu fortes feições neoliberais, conduzindo as reformas educacionais;
- Como marcos legais, situa a LDB e os Referenciais para a Formação de Professores de 1999, mas também traz como referências as diretrizes curriculares da educação básica (DCN-EM/98, DCNEI/98 e DCN-EJA/2000). Em consonância com proposições do BM e OCDE.
- Como principais aspectos, em seu núcleo há a pedagogia das competências para a formação e avaliação, com a primazia da prática e a simetria invertida;
- Sua implantação esbarrou na conjuntura marcada pela mudança de governo com a eleição do Presidente Lula e pelos embates travados pela Anfope na proposição e reformulação tanto das diretrizes quanto dos currículos dos cursos de licenciatura entre 2001 e 2006.

DCN 2015

- Construída ao longo do Governo Dilma (PT), período em que, a despeito de contar com um governo de cariz progressista, foi aderido (até mesmo desde antes) a uma governança educacional. A articulação com uma agenda educacional internacional, coerente com metas e princípios de OM passou a ter maior destaque ao longo do período de todos os Governos PT (2003 – 2016).
- Como marcos legais, a DCN 2015 situa a LDB, o PNE (2014-2024), deliberações da Conae, além de ideais e contribuições da Anfope e da DCN do curso de Pedagogia (2006). Teve, ao longo de sua tramitação, ampla participação de vários coletivos populares ligados à área da educação, e como referências, situa contribuições de pesquisadores do campo educacional brasileiro.
- Dentre os principais compromissos, assinala a articulação entre formação inicial, continuada e valorização profissional; entre pesquisa, ensino e extensão; a indissociabilidade teoria e prática; a sólida formação teórica e interdisciplinar em educação, compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e a base comum nacional como um conjunto de princípios.

DCN 2019

- Começou a ser elaborada no Governo Temer (MDB), período pós-golpe. Momento for marcado pela intensificação do processo iniciado no período anterior, de trânsito de membros de organizações privadas na esfera pública, ocupando o CNE. Foi homologada no Governo Bolsonaro (PSL).
- Sua elaboração viabilizada por dois fatores importantes no cenário da formação de professores: as Resoluções CNE/CP Nº 1/2017, 3/2018 e 1/2019 que prorrogaram o prazo de implementação das DCN 2015, e a alteração da LDB (art. 62, § 8º) pela Lei nº 13.415/2017, que torna obrigatório nos cursos de formação docente a BNCC;
- Como marcos legais, situa a BNCC, a LDB, Lei nº 13.415/2017. Dentre as referências citadas, menciona uma gama de documentos e pesquisas internacionais e pondera sobre a necessidade de melhorar índices de aprendizagem mensurados por avaliações;
- A Resolução 02/2019 estabelece um currículo por competências, tem como pressuposto o domínio sistêmico da BNCC (retomando a mesma proposição de simetria invertida presente da diretriz de 2002) e traz implícita e explicitamente como justificativa para a revisão dos currículos um consenso de responsabilização e centralidade dos professores na melhoria da educação nacional.

Fonte: construção própria.

As concepções e perspectivas emanadas de cada uma das diretrizes acima, assim como as possibilidades de disputas de projetos e as tensões que perfazem sua elaboração se alinham

pari passu às conjunturas políticas de cada período. Assim, cada documento carrega contradições (pois também se constitui e se expressa nas disputas de diferentes grupos sociais), guarda estreita relação com os pressupostos e concepções de sociedade, de ser humano e de educação, que por sua vez, trazem pontos de vista, expectativas e intenções hegemônicas de classe. Portanto, não se pode tratar sobre os documentos legislativos sem situar a conjuntura que envolve além do governo e seus representantes políticos, coligações e grupos sociais emergentes, influentes e representativos em cada contexto.

Com a consciência da impossibilidade real de condições de tempo e objetivas de esgotar todas as determinações que perfazem o contexto de elaboração de cada uma das diretrizes em foco, neste momento será apresentado um panorama mais geral acerca de alguns aspectos considerados de maior relevância para compreender seus encaminhamentos até a culminância com os adventos que resultaram na BNC-Formação, objeto central de análise desta pesquisa.

Desta forma, iniciando com ponderações a respeito da Resolução CNE/CP nº 01/2002³⁹, é importante sublinhar que esta representou um avanço no âmbito da formação por ser uma diretriz específica para a formação docente, já que antes a formação para a docência ocorria no modelo chamado de 3+1, no qual os três primeiros anos eram voltados para o estudo das disciplinas específicas, para conteúdos cognitivos, e apenas o último ano voltava-se à formação didática (SAVIANI, 2009).

Contudo, este feito de relevância não foi suficiente para mitigar o feitiço reformista empunhado pela diretriz. Elaborada ao longo do Governo FHC, que, como já situado, foi um governo que se esforçou para fazer andar a reestruturação produtiva, a diretriz salientou desde a sua justificativa que “A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados” (BRASIL, 2002a, p. 4) e, reconhecendo a importância da educação nesse cenário, buscava-se a implementação de políticas para a melhoria da educação básica, no entanto, uma das dificuldades encontradas era “[...] o preparo inadequado dos professores [...]” (BRASIL, 2002a, p. 4).

Os excertos permitem identificar alguns aspectos importantes a respeito de seu contexto de elaboração e das concepções que carrega, uma vez que para a educação, havia a recomendação (especialmente do BM) para se dar mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano, articulação com o setor privado na oferta de educação, além da exigência a elaboração de políticas de formação para as massas traba-

³⁹ Aprovada pelo CNE em 8/5/2001 e homologado pelo ministro da Educação em fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

lhadoras baseadas nas necessidades básicas acerca do que ensinar e aprender nas escolas, de acordo com os interesses do mercado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; LEHER, 1999).

Esse contexto acirrou a responsabilidade imputada ao trabalhador por sua qualificação/desqualificação (SAVIANI, 2019), aumentando o incentivo à competitividade entre pares, objetivando angariar trabalhadores mais ‘competentes’, não no sentido de melhores profissionais, mas profissionais mais eficientes, aptos, flexíveis e convenientes e, em suma, com a mira do barateamento de custos, em termos de pagamento ao trabalhador e de formação, já que o profissional deveria financiar sua própria formação (SHIROMA, 2003).

Além disso, o fator responsabilização acabou recaindo sobre os professores à medida que se enalteceu a constituição desse profissional, colocando-o como o grande responsável pela qualidade da educação nesse processo (MAUÉS; CAMARGO, 2012; MAUÉS; BASTOS, 2016), enquanto por outro lado, difundia-se a ideia de que os professores eram os responsáveis pela precariedade do ensino público no Brasil, bem como pelo (mau) desempenho dos seus alunos nos testes e exames.

De acordo com Pacheco, Moraes e Evangelista (2001), trata-se de lógicas que convergem para a reafirmação da centralidade do papel do professor na concretização das reformas e para a qualidade da educação e, embora sejam contraditórias, são lógicas articuladas e complementares. Assim, se os professores são responsáveis pela precariedade da educação, mas podem ser também redutores das mazelas do campo educativo, se impõe a necessidade de ‘reformular’ a estrutura e currículo da formação inicial.

A fundamentação do Parecer 09/2001 que embasa toda a formulação que resultou nas DCNs de 2002, salientou as transformações no mundo do trabalho e menciona a centralidade do conhecimento e da informação, ideologia que emerge da ideia de sociedade do conhecimento, propalada com a mundialização do capital, sobretudo desde a década de 1990.

Nesse âmbito, o conceito de formação vem se amparando a partir das justificativas sobre as novas dinâmicas atribuídas à escola, à educação e escolarização na sociedade emergente. Todo esse ideário traz implícita e explicitamente a necessidade de formação ao longo da vida, conforme também anunciado pelas conferências mundiais de educação que decorrem da mesma época (final da década de 90) e especialmente impulsionado a partir do Relatório Delors (1998), o que evidencia um discurso e uma agenda global abraçada pela legislação brasileira no conjunto conferido pela reestruturação produtiva e nas reformas educacionais desencadeadas. Essa perspectiva ampara toda a proposta de reestruturação dos cursos de formação inicial de professores.

Se as condições para a elaboração e a orientação epistemológica da diretriz encontraram solo fértil no terreno daquele período, especialmente contando com a mediação das elites dirigentes, as condições reais de sua implementação esbarraram na conjuntura política que ascendeu tão logo que ela foi homologada. O governo de caráter progressista (de centro-esquerda) que assumiu o poder no início de 2003 e que conseguiu permanecer à frente do país até 2016⁴⁰ trouxe um clima de maior abertura ao diálogo com outras esferas populares interessadas na discussão e problematização sobre a formação docente.

Nesse sentido, se destaca a atuação da ANFOPE que se consolidou nacionalmente desde 1990 como entidade representativa e passou a se articular com outras entidades do campo educacional e acadêmico. A postura ativa e propositiva da associação foi importante ao longo dos Governos Lula e Dilma tanto no embate a determinadas políticas continuadas ou desencadeadas ao longo dessas gestões⁴¹, quanto no fomento a debates, como por exemplo, sobre a consolidação do Sistema Nacional de Educação, da BNC para a formação de professores e a disputa em torno da universidade como *locus* de formação dos professores. As ações da ANFOPE foram em grande parte direcionadas à temática das diretrizes para a formação docente, num movimento em que, ao longo dos anos 2000, buscou “construir coletivamente um projeto de formação dos profissionais de educação e intervir de forma consequente nas políticas educacionais” (ANFOPE, 2016, p. 9).

De acordo com Dourado (2015; 2016), outros marcos foram importantes para a organicidade de políticas neste âmbito na última década, como a possibilidade de debates envolvendo associações, sindicatos, comunidade, movimentos sociais e vários órgãos ligados à área educacional, entre outras entidades. Isso acabou por viabilizar a interlocução e realização de conferências de educação, com destaque para a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010 e 2014, a qual foi precedida por conferências municipais, regionais e estaduais, e teve como política resultante a criação do Fórum Nacional de Educação (FNE). As deliberações da CONAE (2010 e 2014) sinalizaram para a necessidade de construir um Sistema Nacional de Educação, articulado com as políticas e a valorização dos profissionais da educação, e ainda reafirmou uma formação inicial e continuada alicerçada nos princípios de uma base comum nacional (CONAE, 2010).

⁴⁰ Governos Lula PT/Partido Republicano Brasileiro – PRB (2003 – 2007 e 2007 – 2011) e Governo Dilma PT/Movimento Democrático Brasileiro – MDB (2011 – 2016).

⁴¹ Como em relação ao atendimento de ideais de “organismos financiadores da educação que propugnavam eficiência, produtividade e dos que melhores índices educacionais como parâmetros de avaliação do professor, visando ao estabelecimento de rankings” (ANFOPE, 2016, p.11).

Junto à CONAE e a criação do FNE, houve o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024), que foi uma significativa conquista e corroborou sobretudo com a questão da formação de professores no país. Das vinte metas que compõem o PNE (Lei nº 13.005/2014), quatro delas dizem respeito diretamente à formação dos profissionais da educação, sendo as metas 15 (sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação); 16 (sobre pós-graduação para professores da educação básica e formação continuada); 17 (sobre valorização dos profissionais do magistério – equiparação salarial); e 18 (sobre plano de carreira – com base na Lei do Piso) (BRASIL, 2014).

No entanto, é importante sinalizar que embora durante os governos de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) se tenha tido um caráter progressista, que possibilitou avanços sociais em vários âmbitos, especialmente pela possibilidade de debates amplos em torno da educação, houve, por outro lado, um significativo movimento político de aproximação com o empresariado. A realização de pactos sociais deu margem para que as forças privadas empresariais estivessem atuantes nas esferas governamentais marcando forte presença no delineamento das políticas educacionais, reverberando sobre a formação docente.

Exemplos disso, foram a formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo MEC, em 2007, que contou com uma importante interlocução com o empresariado, especialmente articulado pelo Todos Pela Educação (TPE) (SAVIANI, 2007; SOUZA, 2014⁴²). Também algumas brechas deixadas pelo próprio PNE (2014-2024) que foram alvo de críticas, como a “concessão de verbas públicas ao setor privado, as regulamentações (legislação complementar) [...] a Lei de Responsabilidade Educacional [...]” (SAVIANI; DOURADO; FILHO, 2014, p. 231). Além da questão que permeia a concepção de qualidade de educação presente na Lei e veiculada pelo MEC, relacionada à lógica de avaliações em larga escala, atrelada ao trabalho docente e à meritocracia quanto à problemática da valorização dos professores (SAVIANI, DOURADO, FILHO, 2014), dentre outros aspectos provenientes do PNE.

Outro fator relacionado aos pactos sociais e às políticas de governo nesse período foi o próprio crescimento da ingerência do setor empresarial na educação de modo geral, mas especialmente, o potencial aumento da financeirização do ensino superior⁴³ (SEKI, 2021), que

⁴² Souza (2014) faz um estudo sobre o PDE e seus desdobramentos para a gestão e para o trabalho docente, no qual, dentre outros aspectos, destaca sobre a interlocução com o TPE e com toda a sua rede de intelectuais orgânicos.

⁴³ De acordo com Seki (2021), esse processo teve início, no Brasil, entre 1997 e 1998, sofrendo uma significativa expansão entre 2007 e 2008, e depois em 2011 e 2014, contextos marcados pela crise mundial do capitalismo. A justificativa do governo FHC (1995 – 2002) e posteriormente de Lula (2003 – 2010) foi o da

também tiveram fortes reverberações no âmbito da formação de professores, conforme já sinalizado com o estudo de Costa (2017).

Foi neste contexto, com a mediação de diferentes atores, e mais de uma década depois da aprovação das DCNs de 2002 (Resolução 01/2002), que esteve em processo de formulação as DCNs de 2015.

Dourado (2016) destaca que antes mesmo da tramitação do PNE (que levou quase quatro anos até sua aprovação), o CNE criou Comissão Bicameral, composta por membros da Secretaria da Educação Básica e da Secretaria da Educação Superior do MEC, que foi responsável por pensar essas diretrizes, as quais foram homologadas em 09 de junho de 2015.

A proposta de novas diretrizes para a formação docente foi encaminhada pelo MEC ao CNE, durante o Governo Dilma. Seu processo de tramitação é reconhecido pelas entidades da área educacional por ter se constituído num amplo movimento de discussão em nível nacional. Ocorreram inúmeras reuniões com diferentes grupos, instituições, conselhos etc. e a participação dos membros da comissão em eventos e conferências municipais, regionais e estaduais para pôr em pauta o tema das diretrizes.

Um ponto de grande relevância no processo foi a audiência pública que contou com manifestações de diferentes interlocutores, sugestões de alterações, e que, posteriormente, resultou na apresentação e discussão de uma nova proposta de DCNs, na qual foram incorporadas contribuições da audiência pública e de outros documentos e sugestões recebidas, conforme sinaliza o Parecer 22/2015 (BRASIL, 2015a, p. 3).

O Parecer que fundamenta as DCNs de 2015 ressaltou marcos legais⁴⁴ (reitera-se aqui o PNE, com as metas já destacadas anteriormente, ponderando a necessidade de políticas orgânicas e articuladas) e destacou que

[...] considera as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) de 2010 e 2014, bem como o longo processo de estudos, consultas e discussões, experiências e propostas inovadoras, resultados de pesquisa, indicadores educacionais, avaliações e perspectivas sobre a formação inicial e continuada para a educação básica, tendo em vista, ainda, os desafios para o Estado brasileiro [...] (BRASIL, 2015a, p. 4).

democratização do acesso ao ensino superior.

⁴⁴ CF/88; LDB (Lei nº 9.394/96); Lei nº 11.494/07 - Fundeb; Lei nº 11.502/07, que modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; Lei nº 11.738/08, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; Lei nº 12.796/13; PNE (Lei nº 13.005/14, especialmente as metas 15 a 18); Decreto nº 6.755/09, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências; Resoluções e Pareceres do CNE sobre a temática (BRASIL, 2015, p. 3 – 4).

Essas diretrizes também abarcam em seu conteúdo questões que, segundo Dourado (2016, p. 28), marcam historicamente a formação de professores, tais como as “disputas de concepções sobre o *locus*, o que ensinar, tempo de integralização curricular, relação entre bacharelado e licenciatura, dicotomia teoria e prática, entre outras questões de grande relevância”. A concepção de formação na qual assenta-se vinha sendo defendida ao longo dos anos por entidades da área, especialmente, ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES E FORUMDIR (DOURADO, 2015), evidenciando seu caráter coletivo e propositivo.

Destaca-se ao longo dos documentos que a compõem (Parecer 22/2014 e Resolução 2/2015) a importância de articular políticas com organicidade, bem como a articulação entre as etapas da educação (básica e superior) e entre os entes federados; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; entre graduação e pós-graduação, e a indissociabilidade entre formação inicial e continuada e a valorização profissional, além do esforço conjunto, da responsabilidade de mobilização das várias instâncias na garantia dessas dimensões, com destaque para o papel e responsabilidade do Estado na oferta da formação docente de qualidade.

As DCNs 2015 assentaram-se na construção e garantia de uma base comum nacional para a formação inicial e continuada, de modo que se constituíram de um conjunto de princípios a partir dos quais as instituições deveriam elaborar seus projetos institucionais, sendo esses: a sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade teoria-prática; o trabalho coletivo e interdisciplinar; o compromisso social e valorização do profissional da educação; a gestão democrática; e a avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015a; BRASIL, 2015b).

Ainda, cabe destacar que dentre os princípios que regem a formação dos profissionais do magistério da educação básica, considera-se essa “como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva [...]” (BRASIL, 2015a, p. 23; BRASIL, 2015b, p. 4), numa perspectiva em que a docência é compreendida como “ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico” (BRASIL, 2015a, p. 22) e “os profissionais do magistério como agentes formativos de cultura” (BRASIL, 2015a, p. 23).

Apesar dos avanços que as DCNs 2015 representam, Dourado (2016) chama atenção ao fato de que não se pode ignorar as tensões que perpassam o campo da formação inicial de professores, as quais envolvem, dentre outros aspectos, além da necessidade e a falta de organicidade e articulação das políticas voltadas campo, as diferentes concepções em pauta.

Assim, nos contextos de disputas, onde diversos atores se articulavam em prol de interesses políticos e sobretudo, ideológicos, pouco tempo após a homologação da Resolução

CNE/CP nº 02/2015, o movimento que vinha sendo fortalecido e direcionado, sobretudo pelo Congresso Nacional, culminou no golpe jurídico-parlamentar e empresarial que destituiu a presidenta eleita, Dilma Rousseff (PT), em agosto de 2016, tendo assumido seu posto o vice, Michel Temer (MDB).

Esse episódio corroborou para mudar os rumos da política educacional de forma contundente. Aguiar (2020) destaca que a Emenda Constitucional 95/2016, conhecida como a PEC dos Gastos (que limitou os gastos públicos por vinte anos – a principal medida econômica do governo Michel Temer ao assumir a presidência) foi um dos símbolos dos reordenamentos que passaram a ocorrer. Essa Emenda Constitucional teve impacto direto nas políticas educacionais (especialmente naquelas que dizem respeito às metas do PNE).

No cenário que se desenhava, com o MDB (Partido Movimento Democrático Brasileiro) na presidência, a gestão da Secretaria Executiva do MEC também foi redirecionada e esteve a cargo da condução técnico-ideológica do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), com a Maria Helena Guimarães de Castro – que foi uma importante elaboradora e defensora das DCNs de 2002, no Governo FHC – e com José Mendonça Filho (DEM – Partido Democratas) como Ministro, “restabelecendo, na esfera deste ministério, a coalizão de centro-direita PSDB/DEM dos anos 1990” (FREITAS, 2018, p. 11). Junto a essa mudança, houve também a recomposição do CNE, que passou a ser ocupado por representantes do setor privatista e empresarial que estiveram circulando nas esferas pública e privada (FELIPE, 2020).

Os acontecimentos desse período em questão contribuíram para o acirramento da reforma educacional brasileira, contando com mais aproximação do movimento empresarial do campo educacional (FREITAS, 2018), o que possibilitou fortalecer a articulação com agenda educacional internacional desenhada pelos OM, no que diz respeito ao movimento de maior padronização, avaliações e responsabilização.

Desta forma, o debate sobre os parâmetros curriculares, iniciado na década de 1990 e sustentado e encaminhado pelo MEC na época, foi retomado com força no Governo de Michel Temer, trazendo para o centro dos direcionamentos a questão das bases nacionais comuns curriculares⁴⁵.

⁴⁵ Aguiar (2020) destaca que ao longo das gestões de Temer (2016 – 2019) e Bolsonaro (2019 – atual), o MEC e o CNE corroboraram no delineamento de novas políticas educacionais que atingiram a organicidade da educação básica, especialmente com a aprovação das bases nacionais comuns curriculares (BNCC – EI; EF; EM). Importante mencionar que o processo de elaboração da BNCC que de acordo com seus propositores, anuncia os direitos de aprendizagem, competências e habilidades essenciais para cada ano curricular da educação básica, guarda muitas tensões, controvérsias e contradições e, bem como chamam atenção Andrade e Motta (2020), esteve

Assim, as condições objetivas necessárias para o desmonte do projeto de formação de professores materializado pelas DCNs de 2015, de recente construção, estavam postas. Neste ínterim, Felipe (2020) destaca dois episódios de relevância que abriram caminho para a revisão da diretriz de 2015: as resoluções CNE/CP nº 1/2017, nº 3/2018 e nº 1/2019 que autorizaram a prorrogação do prazo de implementação das DCNs de 2015⁴⁶ e a obrigatoriedade de tomar a BNCC (da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio), como referência para os currículos dos cursos de formação inicial de professores, amparada na alteração da LDB, em 2017, em seu Art. 62, § 8º.

A Política Nacional de Formação de Professores (PNFP), lançada em 2017, pelo Ministério da Educação, tinha em seu escopo a criação de uma Base Nacional Docente, ampliando o acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica. De acordo com o MEC, os princípios da PNFP, consistem na maior colaboração entre união, redes de ensino e instituições formadoras, bem como, na articulação entre teoria e prática em cursos de formação de professores e domínio sistêmico da BNCC – Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 –, além de uma visão organizada e articulada entre instituições formadoras e escolas de educação básica.

O MEC partiu em um primeiro momento de um diagnóstico obtido pelo censo escolar de 2016, apresentando o ‘desempenho insuficiente dos estudantes’, ‘baixa qualidade da formação inicial dos professores no país’ e de críticas feitas por intelectuais do próprio governo que apontavam ‘um histórico de currículos extensos com ausência de atividades práticas e estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas’ (MEC, 2017).

Maria Helena Guimarães de Castro (então secretária-executiva do MEC), na ocasião da apresentação da nova política de formação destacou a importância do professor na melhoria do aprendizado, salientando que diferenças de renda, classe social e desigualdades dos estudantes, escolas e contextos não teriam relevância, pois a qualidade do professor é, ao fim e a cabo, o que tornaria possível melhorar a qualidade da educação. Essa afirmação evidencia a importância dada à formação destes professores, numa perspectiva em que o fator aprendizagem recai majoritariamente na atuação docente, ou seja, resulta na forte responsabilização do professor.

atrelada ao forte protagonismo do empresariado, organizado no Movimento Pela Base Nacional Comum (MPB), contando também com o apoio de instituições internacionais.

⁴⁶ Inicialmente era estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 o prazo de dois anos para que os cursos se adaptassem à diretriz, ou seja, até 2017.

Pactuando desta premissa, dentre um dos pontos de maior destaque da Política Nacional de Formação de Professores, houve a criação da Base Nacional Comum de Formação Docente. Desta forma, em dezembro de 2018, ao final do Governo Temer, o MEC encaminhou ao CNE o documento “Proposta para Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP – versão preliminar).

Evangelista, Fiera e Tilton (2019) e Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), em estudos realizados acerca deste documento preliminar (BNCFP), discorreram acerca da autoria de tal documento que contou com uma equipe cujos membros são/estão ligados a grupos de reformadores empresariais, contando com trajetórias de atuação na administração, na educação a distância e no setor empresarial e educacional privado, informação que corrobora com os pressupostos acerca da capitalização da educação e as dimensões que abarca.

Além do mais, enfatizaram que “a proposta da BNCFP não circulou, não foi conhecida e não foi discutida para além de seu restrito círculo de elaboração antes da data de seu lançamento” (RODRIGUES, PEREIRA, MOHR, 2020, p. 30). Em suma, pode-se dizer que o processo de elaboração desse documento foi vertical e pouco transparente, sem espaço para discussão e participação efetiva de professores, estudantes, instituições de ensino superior – especialmente a universidade pública –, sem considerar a produção acadêmico-científica brasileira da área de formação de professores no Brasil e desconsiderando o esforço de mobilização das entidades representativas da área que historicamente empreendem a luta pela educação e formação de qualidade e comprometida socialmente.

Não obstante, desde o momento em que a versão preliminar da base docente foi divulgada, ao final do Governo Temer em dezembro de 2018⁴⁷, até a divulgação da 3ª versão do parecer (em setembro de 2019) quando foi aberta a chamada para consulta pública, pouco ou quase nada foi divulgado sobre essa política e seu processo de elaboração. Além do mais, as versões anteriores à 3ª não foram, até então, localizadas para análise em nenhum site de hospedagem oficial do governo, mais uma vez evidenciando o caráter pouco democrático que culminou na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e na instituição da BNC-Formação, aprovada em dezembro de 2019⁴⁸, pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, revogando a Diretriz de 2015⁴⁹ e incorporando parte do que vinha sendo proposto desde sua versão preliminar.

⁴⁷ Convém destacar que no início do Governo Bolsonaro, em 2019, o MEC recolheu a BNCFP do CNE e manteve-a em suspenso para análise, interrompendo seu trâmite.

⁴⁸ Muitas entidades registraram manifestações contrárias a aprovação e a forma de condução do processo que

A Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica atualmente se encontra em fase de implementação. E além de ter sido elaborada em uma conjuntura política turbulenta e marcada pela falta de transparência e diálogo, sua homologação se deu na ascensão do Governo de Jair Bolsonaro, um governo ultra neoliberal e conservador, marcado por uma política obscurantista e beligerante (DUARTE; MAZZEU; DUARTE, 2020).

Essas breves considerações sobre os diferentes contextos nos quais se inscrevem as diretrizes para a formação de professores das últimas duas décadas no Brasil, ilustram a compreensão de que as políticas educacionais são resultados de correlações de forças. Coexistem e são transformadas no devir histórico, portanto, constituídas de contradições, ideologias e disputas.

Não se pode deixar de sinalizar que os processos de tramitação, os debates atinentes a cada uma das diretrizes em pauta, as participações sociais ocorreram mediadas pela forma de governo em cada período. Portanto, a possibilidade de diálogo na construção das diretrizes, (tal como ocorreu com as DCNs de 2015), foi viabilizado por um governo marcado por ideais democráticos e de caráter popular, que favoreceu o debate. Aspecto que não se pôde identificar ou que esteve em menor relevância nos contextos que subjazem a elaboração das DCNs de 2002 e de 2019.

Assim, nos próximos subtópicos são abordados os aspectos decorrentes das categorias elencadas *a priori* para a análise dos supraditos documentos.

4.1 APONTAMENTOS SOBRE AS DCNS ANALISADAS: APROXIMAÇÕES E RUPTURAS

Embora se parta da compreensão de que os dados compõem o todo e não podem ser vistos de forma fragmentada, o tratamento em unidades se deu num esforço didático. E desta maneira se buscou também mostrar suas interseções.

Como se pôde observar anteriormente, na atual Diretriz para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 02/2019) parece haver um resgate de vários ideais que estiveram pre-

culminou na BNC-Formação. Um desses registros pode ser encontrado no site: <https://www.anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>, o qual assinam 30 entidades contrárias à resolução.

⁴⁹ Conforme assinala Dourado (2015), a revogação das DCNs de 2015 muda completamente a direção daquilo que vinha sendo formulado e compreendido enquanto diretrizes para formação docente no Brasil. Importante salientar que grande parte das Universidades ainda estavam se alinhando para atender ao proposto por tal resolução.

sentes na Diretriz de 2002. Em contrapartida, o projeto de formação presente na Diretriz de 2015 e suas concepções e perspectivas foi descontinuado, indicando uma ruptura. Essa ruptura diz respeito a muito mais do que à revogação de um texto normativo: evidencia a cisão de um processo democrático, alinhado a deliberações legais e a uma luta histórica dos profissionais da educação.

Neste sentido, há a substituição um projeto formativo de sólida base teórica e interdisciplinar, numa perspectiva ampla e cidadã (BRASIL, 2015b), por uma formação que tem como fundamento a “sólida formação básica” (BRASIL, 2019b, p. 3).

A partir da análise realizada e com base nas categorias, foram destacados aqui, primeiramente, aspectos de maior relevância no que tange às aproximações verificadas entre as DCNs de 2002 e as DCNs de 2019, seguido dos apontamentos sobre as rupturas.

Dessa forma, no que diz respeito ao conceito **formação**, chamou a atenção a similitude e a retomada do encaminhamento e necessidade de os currículos e organizações institucionais atenderem às competências, que aparecem como categoria nuclear para orientar a formação de professores. Direcionamento que rompe com a proposição das DCNs de 2015, cujas diretrizes estavam sistematizadas numa base comum como um conjunto de princípios e fundamentos.

No Quadro 11, os excertos exemplificam e reforçam as observações supramencionadas. Esses destaques também ajudam a identificar aspectos relevantes quanto às perspectivas para a formação docente.

Quadro 11 – Dos Princípios e da Estrutura curricular

DCNs 2002	<p>Art. 3º. A formação [...] observará princípios norteadores [...] que considerem: I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida [...]; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores [...]; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação [...]; III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem [...] (BRASIL, 2002d, p. 2)</p> <p>Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular [...] se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas [...] (BRASIL, 2002d, p. 5).</p>
DCNs 2015	<p>CONSIDERANDO: os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação [...] (BRASIL, 2015b, p. 2).</p> <p>§ 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, 2015b, p. 12)</p>
DCNs	Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de

2019	Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) [...] (BRASIL, 2019b, p. 1 – 2). Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional (BRASIL, 2019b, p.2). Art. 7º A organização curricular dos cursos [...] tem como princípios norteadores: [...]; II – reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática [...] devendo estar presente, desde o início do curso [...] (BRASIL, 2019b, p. 4).
------	--

Fonte: Dados das Resoluções 01/2002, 02/2015 e 02/2019. Construção própria. Grifos meus.

A despeito das similitudes entre as DCNs de 2002 e de 2019 no que se refere à recuperação de uma perspectiva que direciona o formato e a compreensão sobre o que deve haver e como devem ser os cursos de formação docente, as DCNs de 2019 ampliam sua projeção normativa-prescritiva, impondo a relação de competências a serem desenvolvidas pelos graduandos ao longo do curso de formação inicial. Esse conjunto de competências está sistematizado na BNC-Formação, anexa às DCNs de 2019, instituída pela resolução 02/2019.

No entanto, é importante frisar que as competências não são postas como fio condutor apenas da matriz curricular, mas também da avaliação. De tal forma, esse paradigma curricular requer um alinhamento dos conhecimentos e práticas, ou melhor, das competências desenvolvidas ao longo da trajetória formativa a padrões estabelecidos e verificáveis, tal como pode ser visto no Quadro 12.

Quadro 12 – Das competências e avaliação

DCNs 2002	Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos , sendo estas: I – periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas [...]; II – feitas por procedimentos internos e externos [...]; III – incidentes sobre processos e resultados (BRASIL, 2002a, p. 4)
DCNs 2019	XI – estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando (BRASIL, 2019a, p. 4). XIII – avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação (BRASIL, 2019a, p. 4). V – avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias (BRASIL, 2019a, p. 5). Art. 23. A avaliação dos licenciandos deve ser organizada como um reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências (BRASIL, 2019a, p. 11).

Fonte: Dados das Resoluções 01/2002, 02/2015 e 02/2019. Construção própria. Grifos meus.

Um segundo ponto de aproximação ainda no que se refere à organização da formação é a retomada, com outro teor, da ideia de simetria invertida. A simetria invertida consiste na aprendizagem, pelo docente em formação, dos mesmos conteúdos e metodologias que deverá

reproduzir quando de sua atuação profissional. Se trata da “coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (BRASIL, 2002b, p. 2).

Nas DCNs de 2019 esse fato se identifica textualmente pelo destaque à importância de o licenciando experienciar de forma prática os mesmos processos de aprendizagem que se quer que ele desenvolva com seus estudantes da educação básica e no destaque para a pesquisa como essencial à prática, pondo seu foco nos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares. Além disso, pode ser comprovado pela visualização da distribuição da carga horária, especialmente no âmbito da obrigatoriedade de os cursos terem domínio sistêmico do estudo dos conteúdos da BNCC.

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I – Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II – Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III – Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019b, p. 6).

Com isso, as categorias **conhecimento** e **prática** podem ser trazidas para a discussão, corroborando do entendimento que essa organização formativa (baseada em competências e com a ideia de simetria invertida) está interligada à compreensão e concepção de tais aspectos. Os aspectos que indicam sobre essas categorias nas diretrizes analisadas são apresentados no Quadro 13.

Quadro 13 – Aspectos sobre o Conhecimento e a Prática

	DCNs 2002	DCNs 2015	DCNs 2019
CONHECIMENTO	<p>Relacional, prático e procedimental;</p> <p>Individual, competitivo, ao longo da vida;</p> <p>Conhecimento adquire validade quando é capaz de ser mobilizado para resolver situações-problema do cotidiano e;</p> <p>A função do conhecimento teórico é instrumentalizar a</p>	<p>Integração e interdisciplinaridade;</p> <p>Significativo e de relevância. Devem ser confrontados e problematizados com as vivências da realidade social e cultural e;</p> <p>Considera as transformações e evolução do conhecimento (gnosiológicas e epistemológicas);</p>	<p>Volátil, rápido, fluído, incerto, relativo;</p> <p>Centralidade da informação e foco nas competências (inclusive socioemocionais);</p> <p>Conhecimento útil para resolução de problemas, de forma eficaz, criativa, flexível e;</p> <p>Conhecimento teórico para</p>

	prática;		instrumentalizar a prática;
PRÁTICA	Ampliação da carga horária destinada às práticas; Prática com ênfase na resolução de situações-problema e; Situações em que os licenciandos coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem e mobilizem outros.	Práxis unidade teoria e prática, dada sua indissociabilidade. Não há primazia de valor; Tempos e espaços de teoria-prática fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e; Prática social;	Centralidade da prática; Formação de professores é alicerçada na prática e; Primazia da prática em detrimento da teoria,

Fonte: Análise das DCNs de 2002, 2015 e 2019. Construção própria.

Nesta direção, a concepção de conhecimento que se fazia presente nas DCNs de 2002 e que se mostra similar nas DCNs de 2019 dadas suas bases, aparece atrelada a uma forte ideia de construção individual, ignorando seu caráter histórico e social. O ímpeto individualista e competitivo que permeia a concepção de conhecimento coaduna com outros aspectos presentes nas diretrizes, como por exemplo, a questão do desempenho e do investimento no próprio desenvolvimento profissional, que serão tratados na categoria **perfil de professor**.

Nota-se o postulado do conhecimento restrito à competência. E haja vista que competência se atrela, em suma, a formas de ação, de atuação⁵⁰, entende-se que o conhecimento adquire validade quando é capaz de ser mobilizado para resolver situações-problema do cotidiano. Ou seja, o foco é o uso funcional dos conhecimentos. Desta forma, a função do conhecimento teórico é instrumentalizar a prática, seja pela conceituação, seja a partir da reflexão sobre a experiência, interpretando-a e com o objetivo de gerar uma nova prática.

Essa perspectiva sinaliza também que há uma supervalorização da prática em detrimento da teoria. Esse ponto é identificado não apenas pela forma de tratar o conhecimento, mas pelas próprias justificativas dos documentos que apontam a falta de experiência prática dos professores como um dos motivos do fracasso escolar dos estudantes da educação básica, justificando ampliação de carga horária destinada para este fim. Assim, se propõe uma concepção de prática como central para todo o processo formativo, endossando o coro às competências como paradigma curricular da formação docente, as quais, assumidamente, requerem ação.

À medida que o escopo da formação de professores se reduz a competências, habilidades e à lista de aprendizagens descritas pela BNCC (no caso da Resolução 02/2019), a compreensão acerca dos conhecimentos que compõem a formação aponta para uma perspectiva

⁵⁰ Conforme bem é demonstrado na relação de competências da BNC-Formação e que será posteriormente tratado.

superficial e esvaziada. Contudo, o que ocorre não é apenas o esvaziamento da teoria em si, mas da própria prática que acaba sendo reduzida a uma prática sem fundamento.

A discussão que se faz é, então, o encaminhamento de um projeto de uma formação utilitarista e instrumental, vazia de significados, de problematização, do caráter humanista, destituído da noção de práxis⁵¹, desvinculado da prática social, conforme preconizada pelas DCNs de 2015 e que não considera uma compreensão mais complexa e profunda da realidade que permita uma análise e percepção ampliada acerca da educação e da escola em sua totalidade.

O conteúdo de tais encaminhamentos e a forma como são induzidas as reformulações dos projetos formativos permite olhar para o papel/posição atribuído às universidades. Assim, no que diz respeito à categoria **universidade**, no Quadro 14, ao olhar para as diferenças e similitudes no que tange a esse aspecto, o que se faz evidente é a histórica disputa e debate em torno do *lócus* para a formação de professores e da fragilidade com que isso aparece no campo.

Quadro 14 – Papel/posição atribuído à universidade

DCNs 2002	DCNs 2015	DCNs 2019
<p>Deve alinhar-se em todos os âmbitos a serviço do desenvolvimento de competências (proposta pedagógica, currículo, avaliação, organização institucional e gestão);</p> <p>Alinhamento às novas dinâmicas culturais para satisfazer às demandas sociais apresentadas à educação escolar;</p> <p>Criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) e;</p> <p>Falta de definição sobre a necessidade de articulação das instituições com as escolas de educação básica.</p>	<p>Ressalta a importância de a formação ser realizada em ambiência universitária;</p> <p>Papel social da universidade na luta pela garantia da igualdade de acesso e permanência, havendo necessidade de repensar e transformar as estruturas institucionais;</p> <p>Autonomia universitária é ressaltada, com especial atenção à gestão democrática;</p> <p>Destaque para organização de colegiados, para a promoção de espaços de problematização e debates e para a elaboração de projetos de formação com identidade própria;</p> <p>Articulação entre IES e escolas de educação básica (definição de estratégias) e;</p> <p>Projetos articulados para abranger diferentes características e dimensões</p>	<p>Preza pela organicidade entre a Educação Superior e a Educação Básica, devendo ocorrer por meio da institucionalização de unidades integradas de formação de professores;</p> <p>Falta de maiores definições e informações sobre a universidade e demais IES e;</p> <p>Escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa.</p>

⁵¹ De acordo com Frigotto (2010c, p. 89), “A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar”.

	da iniciação à docência e contemplando, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.	
--	---	--

Fonte: Dados das Resoluções 01/2002, 02/2015 e 02/2019. Construção própria. Grifos meus.

As universidades são espaços formativos por excelência, de produção e difusão do conhecimento, e de acordo com o disposto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), têm autonomia didático-científica e devem obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Premissa não obrigatória às demais instituições de ensino superior que não as universitárias.

Contudo, o princípio da autonomia e o tripé que rege a universidade (ensino, pesquisa e extensão), que parecia ser desconsiderado perante a regulamentação posta pelas DCNs de 2002, é reavivado nas DCNs de 2019, indicando uma grande similitude entre ambas quanto à percepção deste espaço formativo. Neste sentido, há a tentativa de cercear a diversidade de organizações e projetos institucionais e pedagógicas, induzindo a um único modelo para o projeto formativo. Ou seja, as características evidentes e prescritivo-normativas implicam nas decisões e autonomia curricular e pedagógica das instituições.

Além do mais, diferentemente das DCNs de 2015 que destacam a universidade como *locus* prioritário para a formação docente, verifica-se nas outras duas, pelo contrário, a defesa dos institutos superiores de educação como espaços privilegiados para a realização desta formação. Assim, conforme já se constatava nas DCNs de 2002, nas DCNs de 2019 há a retomada da proposta de institucionalização da formação. Lembrando que um dos aspectos que mais chamam atenção quanto a isso é justamente a retirada da formação de dentro da ambiência universitária, caracterizada pelo desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão.

Cabe ainda destacar que as DCNs de 2015 traziam explícita a compreensão da pesquisa e da extensão como componentes essenciais à profissionalização e construção do conhecimento. Assim, é importante ter em vista as implicações da retirada da formação de professores dos espaços que têm como essência esses componentes, o que pode ocasionar um percurso formativo frágil criticamente pela falta de aproximação com o universo teórico e científico.

Ademais, há destaque nas DCNs de 2019 para a escola como espaço principal para a realização da formação inicial docente. Havendo o risco de, somado à concepção de conhecimento e prática e da própria organização curricular, esvaziar sua atuação profissional, tornando-a superficial, com pouco espaço de reflexão e de alinhamento entre teoria-prática.

Desse modo, cabe destacar que a organização das Instituições de Educação Superior (IES) se expressa e se articula nos Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico de Curso (PPC). É a partir de sua organização que materializa e dá corpo à formação de professores que resultará no profissional fruto de tal formação. Entendendo que esse profissional acaba sendo formado de acordo com determinado perfil esperado e delineado pelas políticas que incidem sobre a organização das IES, adentra-se agora na categoria **perfil de professor(a)**.

Alguns dos principais aspectos que delineiam o perfil profissional de acordo com cada uma das diretrizes podem ser sistematizados no Quadro 15 e salienta-se que esses aspectos não estão desconectados dos demais que foram ressaltados em outras categorias, compondo um todo.

Quadro 15 – Perfil de professor(a)

DCNs 2002	DCNs 2015	DCNs 2019
<p>Zelar pela dignidade profissional e assumir responsabilidade no alcance da qualidade do trabalho pedagógico escolar por ele desempenhado;</p> <p>Investir em seu desenvolvimento profissional;</p> <p>Professor reflexivo e crítico de sua própria atuação;</p> <p>Cuidar da aprendizagem dos alunos;</p> <p>Autonomia para tomar decisões e principalmente responsabilidade pelas opções feitas;</p> <p>Deve se envolver na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula e;</p> <p>Identificar problemas e solucioná-los de forma prática e criativa, assim como se deve saber improvisar em sua atuação e mobilizar as competências em seu exercício e profissional.</p>	<p>A atuação profissional é permeada pelas dimensões técnica, política, ética e estética, alçada num projeto que garanta uma sólida formação inicial;</p> <p>Agente formativo e de cultura, compreendendo a importância e valorizando a pesquisa e a extensão como essenciais para aprimoramento profissional e aperfeiçoamento da prática educativa;</p> <p>Compreender seu papel na formação dos estudantes e trabalhar em prol disso;</p> <p>Análise crítica, postura investigativa sobre os diversos contextos e realidades, conhecimento da legislação educacional, dos processos de ensino e aprendizagem, buscando consolidar os princípios da educação inclusiva, e sobretudo, atuando com ética e compromisso com vistas à construção de um projeto social que tenha como base a justiça, a equidade e igualdade, o que pressupõe uma leitura de mundo crítica e problematizadora e um posicionamento ao lado daqueles que buscam a transformação social, concretizando a práxis e;</p> <p>Articular, promover e facilitar relações com famílias e comunidade, corroborando com o planeja-</p>	<p>Comprometido com a busca pelo próprio desenvolvimento profissional;</p> <p>Professores competitivos e eficazes. A centralidade do processo está nas ações focais, individuais, restritas;</p> <p>Competências profissionais em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional;</p> <p>Posturas que expressem flexibilidade e resiliência nas variadas situações cotidianas;</p> <p>Aprendizagem passa a ser a principal incumbência do professor, desta forma, a principal finalidade de sua atuação deve estar na atividade fim do ensino que se manifesta nos resultados de aprendizagem;</p> <p>Uso dos indicadores de desempenho para guiar a sua prática em busca de melhores resultados;</p> <p>Dominar os conteúdos da educação básica e saber como ensiná-los com metodologias apropriadas e com uso de tecnologias digitais;</p> <p>Organizar ambientes produtivos, evitando comportamentos disruptivos e proporcionando estratégias</p>

	mento, execução e avaliação de projetos e programas educacionais, do projeto pedagógico institucional, da análise e debate acerca das políticas que impactam o cotidiano das escolas e dos sujeitos envolvidos em sua ambiência.	para o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes e; Prática central no trabalho do professor.
--	--	--

Fonte: Dados das Resoluções 01/2002, 02/2015 e 02/2019. Construção própria. Grifos meus.

Em vista do que já foi destacado sobre as DCNs 2002 e 2019 (como a questão do desenvolvimento de competências e a ênfase na avaliação), o realce e legitimação da individualização e responsabilização são problemáticas que convergem a uma perspectiva de controle e regulação da profissão e do trabalho e a primazia da competitividade.

Observando os pontos que tratam sobre quais as principais atribuições do professor, é evidente que o fator aprendizagem recai majoritariamente sobre esses profissionais, relegando a segundo plano questões estruturais e socioeconômicas. Neste sentido, ao professor é atribuída uma grande responsabilização, mas que não se atrela apenas aos resultados de aprendizagem dos alunos. Vai além e versa inclusive sobre seu próprio desenvolvimento profissional, o que é evidenciado, por exemplo, pelos excertos: (1) “[...] identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2001a, p. 33 – 34), e (2) “[...] VI – fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2019b, p. 4).

Vai sendo traçado um perfil de professor que apresenta em suas bases ações individuais: responsabilidade individual pelo seu desenvolvimento profissional, juntamente ao empenho em traduzir o trabalho pedagógico em resultados de aprendizagens mensuráveis a partir de testes padronizados de larga escola. Validando, assim, o referencial das competências.

É possível notar, na leitura dos documentos, que nas DCNs de 2002 as competências já versavam sobre valores democráticos, compreensão do papel social da escola, aos conteúdos didático e pedagógicos e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. Em novos termos, as DCNs 2019 retomam essas competências de maneira muito mais prescritiva e fechada, colocam o professor como único responsável pelo seu *status* e pela sua condição de trabalho e vida. E além de dizer o que o professor deve saber fazer e como, diz, em pormenores, sobre como deve ser a sua postura: flexível e resiliente nas variadas situações cotidianas, “fazendo-se respeitar [...]” (BRASIL, 2019b, p. 13). Esses aspectos são expressos ao longo de toda a construção do documento, mas pode-se constatá-los especialmente nas competências

gerais e nas referentes ao engajamento profissional, uma das dimensões da formação de acordo com a nova resolução.

Em contrapartida, com uma diferente perspectiva, as DCNs 2015 expõem a orientação para um perfil profissional que deve:

[...] possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos [...], fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...] (BRASIL, 2015b, p. 6 – 7).

Tal diretriz demarca a compreensão de docência e do que se espera do egresso em consonância com sua concepção ampla de formação, havendo delineamentos fundados nos princípios da base comum nacional, a qual articula formação inicial, continuada e condições de trabalho e carreira, em suma, a questão da valorização profissional.

Contudo, a constituição de um perfil profissional também se atrela ao papel atribuído à escola e o qual ela deve cumprir numa dada sociedade. Papel que se materializa pela mediação e atuação docente, pelo trabalho pedagógico.

Logo, quanto ao que cada diretriz suscita a respeito da compreensão do **papel da escola** ou a posição a ela atribuída, pode ser sistematizado da seguinte maneira (Quadro 16):

Quadro 16 – Compreensão acerca da escola

DCNs 2002	DCNs 2015	DCNs 2019
<p>Papel da escola vinculado à construção da cidadania contemporânea, contribuindo com a formação de sujeitos que se adequem às transformações em curso, acarretando sua incorporação à vida produtiva e;</p> <p>Campo de estágio para a formação docente.</p>	<p>Defesa da escola pública e gratuita;</p> <p>Espaço e tempo de construção identitária, de liberdade, pluralidade e diversidade; Espaço de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber e de valorização do profissional da educação.</p> <p>Essencial para a concretização da práxis docente;</p> <p>Projetos de formação continuada e parceria com as IES e;</p> <p>Princípios da gestão democrática, do trabalho coletivo, da ampliação de sua função social.</p>	<p>Processos de ensino e aprendizagem centrados no estudante;</p> <p>Desenvolvimento de competências nos estudantes e;</p> <p>Lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa.</p>

Fonte: Análise das DCNs de 2002, 2015 e 2019. Construção própria. Grifos meus.

É possível notar que as DCNs de 2015 trazem ponderações mais claras sobre como acreditam a escola de educação básica e diz respeito a que os esforços devem buscar construir e estar em defesa. Desta maneira, pontuam de forma explícita sobre o papel social das insti-

tuições de educação básica, amparado na perspectiva do direito ao acesso e permanência, à qualidade social, aos valores democráticos, local onde se desenvolve um processo educativo baseado na relação dialógica dos sujeitos envolvidos e que concretiza a práxis docente, ou seja, a promoção da articulação entre teoria e prática. Ademais, é mencionado sobre o desenvolvimento, em seu cotidiano, de projetos de formação continuada, cujo ponto de partida seja a necessidade, experiência e os saberes do corpo docente, aproveitando essa oportunidade para construir projetos conjuntos com as IES.

Não por acaso que essa diretriz menciona sobre a necessária organicidade de políticas, de modo que sua concretização se tornasse real, abrangente e com qualidade, expressando o entendimento da importância da articulação entre IES e escolas de educação básica no projeto formativo docente. E muito além, com o entendimento de que a melhoria da formação inicial, continuada e as condições de trabalho, carreira e valorização profissional deveriam se dar com igual atenção e articulação, indissociadas da melhoria de outras esferas, como a da escola de educação básica.

No entanto, a revogação dessa diretriz pelas DCNs 2019 retoma ideais sobre a escola semelhantes aos das DCNs 2002. Suas aproximações estão na compreensão de uma escola que esteja vinculada à cidadania moderna, às necessidades emergentes do mercado de trabalho e ao desenvolvimento, nos estudantes da educação básica, de competências. Também há um reforço sobre o papel do professor na melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes e a noção de qualidade da escola brasileira em estreita vinculação aos resultados em exames de larga escala.

Pode-se dizer que o projeto formativo que visa fazer com que os professores vivenciem na prática o que deverão desenvolver em sua atuação junto aos estudantes da educação básica, corrobora para incorporar um modelo em que a lógica da competitividade e da individualidade estarão cada vez mais presentes e atuantes na formação de subjetividades de acordo com as novas exigências sociais. Reside aí o papel relegado à escola, que minimiza o potencial do processo educativo e de todas as possibilidades de desenvolvimento pleno à instrução, a um processo de ensino e aprendizagem que desconsidera a importância do professor, de seus saberes e de sua autonomia.

Nesta perspectiva, como última categoria a ser destacada, buscou-se identificar o que as diretrizes trazem como compreensão e **concepção de educação**, entendendo que essa, como superestrutura, se relaciona ao projeto social e ao modo de produção vigente. A concepção de educação é parte constitutiva e constituinte da tessitura social. Assim, o papel da escola, o

perfil de professor, a posição dada à universidade, os conhecimentos, práticas e o projeto formativo se alinham à concepção de educação que se faz implícita.

Cada diretriz é permeada por uma concepção de mundo, de sociedade, de educação e assim expressam diferentes projetos, como foi possível evidenciar. É importante dizer que as ponderações trazidas para este estudo não esgotam a complexidade, nem expressam a totalidade de cada diretriz. Igualmente, o intuito não é enaltecer uma diretriz em detrimento das outras, apesar de haver posicionamentos pessoais e profissionais que endossam a escrita e o percurso escolhido.

Os recortes pelos quais se optou expor sintetizam ideais importantes de cada uma das diretrizes para a formação docente. Isso não quer dizer que não haja pontos em comum entre as três, ao menos na esfera textual, como por exemplo, o fato de todas enaltecerem a importância da valorização do professor, ou a importância da escola e da educação. A questão que precisa ser frisada é o como cada uma busca fazer isso e a existência de contradições, impossibilidades e/ou possibilidades que se interpõem decorrentes das concepções de mundo e educação nas quais se amparam.

A despeito de haver, em nível estrutural um mesmo modo de produção que permeia a construção das três diretrizes, qual seja, o modo de produção capitalista, ainda assim é notável os direcionamentos, as formas e conteúdos diferentes entre elas (Quadro 17).

Quadro 17 – Concepção de Educação

DCNs 2002	DCNs 2015	DCNs 2019
<p>Desenvolver e sintonizar os sujeitos com as formas contemporâneas de conviver e de ser, alinhando-os a uma economia competitiva, contribuindo com as reformas;</p> <p>Alinhada ao mercado de trabalho, maximização dos resultados e produção e;</p> <p>Educação como capacidade de aprender a aprender, ser criativo, flexível, competitivo, eficaz, saber improvisar e resolver problemas. Promotora do desenvolvimento e para a superação das desigualdades sociais.</p>	<p>Educação como direito social e potencial para o desenvolvimento pessoal, profissional e societário;</p> <p>Processo emancipatório e permanente;</p> <p>Vinculação entre a educação escolar, trabalho e práticas sociais e;</p> <p>Educação contextualizada e dialógica.</p>	<p>Potencializar o desenvolvimento pleno dos estudantes de modo conectado com as demandas do século XXI.</p> <p>Capacidade de lidar com o incerto, instável, flexível e competitivo e;</p> <p>Desenvolvimento socioemocional para potencializar o desenvolvimento cognitivo e comportamental/ subjetivo.</p>

Fonte: Análise das DCNs de 2002, 2015 e 2019. Construção própria. Grifos meus.

Nas diretrizes de 2002 e 2019 há explícita uma concepção de educação que se volta ao mercado produtivo na fase de acumulação flexível, como potencial para a maximização dos

resultados e da produção. A diretriz de 2015 traz uma perspectiva ampliada de educação alinhada ao trabalho, como um direito social, e como um processo emancipatório e permanente.

Como síntese deste capítulo, reitera-se que as diretrizes curriculares para a formação de professores estão relacionadas e articuladas à política educacional mais geral e visam atender determinantes que respondem às necessidades de cada período. Deste modo, apontam para diferentes concepções e perspectivas sobre tal formação.

Ao se olhar para o percurso das DCNs analisadas, identificou-se a presença de projetos em disputa e a existência de rupturas no campo da formação e professores. Os encaminhamentos dados a partir de cada uma delas impactaram e impactam as diferentes dimensões que compõem a esfera formativa, de modo que tais dimensões se retroalimentam e se perfazem neste âmbito, conforme se destacou ao longo da análise e do trato das categorias.

Quanto aos delineamentos das DCNs 2002, a orientação epistemológica predominante direcionava as possibilidades formativas de acordo com a base produtivista na qual foi forjada, portanto, com forte tendência voltada à instrumentalização técnica, caracterizada especialmente pela pedagogia das competências e pela aclamação à eficácia. Em articulação às demais reformas desencadeadas no período, suas medidas corroboravam com os processos de controle via regulação curricular, avaliações e alinhamento das diretrizes da formação docente às da educação básica (SCHEIBE; BAZZO, 2016; MATOS; REIS, 2019). Como perspectivas presentes, conduz à responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos e pelo próprio desenvolvimento profissional, em suma, à regulação e controle do trabalho docente.

Já no que concerne às DCNs de 2015 é importante destacar que esta carrega uma concepção geral que se difere das demais por compreender a formação e o desenvolvimento profissional relacionados à valorização dos profissionais da educação. Assenta-se numa concepção sócio-histórica e emancipadora, portanto, numa tendência progressista e crítica. Como perspectiva para a docência, prevê a autonomia docente, a postura crítica e investigativa, alçada numa sólida formação teórica, prática, técnica e interdisciplinar, tendo o trabalho como um dos princípios.

Por fim, no que concerne às DCNs 2019, o modelo imposto retoma, sob novos termos, diversos aspectos que estiveram presentes nas DCNs 2002. Com uma base que pode ser considerada neoprodutivista (SAVIANI, 2019), além de retomar a noção de competências, pela primeira vez torna a formação docente totalmente delineada tanto por elas quanto pelo desenvolvimento de habilidades práticas. Assim, há o foco na eficiência e no alinhamento entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, e entre os currículos da educação básica (nesse caso com a BNCC) e da formação docente (com a BNC-Formação), incidindo sobre os

objetivos, fundamentos, forma e conteúdo da educação e culminando na implementação de diferentes políticas educacionais atreladas (DIAS, 2021; MILANI; GOMES; SOUZA, 2021; DAL'IGNA; SCHERER; SILVA, 2020). Como perspectivas, anuncia-se o controle e padronização dos processos educativos e da docência.

O capítulo seguinte versará especificamente sobre a análise da BNC-Formação, sua forma e conteúdo, em vista de ressaltar as concepções e perspectivas que se anunciam.

5 BNC-FORMAÇÃO: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

Conforme já foi destacado e evidenciado, a atual política educacional brasileira de formação de professores segue as determinações impetradas nas políticas educacionais da década de 1990, apontando um quadro de similaridades, de fortalecimento e avanço do projeto de neoliberalização, sobretudo adentrando a educação com protagonismo do movimento empresarial na condução de tais políticas. Esses aspectos põem em foco a questão das relações entre capital, educação e trabalho na sociedade de classes.

A BNC-Formação, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 02 de 2019, que institui as competências e habilidades que deverão orientar a formação inicial de professores da educação básica é um dos resultados dessas políticas e dessa relação.

Assim, nesta análise, sobre a forma e o conteúdo da BNC-Formação, se sinaliza a estrutura do documento (não apenas em termos de organização, mas justificativas e finalidades) e teve como intento aprofundar a categoria **formação**, apreendida sob dois aspectos intrinsecamente articulados: concepção pedagógica e docência.

Contudo, é preciso recuperar que o ponto de partida sobre forma e conteúdo se dá na perspectiva gramsciana, entendendo que esta separação é puramente didática, pois são essas indissociáveis e se retroalimentam. Assim, toda estruturação é concebida pela presença de forças materiais e ideológicas (GRAMSCI, 1987).

5.1 ASPECTOS SOBRE A FORMA

Inicialmente, ao pensar sobre a forma, pode-se dizer que a BNC-Formação teve um processo de tramitação um tanto quanto indecoroso, num movimento aligeirado e silencioso. As possibilidades de adiamento da implantação das DCNs 2015 manifestas pelas intenções do CNE/MEC, funcionaram como estratégias para retirá-la de cena e abriram margem para sua rápida reformulação, ou melhor, para sua revogação e instituição de novas diretrizes que a substituíssem, culminando nas DCNs de 2019 e instituição da BNC-Formação (BAZZO, SCHEIBE, 2019).

De acordo com Aguiar e Dourado (2019), as resoluções cujas justificativas eram a prorrogação do prazo para que as DCNs de 2015 fossem implantadas nos currículos dos cursos de formação inicial, tinham como motivo o estabelecimento da BNCC como guia das políticas educacionais atuais. Assim, cabe mencionar que à medida que os pedidos de adiamento eram abertos, havia, por outro lado, o posicionamento explícito de rejeição às reais intenções

do CNE/MEC por parte de entidades como a ANFOPE, ANPED, ANPAE, CNTE, entre outras (BAZZO, SCHEIBE, 2019).

A versão preliminar da base docente (BNCFP) foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em dezembro de 2018, pelo então Ministro da Educação (do Governo Temer), Rossieli Soares, o qual afirmou:

Concluimos a discussão sobre quais são os direitos de aprendizagem, as competências e as habilidades essenciais para os nossos alunos na educação básica. Agora, precisamos dizer ao Brasil o que é ser um bom professor, quais são as competências e habilidades necessárias para ele, especialmente com foco na prática pedagógica, numa visão mais próxima da sala de aula (MEC, 2018).

Tal afirmativa evidencia a intenção de a formação docente ser um ponto fulcral para a concretização da reforma da educação básica já em curso. A paridade existente entre os delineamentos da educação básica (pela BNCC, com suas habilidades, competências, em suma, direitos de aprendizagens) e do que se pretende para a formação docente afirma a centralidade da BNCC na condução das reformas e políticas educacionais brasileiras. Note-se que essa política de alinhamento incide sobre diversos temas que confluem dentro deste âmbito, tal como os currículos, a formação docente, a gestão e avaliação educacional.

Não obstante, a própria Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, prega a necessidade revisão dos currículos de formação de professores como condição para sua implementação eficaz. Desta forma, destaca-se em seu Art. 5º, §1º:

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, **especialmente em relação à formação de professores**, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (BRASIL, 2018, p. 5, grifos meus).

Importante mencionar que o processo de elaboração da BNCC, que de acordo com seus propositores, anuncia os direitos de aprendizagem, competências e habilidades essenciais para cada ano curricular da educação básica, guarda muitas tensões, controvérsias e contradições e esteve atrelado ao forte protagonismo do empresariado (instituições e fundações privadas, como o Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, Unibanco, dentre outros), organizado no Movimento Pela Base Nacional Comum (MPB), contando também com o apoio de instituições internacionais (ANDRADE; MOTTA, 2020; AGUIAR; DOURADO, 2019).

Assim, não se pode perder de vista que a aclamada necessidade de alinhar os currículos da formação docente ao que determina a BNCC, insere-se em um contexto de disputas em torno da educação de sua condução rumo a um projeto hegemônico no qual se converge em forma mercadoria, processo inerente à reprodução do capital.

O novo documento, que passaria a normatizar e prescrever sobre a organização da formação docente no Brasil, veio a público em sua 3ª versão, em setembro de 2019⁵². Pouco tempo depois, foi aprovado apressadamente, em uma sessão pública não divulgada e desconsiderou o posicionamento contrário das entidades e seus argumentos quando da consulta pública (ANFOPE, 2019). Evangelista, Fiera e Tilton (2019) chamam atenção às trajetórias e ligações dos atores do Parecer, afirmando que:

Subjaz a essa plêiade de educadores bem-intencionados – preocupados com a qualidade do ensino básico e a excelência na formação docente – tentáculos envolvidos em objetivos bem menos nobres! Entretecidos em sua movimentação na esfera pública assomam seus vínculos com a esfera privada. Os conselheiros são a face exposta, conquanto não perceptível imediatamente, dos interesses espúrios que correm sob o **slogan** da defesa da escola de boa qualidade e inúmeras são as evidências de suas relações institucionais diretas e indiretas. Elas incluem Aparelhos Privados de Hegemonia (APH); instituições de ensino superior privado; Aparelhos de Estado; empresas educacionais de capital aberto; Sistema S; movimentos empresariais; Organização Social (OS) e atividades ligadas à defesa de Direitos Humanos e raciais. Apenas duas pessoas que apresentam vínculos com instituições públicas de ensino superior aparecem na Comissão Bicameral (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, s/n, grifos dos autores).

No estudo realizado pelos autores supracitados são deslindadas de maneira detalhada as relações e influências dos conselheiros em questão. E foi decorrente dessas que a BNCC, com sua essência alinhada ao mercado privado e à produção da hegemonia burguesa, passou a ter centralidade nas diretrizes para formação de professores.

Os processos que convergem nas políticas de homogeneização que enaltecem o alinhamento de ensino, aprendizagem e avaliação tem se feito cada vez mais presentes nos delineamentos na educação brasileira. São processos que se somam a um forte sentido de responsabilização docente, dada a necessidade do atendimento a índices e metas. Os referenciais que

⁵² O referido documento foi assinado pelos membros da Comissão Bicameral (composta por membros das Câmaras de Educação Básica – CEB – e Câmara de Educação Superior – CES), designada pelo CNE; Presidido por Maria Helena Guimarães de Castro (Câmara da Educação Básica – CEB), teve como relator Mozart Neves Ramos (CEB), que foi indicado a Ministro da Educação no Governo Bolsonaro pelo Instituto Ayrton Senna (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019). Os demais conselheiros são: Alessio Costa Lima (CEB/CNE), Antonio Carbonari Netto (CES/CNE), Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE), Luiz Roberto Liza Curi (CES/CNE), Marília Ancona Lopez (CES/CNE), Nilma Santos Fontanive (CEB/CNE) e Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE) (BRASIL, 2019c).

embasam essa essência e dão essa tônica à BNC-Formação podem ser identificados no parecer que fundamenta a resolução e reforçam os sentidos e intenções atribuídas à educação que se alinham às necessidades do mercado e do sistema capitalista num todo.

Não obstante, dentre as 13 referências citadas no Parecer CNE/CP 22/2019, há uma quantidade significativa daquelas que advém de grandes organismos e fundações, tais como a OCDE, Varkey Foundation, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), UNESCO e outras produções internacionais. De modo geral, dentre os temas sobre os quais essas referências versam estão: políticas para professores, atratividade da carreira e desenvolvimento e eficiência do profissional docente, induzindo a medidas que têm como escopo a certificação, incentivos e progressão de carreira, em suma, a competitividade e a meritocracia atreladas à avaliações e responsabilização.

O texto da Resolução CNE/CP nº 02/2019, aprovado em 07 de novembro de 2019 que institui as DCNs 2019 e a BNC-Formação apresenta-se em vinte páginas, a contar com o anexo (que configura a listagem das habilidades e competências, ou seja, a BNC-Formação). É dividida em nove capítulos organizados conforme descrito na Figura 3.

Figura 2 - Estrutura da Resolução CNE/CP nº 02/2019

1. Objetivo	Implantar a base em todos os cursos de formação, tendo como referência a implantação da BNCC. Pressupõe o desenvolvimento de competências, tanto as que estão contidas na BNCC, como as da formação docente. Estabelece as competências como eixo norteador de todo o currículo e organização.
2. Fundamentos e princípios da política de formação	Aponta fundamentos e principia a política de formação docente, com destaque para a necessidade de consonância com a BNCC, a sólida formação básica e o aproveitamento de experiências anteriores à docência.
3. Organização curricular	Deve estar em consonância com o conteúdo da BNCC e dentre os princípios norteadores situa: a centralidade da prática; o protagonismo e responsabilidade dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional; a avaliação do curso, dos professores e licenciandos tomando como base a matriz de competências.
4. Carga horária da licenciatura	Carga horária mínima de 3.200 horas, a ser organizado em 3 grupos: Grupo I - 800h, dedicada à uma base comum de conhecimentos sobre fundamentos da educação, políticas, sistema educacional e práticas pedagógicas; Grupo II - 1.600h para apreender a BNCC e desenvolver domínio pedagógico acerca de seu conteúdo; Grupo III - 800h de prática pedagógica, sendo que dessas, 400h devem permear os grupos I e II (prática como componente curricular), desde o início do curso, e as outras 400h serão dedicadas ao estágio curricular supervisionado.
5. Cursos de segunda licenciatura	Trata da organização da formação definindo cargas horárias de acordo com os grupos destacados no item acima.
6. Formação pedagógica para graduados	Trata da carga horária para organização a formação pedagógica para graduados não licenciados, sendo uma carga horária básica de 760h, distribuídas de acordo com os grupos já estacados.
7. Formação para atividades pedagógicas e de gestão	A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica deverá ocorrer: a) em cursos de Pedagogia com aprofundamento de estudos nas referidas áreas, com carga horária mínima de 3.600h; b) em cursos de especialização, mestrado ou doutorado, nessas áreas.
8. Processo avaliativo	Trata de processos avaliativos internos e externos. Destaca que a avaliação dos licenciandos deve ser contínua, indissociável das atividades acadêmicas e deve ser relacionada ao desenvolvimento das competências.
9. Disposições transitórias e finais	Fixa o prazo de até 2 anos para a implantação nas IES das DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação.

Fonte: Dados da Resolução CNE/CP 02/2019. Construção própria.

Como é possível notar, os aspectos centrais e princípios da BNC-Formação estão intrinsecamente atrelados à BNCC, o que significa que caminham para a implantação de forma concreta e efetiva desta na educação básica. Em praticamente todos os capítulos há menção explícita à BNCC ou às competências e fica bem demarcado o foco na prática. A título de curiosidade, a sigla BNCC aparece 28 vezes ao longo do documento (ao longo das suas 20 páginas). Enquanto o termo ‘competências’ é citado 50 vezes, mais uma no singular (competência) e há 64 menções sobre ‘prática’.

Indicadores de desempenho, a atenção à índices e resultados de aprendizagem não ficam de fora. Neste sentido, em concordância à afirmativa de Silva (2020), é evidente que a BNC-Formação tem o intuito de treinar professores para operacionalizar e materializar a BNCC, numa proposta de padronização das ações políticas e curriculares que conduz e permite o controle por avaliações externas, incidindo sobre a escola, o ensino, a formação de professores e o próprio trabalho docente.

No rol das competências profissionais a serem desenvolvidas pelos futuros docentes, tal como a BNCC apresenta dez competências gerais, são apresentadas, na BNC-Formação as dez competências gerais docentes. O artigo 3º da resolução reforça: “Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (BRASIL, 2019b, p. 2), assim, não se estranha ao notar grande similaridade entre os dois documentos. A figura 4, elaborada por Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), ilustra o comparativo entre ambas:

Figura 3 – Comparativo competências gerais BNCC e BNC-Formação

Competências da BNCC	Competências da BNCFP
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do aluno e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e soluções tecnológicas para selecionar, organizar com clareza e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e a participação em práticas diversificadas da promoção artístico-cultural para que o aluno possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal visual, sonora e digital para expressar e fazer que o aluno se expresse para partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, estar sempre atualizado na sua área de atuação e nas áreas afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem ser um profissional eficaz e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	7. Buscar desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, para poder desenvolver autoconhecimento e o autocuidado nos alunos.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza para promover ambiente colaborativo nos ambientes de aprendizagem.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípio éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Competências gerais BNCC (BRASIL, 2017) e BNC-Formação (BRASIL, 2019b). Elaborado por Rodrigues, Pereira e Mohr (2020).

Na sequência das competências gerais, são deslindadas as três dimensões fundamentais que devem se integrar e complementar na ação docente. Cada uma dessas dimensões é composta por quatro competências específicas, as quais, por sua vez, compostas por uma gama de respectivas habilidades. No que tange às dimensões e suas competências específicas, tem-se, como posto as dimensões do (1) conhecimento profissional, (2) da prática profissional e (3) do engajamento profissional e em cada uma delas se arrola um rol de competências.

Neste sentido, o que se põe em questão não é a importância de tais dimensões na formação e posterior exercício profissional, tampouco a validade ou não das competências e habilidades em pauta na BNC-Formação. Chama-se atenção aqui ao que subjaz isso tudo, ao conjunto composto por sua estrutura, seu conteúdo e os impactos de suas medidas prescritivas, partindo da compreensão do invólucro da ideologia neoliberal e buscando mapear o que se desencadeia e as perspectivas postas.

Para tanto, entende-se necessário tratar sobre as concepções pedagógicas e suas racionalidades que operam na BNC-Formação e, a partir disso, as perspectivas quanto à docência.

5.2 ASPECTOS SOBRE O CONTEÚDO

Ao problematizar sobre o conteúdo da BNC-Formação propôs-se o estudo da categoria formação sob dois pontos: concepção pedagógica e docência. A escolha por esses se deu a partir do estudo analítico das categorias e o entendimento sobre o elo de interdependências entre ambos os pontos propostos, haja vista o pontuado acirramento das relações entre educação, capital e trabalho. Objetivou-se expor as questões atinentes à concepção pedagógica presente na diretriz em foco, resgatando brevemente aspectos do papel historicamente veiculado por esse ideário. Ante isso, adentrou-se nas possíveis reverberações para a docência, entendendo que é na sua materialização que se reflete a formação conduzida sob determinados direcionamentos. Além do mais, no escopo da formação está principiado sobre o perfil profissional que se objetiva constituir.

Analisando os principais encaminhamentos em curso na política educacional brasileira, percebe-se que as competências passaram a compor a pedagogia oficial. De tal maneira, face ao que se coloca pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, o direcionamento de uma formação forjada no desenvolvimento de competências passou a ser o ponto fulcral da formação inicial de professores. Conforme foi visto, esse direcionamento para a formação docente não é

novidade nas políticas voltadas ao campo. Contudo, a despeito de ganhar força de consenso ao se aclamar nos documentos a capacidade de transformar a formação docente e de promover mudanças substanciais na educação via desenvolvimento de competências, é importante questionar sobre essa orientação.

Reforçando as menções anteriores sobre o destaque da noção de competência no campo educacional, a década de 1990 registra o espaço galgado e atribuído a essa perspectiva que compôs o ideário reformista nacional e internacionalmente. Perrenoud (1999, p. 7), um dos principais formuladores e defensores da noção de competências, reconhece seus sentidos e significados múltiplos e ao tratar sobre a proposição acerca de seu uso para o sistema escolar, define-as como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Além disso, o autor supracitado destaca que “Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social” (PERRENOUD, 1999, p. 35), e, por assim ser, não ocorre de forma isolada, mas de modo articulado num conjunto de gestos e de modo a conferir continuidade nas ações. A formação calcada nesse princípio desenvolve-se a partir da resolução de situações-problema reais e objetiva que os indivíduos consigam agir em situação, com respostas criativas, flexíveis e eficientes, tendo em vista que por competência se entende a mobilização de diversas capacidades e recursos cognitivos. Não obstante, se faz implícita a capacidade de se (re)adequar e (re)adaptar a diferentes demandas conforme lhe forem requeridas no mundo em transformação.

A emergência da pedagogia das competências se atrela às mudanças no mundo produtivo, especialmente no que tange à eliminação e redefinição dos postos de trabalho e conteúdos face a essas mudanças e avanços requeridos para seu ordenamento (RAMOS, 2006).

Cabe ponderar que em vista das tensões e contradições também no cenário brasileiro, a pedagogia das competências esteve atrelada ao predomínio da concepção produtivista de educação, o que acarretou o enaltecimento da racionalidade técnica, da individualidade, eficiência e competitividade, inculcando que cada sujeito adquirisse capacidades e competências que lhe fossem úteis no mercado de trabalho (SAVIANI, 2019). Eis que isso relegou à escola e aos professores, a responsabilidade de proporcionar a formação do aluno futuro trabalhar de acordo com as competências requeridas pelo mercado.

De acordo com Ramos (2006, p. 221), possivelmente um dos maiores intuitos ou expectativas do desenvolvimento de competências e da migração desse conceito do âmbito em-

presarial para a educação é o “encontro entre formação e trabalho”. Neste sentido, num contexto de crise estrutural do capital⁵³, a expectativa da oportunidade de inserção no mercado de trabalho, fator ao qual a educação certamente não pode preterir, exigiram um reordenamento dos processos educativos.

Assim, a pedagogia das competências, tendo como intuito contribuir com os processos e transformações do mundo, conferindo e requerendo flexibilidade e criatividade dos indivíduos, acabou por corroborar com a premissa da “adaptação às diferenças e às mudanças” (PERRENOUD, 1999, p. 15). E, dada a circunstância de conquistar destaque na conjuntura de crise estrutural desse sistema, a partir de tais postulações, acabou por estar alinhada à ideia e necessidade de formação de um novo perfil de trabalhador capaz de atender às demandas postas em decorrência das transformações do sistema produtivo.

Quanto à ideia de articulação da competência à prática social, esse é de fato um ponto de relevância. Contudo, a problematização trazida por Silva Júnior e Cammarano Gonzáles (2001) apud Martins (2012, p. 61) chama atenção para a questão da construção de competências e a relação da prática social no modelo educativo que é proposto sem se pôr em questão a base valorativa na qual essa prática social se ancora, “que no momento atual, constitui-se predominantemente dos valores econômicos do mercado”. Desta forma, a adoção dessa orientação formativa, “para se compatibilizar com o ideal humanizador da educação, demanda a negação da base valorativa sobre a qual se encontra alicerçada a sociedade contemporânea” (MARTINS, 2012, p. 61). Assim, o que aparentemente poderia ser visto como um aspecto positivo, acabou por condicionar a perspectiva educacional tão somente para o atendimento das mudanças produtivas, resultando no treinamento e desenvolvimento da capacidade adaptativa dos sujeitos.

O contexto de neoliberalização a que a educação vem sendo submetida é o mesmo no qual se inscreve a BNC-Formação. Nessas bases, o referido documento se assenta em uma concepção neoprodutivista⁵⁴ de educação, considerando esta como chave para o desenvolvimento produtivo. Assim, tem na veiculação da pedagogia das competências a expressão dos

⁵³ De acordo com Mészáros (2011, p. 795, grifos do autor), “crises de intensidade e duração variadas são o modo *natural* de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação.” O autor também situa que a “crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada.” (p.796 – 797).

⁵⁴ Em estudo sobre a história das ideias pedagógicas no Brasil, Saviani (2019, p. 428) salienta que a referência de tais ideais especialmente a partir de 1990 se encontram mais precisamente nos movimentos que as precederam, por isso que a denominação tende a fazer uso de prefixos como “neo” e “pós”. Neste sentido, o produtivismo, característico dos anos 1960 mantém sua hegemonia dos anos 1990 em diante, com novos direcionamentos, dadas as mudanças em curso na sociedade.

princípios que não apenas subjazem, mas que permeiam o todo formativo e acarretam implicações e repercussões para a docência.

Para corroborar com a discussão posta, chama-se atenção à ênfase dada às competências na BNC-Formação e como exemplo, destaca-se o excerto do Parecer CNE/CP nº 22/2019 que assevera:

[...] os professores devem **desenvolver um conjunto de competências** profissionais que os qualifiquem **para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC**, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, visando não apenas **superar a vigente desigualdade educacional**, mas também **assegurar uma educação de qualidade** para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira (BRASIL, 2019a, p. 1, grifos meus).

O fato de se depositar nesse paradigma formativo a expectativa de superação das desigualdades educacionais (as quais se inscrevem num amplo espectro causado pela desigualdade social) parece um tanto utópico, e por que não dizer ingênuo e contraditório.

A premissa embala-se na relação de condicionabilidade de mudanças estruturais à construção de competências, como se os contextos e situações a serem desenvolvidas para a aquisição das competências guardassem para todos iguais “possibilidades humanizadoras, escamoteando e naturalizando as desigualdades instituídas pela organização social e capitalista” (MARTINS, 2012, p. 59).

Além disso, no horizonte em que se justifica a BNC-Formação – pela necessidade de efetivar a BNCC nas escolas de educação básica, colocando em prática as competências gerais e as aprendizagens essenciais nela previstas –, acaba direcionando à redução da educação e de seus processos formativos à aquisição de competências. Pode-se dizer que esse direcionamento incide sobre os próprios fins da educação, em vista que essa [educação], como direito de todos, deveria se constituir promovendo o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), premissa que se contradiz com sua redução à aquisição de competências, o que pode ser entendido como um esvaziamento da formação.

Ainda, argumenta-se que, olhando para a perspectiva do direito, conforme posto na Constituição, e, corroborando com a compreensão de que o “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013b, p. 8), a premissa da formação como aquisição de competências acaba acarretando um empobrecimento objetivo e subjetivo na formação dos indivíduos. Objetivamente, diante da substituição “da centra-

lidade dos conteúdos, compreendidos enquanto produtos do conhecimento humano, pela centralidade da relação processo/produto [...]” (KUENZER, 2004, p. 8), direcionando para a noção de ‘o que’ e ‘como’ fazer e o que se deve saber. Subjetivamente, porque tais competências tratam de posturas, atitudes e comportamentos. Dizem sobre o modo de ser, de refletir, a valores, concepções e ideais. Destaca-se que esse aspecto pode ser especialmente identificado tanto nas competências gerais, como nas competências e habilidades da dimensão do engajamento profissional.

Para exemplificar as afirmativas, algumas competências e habilidades da BNC-Formação são destacadas:

Figura 4 - Competências e habilidades da BNC- Formação

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES	
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.	
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.	
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.	
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.	

3. DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional	<p>3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação.</p> <p>3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes.</p>

Fonte: BNC-Formação (BRASIL, 2019b).

As competências exigem a aprendizagem de modo conceitual e prático, desta feita, acabam se assimilando a “mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social” (RAMOS, 2006, p. 108), requerendo o desenvolvimento de competências de ordem cognitiva e socioemocional. Ainda, cabe considerar que a construção de conhecimentos nesta perspectiva restringe-se à parcialidade do aparente e imediato, por isso, resultando instrumentais e utilitaristas. Essa afirmativa pode ser corroborada ao se observar a própria estrutura curricular proposta de acordo com os grupos e distribuição da carga horária.

Retomando a ideia de estranhamento que foi mencionada no capítulo 3, entende-se que os processos pedagógicos ordenados pela pedagogia das competências promovem a cisão entre sujeito e objeto de conhecimento. O que se dá justamente pela forma instrumental e pelo conteúdo parcial, que desconsideram a possibilidade da apropriação e compreensão de modo mais profundo sobre as estruturas sociais e as relações de produção. Desta feita, a aprendizagem distancia-se do sujeito e de sua realidade social e se ancora num ideal econômico-produtivo de tal forma que a validade dos conhecimentos é posta à prova pela aplicabilidade quando da realização de atividades que objetivem a produção de bens materiais ou de serviços (RAMOS, 2006).

A BNC-Formação, que tem como eixo e fio condutor o desenvolvimento de competências, privilegia um caráter técnico e pragmático, que se ocupe mais com as práticas de ensino. Assim, do ponto de vista de concepções presentes, seu conteúdo e delineamentos corroboram para reordenar a relação entre educação e trabalho, institucionalizando a dimensão econômico-pedagógica para formar de acordo com o ideário neoliberal. Em perspectivas, os processos formativos, as relações de trabalho emergentes e os mecanismos de inclusão social pautam-se pela flexibilidade e competência individual.

As correlações entre concepção pedagógica e formação carregam as expectativas e ideais sobre o ser professor. E o exercício da docência, neste contexto, também é impactado. Como consequência de uma formação empobrecida teórica, prática e politicamente, há o anúncio de um delineamento para o trabalho docente. Como perspectiva, pode ocorrer a redução da atuação do professor e a impossibilidade de desenvolvimento de sua autonomia, num trabalho docente cuja finalidade volta-se apenas para o desenvolvimento de competências. Por conseguinte, ao invés de existir espaço e incentivo para a autonomia dos professores na definição de conteúdos e métodos, há um direcionamento homogeneizante da prática docente, submetida a um alto nível de controle, o que ocorre pela via dos currículos (habilidades e competências a serem operacionalizadas) e pelo monitoramento da eficácia por via de avaliações externas. No cenário em questão, há fatores de grande complexidade (de ordem sociopolítico-econômica) que perpassam o ensino e a aprendizagem sendo secundarizadas em detrimento de uma suposta possibilidade de ‘sucesso educacional’ apenas a partir da revisão dos cursos e de reformas voltadas à formação inicial, recaindo a responsabilidade no trabalho docente

Corroborar-se com Torriglia (2004), entendendo que nesses encaminhamentos decorrentes da BNC-Formação, há implícita a centralidade do professor, ao mesmo tempo em que há a descentralização da sua formação. O professor, além de ser tratado como maior respon-

sável pela melhoria da qualidade da educação nacional, é apontado como único responsável pelo seu *status* e pela sua condição de trabalho e vida, havendo uma cobrança para que tenha posturas que expressem flexibilidade e resiliência nas variadas situações cotidianas (conforme se enfatiza na figura 4 – Competências e habilidades da BNC-Formação). Contudo, ao reduzir a formação a aspectos técnicos da prática, não tendo como fim uma sólida formação pedagógica, teórica, técnica, científica e cultural, limita as possibilidades de troca e mobilização dos conhecimentos.

Ante a um currículo padronizado, não apenas se reduzem as possibilidades de os alunos da Educação Básica desenvolverem conhecimentos de forma mais aprofundada, mas de os próprios professores desenvolverem e exercerem sua autonomia. A dimensão utilitária e pragmática desse paradigma formativo é reforçada pela sua vinculação com a validação dos conhecimentos transmitidos/adquiridos e/ou com as avaliações.

O Parecer 22/2019 pondera sobre a relação entre os indicadores de aprendizagem, a formação e a docência:

Esses resultados nos levam a pensar em dois aspectos. O primeiro se refere à **regulação da formação e do exercício profissional** [...] a aprendizagem passa a ser a principal incumbência do professor, ou seja, a centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade meio, ou no simples repasse de informações, mas na atividade fim, que diz respeito ao zelo pela aprendizagem dos estudantes, uma vez que a **finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem** (BRASIL, 2019a, p. 5, grifos meus).

Nesta guia, os professores, treinados para aplicar a BNCC (DECONTO; OSTERMANN, 2021) e atender às metas traçadas por métricas e sistemas de avaliação são chamados a prestar contas por isso. Consequentemente, são submetidos a um ciclo de constante responsabilização e culpabilização, que os coloca paradoxalmente na posição de redutores e de causadores das mazelas da educação, aferidas e mensuradas em estatísticas. Redutores à medida que se propaga a ideia de que a sua prática cotidiana será capaz de (através do ensino e da educação), por si só, promover a ascensão social. Por outro lado, identificando-se lapsos no sistema educacional (em relação aos índices), e considerando a clara parcela da população excluída do mercado de trabalho e sem a possibilidade de ascender social e economicamente, correlaciona-se imediatamente também ao trabalho desempenhado pelo professor, culpabilizando-o, sem evidenciar que tais resultados são basilares para a manutenção da exclusão gerada e necessária ao modo de produção capitalista.

No entanto, como ‘solução’ para melhorar o desempenho do sistema educacional e da docência, é anunciada uma gama ambiciosa de competências a ser adquirida pelos professores, contudo, na especificidade e realidade de sua prática,

[...] as competências docentes não se distanciam de outras que o mercado insaciável e paradoxalmente excludente demanda dos demais trabalhadores. Como mão de obra requerida por seus diferentes nichos, também a docente não deve ultrapassar os limites do que efetivamente lhe é planejado, do que é previsto em sua formação, do alcance do conhecimento que lhe é permitido (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p.53).

Entende-se que a formação orientada por competências, na organização e finalidade que se anuncia pela BNC-Formação, conduz a uma docência tarefaira, reprodutora de exercícios e tarefas que induzem os discentes a determinados comportamentos demandados pelo mercado, acarretando, à profissão docente, a precarização e reificação.

Nesta perspectiva, ao ser privado do controle do objeto (conhecimento) e dos processos de seu trabalho, o profissional docente tem sua autonomia expropriada. Sumariamente, a expropriação do trabalho e a precarização material e intelectual da docência decorrem do fortalecimento do caráter produtivista e economicista da educação. O viés regulatório-técnico-efficientista conclamado pelas competências não foge da essência que dá prioridade à formação que enseja o preparo para o trabalho na lógica do mercado.

Diante do exposto, pode-se dizer que o conteúdo da BNC-Formação se expressa numa lista de competências, buscando alinhamento, homogeneização e padronização curricular e dos processos formativos. Há em seu escopo uma lógica focada nos resultados, que converge ao controle tanto da formação, quanto do exercício profissional, favorecendo o gerencialismo e a cultura da performatividade (AGUIAR; TUTTMAN, 2020). Assim, demarca-se que não se pode perder de vista a sua essência, a qual está fincada no modo de produção capitalista e, por assim ser, tende a transformar e subjugar tudo em mercadoria. É essa essência que subjaz e permeia a sua forma (ideológica) e o seu conteúdo (capitalista), em um movimento dialético.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A proposição de escrita dessas considerações parte da prerrogativa de se responder aos objetivos, aqui elencados, bem como sinalizar aspectos importantes para a construção desta pesquisa, como as escolhas e interpretações realizadas. Por fim, permeando as ideias e reflexões suscitadas, são anunciadas outras provocações e possibilidades de continuidade ou aprofundamento dos estudos.

Ao assumir como premissa que a formação de professores é um processo educativo que visa a formação de indivíduos e tem uma intencionalidade, este trabalho buscou desvelar como o constructo da formação de professores vem sendo permeado pelas últimas políticas, mais especificamente, tendo como objeto de análise a BNC-Formação. Assim, dentre os propósitos desta pesquisa, logrou-se o desafio de apreender a política em foco para além de sua construção aparente, mas no esforço de situar as determinações essenciais que a compõem.

A problemática delineada ‘O que a Resolução CNE/CP nº 02/2019 manifesta enquanto compreensão de formação docente no Brasil?’ guiou esta pesquisa por um percurso que teve como mote compreender quais as concepções e perspectivas que se colocam para a formação inicial de professores face aos delineamentos postos pela aprovação da referida Resolução. A partir deste enfoque, os objetivos da pesquisa centralizaram-se na necessidade de entender sobre a formulação e difusão das orientações e proposições que conduzem as políticas para a formação inicial, com seus atores e referenciais e mergulhou na tarefa de caracterizar a forma e conteúdo da formação inicial de professores frente ao que se coloca pela BNC-Formação.

Respondendo aos objetivos, cabe ponderar que nas análises realizadas, dialogando com a literatura e a legislação, notou-se que existe, tanto do ponto de vista político-teórico, quanto do político-prático, uma dinâmica que impulsiona ao atendimento dos interesses capitalistas, visando o desenvolvimento e consolidação da ideologia neoliberal enquanto movimento sociopolítico, econômico e cultural, para o qual a relação entre processos formativos e trabalho se faz essencial. Nesta dinâmica, também se evidenciou a subordinação das políticas educacionais brasileiras, neste caso, especialmente as de formação docente, à atuação de agentes hegemônicos, o que promove um alinhamento aos ditames de mercado.

O tempo histórico de investigação e análise contribuiu para a visualização de um projeto educacional que ganhou fôlego e se enraizou na sociedade contemporânea, principalmente desde a década de 1990 no Brasil.

Assim, ao se olhar para os percursos e projetos para formação que estiveram em voga expressos nas diferentes DCNs, viu-se que muitas das tendências que estruturam as bases teó-

rico-epistemológicas da formação reaparecem ao longo desse período, agregando ou alterando características, em decorrência das reestruturações e reordenamentos sociais e do mundo do trabalho. Contudo, nesse decurso, como parte inerente do movimento histórico, houve períodos de inflexão, de mudanças de paradigmas, expressos em disputas que mostram a existência de, por um lado, o caráter pedagógico da hegemonia, e de outro, evidenciam que essa construção, na sociedade, se faz marcada pelo caráter contraditório, pela luta de classes e pela existência de movimentos contra hegemônicos.

A análise das DCNs mostrou que a complexa seara da formação inicial docente se constitui historicamente permeada pelas discussões em torno da dicotomia entre teoria e prática, entre o lócus para a sua realização e as perspectivas sobre o ensino e à docência. De certa forma essas discussões trazem a dimensão guardada ao conhecimento e suas nuances e relações de suas possibilidades de realização como prática social.

Percebeu-se que o fator responsabilização esteve presente de maneira contundente e entendeu-se que isso significa que a reforma educacional a qual o campo da formação tem sido submetido tem se valido de um ideário de compromisso social e da ressignificação da educação como mote para justificar e impulsionar a revisão dos currículos e as diferentes políticas para a formação de professores.

Essas medidas se alinham a um projeto educacional que incute valores como a competitividade, a produtividade e a eficiência e ao qual, os professores têm sido conchamados a materializar, através de suas práticas pedagógicas quando de sua atuação na educação básica.

Deste modo, a questão da responsabilização atrelada às avaliações de larga escala e índices como uma possibilidade de mensurar a qualidade da educação e expressar um significado/concepção de qualidade é um ponto recorrente, o que, além de colocar os professores no centro das reformas, como peça-chave, acarreta também, a culpabilização docente.

Todo esse cenário, conduz e induz a receituários que trazem ‘soluções’ educacionais. E neste contexto emergiu a BNC-Formação, que conforme foi discutido, promoveu uma ruptura num projeto de formação que vinha sendo construído anteriormente.

Assim, foi visualizado que muitos interesses circundam a elaboração da Resolução que define a BNC-Formação. Essa tem sua necessidade e importância justificadas pela má qualidade do ensino nas escolas de educação básica e da formação de professores, como possibilidade de promover, mediante sua implementação, transformações substanciais nos sistemas de ensino.

Analisar e pensar sobre a BNC-Formação caminhou no sentido de captar nos meandros das mudanças decorrentes da avalanche de reformas educacionais e situar sua essência e a organicidade existente entre sua forma e conteúdo para com as correlações de forças presentes na sociedade e na educação.

No decorrer da investigação proposta, foi possível entender de uma maneira muito mais ampliada as questões que sobressaíram na literatura e nos documentos no esforço de tratar sobre a forma e conteúdo. A essência (conteúdo) e a materialização desta e sua expressão (forma) evidenciaram a forte vinculação a um ideário reformista, impositivo e de pouco diálogo participativo que retoma a pedagogia das competências como paradigma para guiar os processos formativos da docência. Assim, recorreu-se também à fundamentação das competências para destacar como se atrelam ao desenvolvimento das forças materiais.

Na gama de proposições que caminham na esteira das competências, percebeu-se que a reiterada alusão à prática traz como contraponto a ideia de que a teoria seria a variável que esbarra e ocasiona as dificuldades e limitações da formação. Assim, as prescrições da BNC-Formação induzem não somente a um esvaziamento teórico, como há um empobrecimento da própria prática, que se esvazia de sentido e significado.

Em vista disso, em atendimento ao objetivo geral, entende-se que a Resolução CNE/CP 02/2019 é amparada e encaminha uma concepção pedagógica neoprodutivista. Neste sentido, o que se coloca em jogo é a necessidade de formação dos trabalhadores de acordo com os requisitos produtivos. Por esta via, entende-se que a formação de professores, do ponto de vista do capital, tem uma dupla determinação, pois além de forjar o próprio trabalhador do magistério de acordo com suas perspectivas anunciadas e todas as implicações que incidem sobre a precarização, controle e expropriação do trabalho (com vistas à gerar lucro), ainda tem no escopo a função de educar, na escola, a próxima geração, reproduzindo uma concepção de mundo estreita e fragmentada e que assim será, posteriormente, agregada ao mercado de trabalho. Instrumentalizando, por conseguinte, a força de trabalho.

A perspectiva pedagógica põe-se no lugar de negação a uma formação mais ampla, politizada, crítica e que permita uma análise mais profunda da realidade, voltando-se para uma formação muito mais técnica e utilitária do ponto de vista produtivo. Ou seja, uma redução dos processos pedagógicos, formativos e da educação como um todo para o desenvolvimento de competências. Assim, viu-se que a despolitização do professor aparece como uma estratégia necessária para a reprodução econômica e ideológica do capital.

Ponderando sobre o que a Resolução 02/2019 expressa como compreensão de formação, é identificado uma abrangência de diversos aspectos que impactam neste âmbito e bus-

cam cercear a construção de projetos para a formação. Esses, de certa forma, visam atender a delineamentos e expectativas sobre o ser professor na sociedade capitalista contemporânea e por isso, também dizem respeito às perspectivas para o trabalho docente.

Compreende-se a implementação da Resolução 02/2019 como um retrocesso às políticas de formação de professores, imprimindo a desvalorização das instituições universitárias públicas, o interesse implícito de permitir ao empresariado de apropriar-se do fundo público pela via da oferta de cursos em entidades privadas, e o indicativo de redução da docência e da autonomia docente, com apontamentos que sinalizam para um forte controle, performatividade e gerencialismo, numa docência tarefaira.

Para além disso, indica-se como reflexões surgidas e como possibilidade de maior aprofundamento a questão de que a essência da aclamação das competências como salvadoras da formação, do trabalho docente e da qualidade da educação, reside na ideia velada da falta de competência, ou da incompetência docente. Haja vista a falta de competências para essa tarefa, o mercado educacional as delinea a partir de sua base valorativa e as conduz em seu favor.

Essa questão da (in)competência acaba por deflagrar um mercado de competências que rege os currículos da formação inicial e continuada, os currículos da educação básica, as práticas pedagógicas, os materiais didáticos, as tecnologias digitais de aprendizagem. Tal ideário sobressaindo no cotidiano social impele e exige dos professores diferentes formas de pensar e de realizar seu trabalho e findam por forjar uma concepção de formação docente a partir de determinados pressupostos. Neste caso, precisa ser questionado a que e a quem servem as competências como paradigma formativo e de conhecimento.

Também, há possibilidade de investigar mais sobre como se reconfiguram as competências (e a pedagogia das competências) na iminência dos reordenamentos desencadeados pelas novas transformações no mundo do trabalho (registradas pela revolução 4.0) e sua relação com a formação e/ou o trabalho docente.

Cabe mencionar que ao responder o objetivo geral de trabalho percebeu-se que existem apontamentos que vão ao encontro da ideia da origem e a respondem, mas também há pontos que precisam ser estudados de uma forma mais pormenorizada. Neste caso, situa-se a maior precisão dos movimentos contra hegemônicos no contexto da formação de professores e os processos desencadeados pela Resolução estudada.

Certamente no curto espaço e tempo de uma dissertação não cabem muitas respostas, mas há a certeza de que muitas perguntas foram mobilizadas, das quais, algumas serão objetos de análise e investigação futuras, especialmente com o intento de buscar compreender as

contradições dos processos que permitem chegar a novas sínteses e transformar essa realidade.

Ainda, é necessário destacar que, a despeito de todo o caráter neoliberal, que materializa e veicula uma hegemonia, de suas intenções prescritivas, a BNC-Formação se insere num contexto mais amplo de políticas educacionais, as quais se perfazem como campo de disputa e só adquirem materialidade pela ação dos indivíduos.

Assim, é importante reiterar sobre o caráter contraditório da educação, lembrando que a posição de destaque que hoje se dá para a educação no plano ideológico, apesar de salientar a necessidade de formação dos futuros trabalhadores de acordo com as necessidades requeridas pelo modo de produção vigente, ao mesmo tempo se contradiz com a necessidade de limitar a apreensão pela classe trabalhadora dos conhecimentos socializados pela escola.

Todavia, compreende-se que a educação, se estruturada para servir aos interesses do capital, formará intelectuais que perpetuem esse modelo de sociedade e sua hegemonia, mas, que o contrário, também pode constituir-se com o acirramento das disputas e a mudança na correlação de forças presentes na intelectualidade e na sociedade em si.

Desta forma, ao analisar tudo isso, uma proposta é o fortalecimento do movimento de resistência que já vem acontecendo diante de tais encaminhamentos, como a exigência de revogação de tal política e a retomada do projeto anterior, mas também, enquanto a Resolução 02/2019 está vigente, demarca-se a urgência e haver debates dentro das universidades, com estudantes, Núcleo Docentes Estruturantes, Colegiados e uma análise minuciosa que permita identificar possibilidades de subverter a lógica posta em negação ao projeto formativo fragmentado e esvaziado que se propõe, focando na formação política e na formação pedagógica.

Para tanto, é preciso reforçar os processos democráticos e participativos, especialmente neste momento em que, a eleição recente de um governo progressista, reacende a expectativa de promover novos espaços de diálogo. Resistência é a palavra de ordem.

Para finalizar, aproveito deste espaço para dizer que a tarefa mais difícil ao longo do percurso do mestrado foi a necessidade de concluir a escrita da dissertação com a latente sensação de não tê-la concluído, pois de fato, embora pareça clichê, muitas outras perguntas e inquietações foram surgindo. Além disso, o desafio de escrever os últimos trechos no dia do 2º turno das eleições talvez mais polarizadas da história da República Brasileira, com uma dose extra de ansiedade e um mix de medo e esperança impactou essa viabilidade.

De fato, concluo esta escrita aproximadamente uma semana após a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, rodando país adentro pela estrada⁵⁵, vendo retratos de um Brasil carente e ainda em conflito, o que deixa tudo com muito mais sentido, indignações e o ímpeto de, embora não conseguir todas as respostas, ficar tranquila com a convicção de que mobilizar perguntas também nos ajuda a encontrar possibilidades reais de sair desse lugar que se encontra a classe trabalhadora que precisa de escola e, especialmente, os professores, seja no âmbito formativo, seja no cotidiano de seu trabalho.

⁵⁵ Esta escrita foi concluída durante viagens e deslocamentos na realização de uma pesquisa de campo, na qual estive, junto a um grupo de pesquisadores, visitando unidades de Educação Infantil da região nordeste e da região centro-oeste do país.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Ângela S. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 619-621, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em 14 set. 2022.

AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990/pdf>. Acesso em 07 set. 2022.

AGUIAR, M. A.; TUTTMAN, M. T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4556/3776>. Acesso em 15 out. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Sobre a ANPEd**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-an-ped#:~:text=Fundada%20em%2016%20de%20Mar%C3%A7o,desenvolvimento%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil>. Acesso em: 03 mar. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação. Em um plenário esvaziado, 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acesso em 07 set. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Histórico**. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/historico/#:~:text=Origin%C3%A1ria%20do%20movimento%20de%20educadores,magist%C3%A9rio%2C%20seu%20profissionalismo%20e%20profissionaliza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 03 mar. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação**: conjuntura nacional avanços e retrocessos [documento final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE], 2016. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf. Acesso em: 07 set. 2022.

BEHRING, Elaine R. **Brasil em Contra-Reforma: desestruturação do Estado e perda e direitos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista De Administração Pública**, Rio de Janeiro, 34(4), jul/ago, p.7-26, 2000. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6289/4880>. Acesso em 26 fev. 2022.

CASTELO, Rodrigo. O social-liberalismo brasileiro e a miséria ideológica da economia do bem-estar. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.). **Desenvolvimentismo e Construção de hegemonia: Crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 46- 77.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (CUT). **Breve histórico**. Disponível em: [https://www.cut.org.br/conteudo/breve-historico#:~:text=A%20CUT%20%2D%20Central%20%20C3%9Anica%20dos,da%20Classe%20Trabalhadora%20\(CONCLAT\)..](https://www.cut.org.br/conteudo/breve-historico#:~:text=A%20CUT%20%2D%20Central%20%20C3%9Anica%20dos,da%20Classe%20Trabalhadora%20(CONCLAT)..) Acesso em: 03 mar. 2022.

CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (CEDES). **Um breve histórico**. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/#:~:text=O%20Centro%20de%20Estudos%20Educa%C3%A7%C3%A3o,da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20com%20a%20sociedade>. Acesso em: 03 mar. 2022.

CHAGAS, Eduardo. A natureza dúplice do trabalho em Marx: trabalho útil-concreto e trabalho abstrato. **Revista Outubro**, n. 19, 1º semestre, 2011. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-19-Artigo-04.pdf>. Acesso em 20 fev. 2022.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas? Neoliberalismo e ordem global**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação – O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação, Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2014: O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação – participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **A CNTE**. Disponível em: [https://www.cnte.org.br/index.php/menu/institucional/cnte#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20dessa%20luta%20tem,\(LDB\)%20ao%20Congresso%20Nacional..](https://www.cnte.org.br/index.php/menu/institucional/cnte#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20dessa%20luta%20tem,(LDB)%20ao%20Congresso%20Nacional..) Acesso em: 03 mar. 2022.

COSTA, Hellen Balbinotti. **Financeirização e o negócio da formação docente**. 2017. 27 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Fe-

deral de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/196364/Hellen%20Balninotti%20Costa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998. Disponível em:
http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 01 mar. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt>. . Acesso em 15 jan. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação e Educação**, Ano XXI, número 1, jan/jun., 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712/112709>. Acesso em: 07 set. 2022.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715-736, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13786>. Acesso em: 14 set. 2022.

ENGELS, Friedrich. A origem da família, da Propriedade privada e do Estado. São Paulo: Boitempo, 2019.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. **Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia**: mais mercado. mais mercado. Universidade à Esquerda. 2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 14 nov. 2019.

FELIPE, Eliana da Silva. Novas diretrizes para a formação de professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos. **Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (On-line)**, 2020. Disponível em:
<https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de#:~:text=Em%20duas%20d%C3%A9cadas%2C%20o%20Conselho,2015%20e%20n%C2%BA%20%2F2019>. Acesso em: 30 ago. 2022.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002

- FONTES, Virgínia. Hegemonismos e política: que democracia? In: MATTOS, M. B. (org.) **Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova Direita, Velhas Ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010a.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010b.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010c, p. 75-100.
- GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da história**. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 2**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 3**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 10^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- KOPNIN, Pavel Vassilyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, A. Z. A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2022.
- KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**. Vol. 20, n. 68, Campinas, dezembro de 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009>. Acesso em 18 mar. 2021.
- LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, 1999, p. 19 – 30. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2021.
- LÊNIN, Vladímir Ilitch. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Boitempo, 2017.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 mar. 2021.

LIGUORI, Guido. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MACÁRIO, E. Padrão neoliberal de acumulação, ideologia e mercantilização da educação superior. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 14 - 49, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20674>. Acesso em: 03 mar. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: Martins, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1 (o processo de produção do capital). 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89 – 117, março/2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/R7cbbYVF3RwC5wn3vBp4Ndw/?lang=pt>. Acesso em 06 mar. 2022.

MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. Ministério da Educação, 2017.

<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/55921-mec-14lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018?Itemid=164>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Formação de professores será norteadada pelas regras da BNCC**. 2018. Assessoria de Comunicação Social. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteadada-pelas-regras-da-bncc#:~:text=%E2%80%9CConclu%C3%ADmos%20a%20discuss%C3%A3o%20sobre%20quais,nossos%20alunos%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica.&text=O%20texto%20define%20dez%20compet%C3%A4ncias,%3A%20conhecimento%2C%20pr%C3%A1tica%20e%20engajamento..> Acesso em: 15 jan. 2022.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, n. 1, pp. 7-25, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>. Acesso em 02 abr. 2021.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos do Ser Docente e da construção do seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de; SHIROMA, Eneida Oto; TORRIGLIA, Patrícia Laura (orgs). **Iluminismo às Avessas**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?lang=pt#:~:text=Assim%2C%20o%20conceito%20de%20empresariamento,dominantes%20sobre%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20escolar>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 mar. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAMALHO, Larissa; GONDIM, Mariana; SANTIAGO, Rafael. **O domínio numérico do Ensino a Distância**. 2020. Disponível em: <http://deestrutura.uff.br/2020/11/18/o-dominio-numerico-do-ensino-a-distancia/>. Acesso em: 12 set. 2021.

SAVIANI, D.; DOURADO, L. F.; FILHO, H. A. **PNE 2014 – 2014**: desafios para a Educação Brasileira. Revista Semestral da Escola de Formação da CNTE (ESFORCE), v.8, n.15, 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/23>. Acesso em 10 set. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A Lei da Educação**: LDB - Trajetória, Limites e Perspectivas. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico - Crítica**: primeiras aproximações. 11.ed, Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr., p. 143 – 155, 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 set. 2022.

SEKI, Allan Kenji. Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018). *Germinal*: **Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.48-71, abr., 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43866/24602>. Acesso em 08 set. 2022.

SILVA, Maria Abádia da. O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 21, p. 255-264, jan./jun. 2005. Disponível em:
<https://doi.org/10.26512/lc.v11i21.3251>. Acesso em 25 fev. 2022.

SILVA, Salyanna de Souza. Contribuições acerca do tema classes subalternas em Gramsci. *In*: JOINGG – JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, I; JOREGG – JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, VII., 2016, Fortaleza/CE. **Anais** [...] Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. ISSN 2526-6950, 2017, p. 1 – 14. Disponível em:
<http://www.ggramsci.faced.ufc.br/publicacoes/anais>. Acesso em 05 nov. 2022.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). Disponível em:
<http://portal.andes.org.br/imprensa/migracao/historia.html#:~:text=ANDES%20%2D%20Hist%C3%B3ria&text=O%20ANDES%20foi%20fundado,das%20Institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20Ensino%20Superior>. Acesso em: 03 mar. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de Profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em:
<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605/1877>. Acesso em: 05 set. 2022.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, 2011. Disponível em: <<https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/avaliacao1.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2020

SHIROMA, E.; MORAES, M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOARES. Sebastião Silva. Novos cenários e velhos debates no campo da política de formação de professores no Brasil. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 57-75, mai./ago, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8045/5341>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SOUZA, Vilma Aparecida de. **O plano de metas “Compromisso Todos Pela Educação”**: desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente. 2014. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13705/1/PlanoMetasCompromisso.pdf>. Acesso em 07 set. 2022.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO** (Anfope), 2019, 7p. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

TARDIF, M.; MORALES-PERLAZA, A.; LESSARD, C. *Repères sur l'évolution des politiques internationales de professionnalisation du personnel enseignant de 1945 à nos jours*. In: Marcel, J.-F., Tardif, M. et Piot, T. (dir.). **30 ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux**. Presses Universitaires du Midi, 2022

TEDESCO, J. C. O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2001.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. **A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina**. Tese de doutorado, Florianópolis: PPGE/UFSC, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/86723/206607.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jan. 2022.

TRICHES, Jocemara. **A internalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidades federais (2006-2015)**. 2016. 400 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WCEFA (World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as

necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 03 mar. 2022.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES – DOCUMENTOS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 23 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.376, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Diário Oficial da União, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em 07 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial, 07 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: D.O.U. de 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 18/03/2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 009/2001, de 08 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Diário Oficial, 18 jan. 2002a. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 27/2001, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 jan. 2002b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 28/2001, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a du-

ração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 jan. 2002c. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 09 abr. 2002d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 18 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 04 mar. 2002e. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 2/2015, de 09 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial, 25 jun. 2015a. Seção 1, p. 13. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 02 jul. 2015b. Seção 1 – pp. 8-12. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 03 mai. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 22, de 07 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133001-ppc022-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 06 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **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: Diário Oficial da União, 23 dez. 2019b. Disponível em <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-201912-20.pdf>>. Acesso em 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **3ª VERSÃO DO PARCER** (Atualizada em 18/09/19). Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília,

lia: MEC/CNE, 2019c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em 29 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para Formação de Professores. Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 29 maio 2022.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vmVw9dNw3dyZdTb36WMCJVG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 271-286, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/MRwwvNW96vhWWLLvKqzYjSC/?lang=pt>. Acesso em 23 jul. 2021.

BATISTA NETO, J. Formação de professores no contexto das reformas educacionais e do Estado. **Cadernos De Estudos Sociais**, Recife, v. 22, n°1, p. 007 – 018, jan/jun, 2006. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1357>. Acesso em 21 jul. 2021.

CASTRO, A. M. D. A. Mudanças Tecnológicas e suas Implicações na Política de Formação do Professor. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 469-486, out./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/pjBkph4qqQt94xKjprR6TfN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2021.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzbTjXNQRg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25 jul. 2021.

DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P.; SILVA, M. Z. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015336, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15336>. Acesso em 25 jul. 2021.

DIAS, R. E. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/57075>. Acesso em: 25 jul. 2021.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que

Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2021.

FERNANDES, C. M. B.; CUNHA, M. I. da. (2013). Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 51-65, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/25127>. Acesso em: 25 jul. 2021.

FLORENCIO, L. R. S.; FIALHO, L. M. F.; ALMEIDA, N. R. O. Política de formação de professores: a ingerência dos organismos internacionais no Brasil a partir da década de 1990. **HOLOS**, Ano 33, Vol. 05, p. 303 – 312, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/holos/article/view/5757>. Acesso em 21 jul. 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: Regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TpMhzhVLmJvtqCGVRqPXGXx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 21 jul. 2021.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>. acesso em: 25 jul. 2021.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da Prática na formação inicial de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 131-155, abr. - jun., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WmrpNVVFYPBvc4zJkbPDwpL/?lang=pt>. Acesso em 23 jul. 2021.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 5 n. 11, p. 107 – 126, 2010. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1834>. Acesso em 25 jul. 2021.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abr/2001, p. 43 – 58. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KMQMXFvx6JDY6wBbRS9fpwd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2021.

MANFRÉ, A. H. Formação Fast Food de Professores: uma análise frankfurtiana. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 42, p.79-100 jan./abr. 2021. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/download/2425/2119/>. Acesso em 25 jul. 2021.

MARQUES, C. A.; DINIZ PEREIRA, J. E. Fóruns das licenciaturas em universidades Brasileiras: construindo alternativas para a Formação inicial de professores. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, abril, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/ttSM9xD7xmFYKKBQrfVzsYB/abstract/?lang=pt>. Acesso em 25 jul. 2021.

MASCARELLO VIEIRA, M. M.; BAGNARA, I. C. Formação de professores da América Latina no contexto do mundo globalizado. **Roteiro**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 437–460, 2015. DOI: 10.18593/r.v40i2.6716. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/6716>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MATOS, C. C.; REIS, M. E. dos. As reformas curriculares e a formação de professores: implicações para a docência. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019059, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654652>. Acesso em 25 jul. 2021.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033/6130>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. S. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. **RBPAE**, v. 32, n. 3, p. 699 - 717 set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/68570>. Acesso em 25 jul. 2021.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação Em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4056>. Acesso em 21 jul. 2021

MILANI, M. F.; GOMES, G. V.; SOUZA, M. S. O atual cenário da formação docente no Brasil: os desdobramentos da BNCC nos cursos de licenciatura. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 01-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/79829>. Acesso em 25 jul. 2021.

MORAES, M. C. M. de.; SOARES, K. C. D. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. **Educação**, Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2, p. 265 – 281, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/417>. Acesso em 25 jul. 2021.

NETTO, R. S.; AZEVEDO, M. A. R. Concepções e modelos de formação de professores: reflexões e potencialidades. **Boletim Técnico Do Senac**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/530>. Acesso em: 25 jul. 2021.

NÖRNBERG, M. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015360, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15360>. Acesso em: 25 jul. 2021.

PACHECO, J. A.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. **Educar**, Curitiba, n.18, p. 185-

199. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/32823>. Acesso em 23 jul. 2021.

PANSARDI, M. V. A formação de professores e o Banco Mundial. *EccoS*, São Paulo, n. 25, p. 127-142, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71521708008>. Acesso em: 25 jul. 2021.

PEREIRA, G. A.; SANTOS, J. D.; SEGUNDO, M.D.M. Formação docente no horizonte da educação para o mercado: alguns elementos para o debate. **Revista Cocar**. V. 14 N. 28 Jan./Abr./2020 p.401-419. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3129>. Acesso em 21 jul. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, C. V.; MOREIRA, J. A. S. Diretrizes políticas para o perfil de professores no contexto da reforma do estado: uma análise das recomendações da UNESCO. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 1, p.56-67 jan/mar 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326452203_DIRETRIZES_POLITICAS_PARA_O_PERFIL_DE_PROFESSORES_NO_CONTEXTO_DA_REFORMA_DO_ESTADO_UMA_ANALISE_DAS_RECOMENDACOES_DA_UNESCO. Acesso em 25 jul. 2021.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, 20(u), p. 1–39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em 25 jul. 2021.

RODRIGUES, M. M. Neoprodutivismo e amesquinamento da formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 128–140, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i65.8642701. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642701>. Acesso em: 21 jul. 2021.

RODRIGUES, M. M. Norteamentos da política de formação dos professores da educação básica no Brasil (2007-2014). **Revista Educação Em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 111-138, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n49ID14405>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 241–256, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SUDBRAK, E. M. Mapas da formação docente pós-LDB: regulação ou emancipação. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 175 – 190, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3849>. Acesso em: 25 jul. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – EXEMPLO DE FICHAMENTOS R1

Influência dos Organismos Internacionais nas Políticas de Formação de Professores

ARTIGO 1	
Autor(es)	PEREIRA, George Amaral; SANTOS, José Deribaldo; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes.
Título, ano	Formação docente no horizonte da educação para o mercado: alguns elementos para o debate, 2020.
Periódico e classificação	Revista Cocar, B1
Palavras-chave	Formação docente; Educação para Todos; Organismos multilaterais; Crise estrutural do capital
Autores de referência	Mészáros (2000; 2011); Frigotto (2006); Antunes (2009); Saviani (2010), Freitas (2007), dentre outros.
Instituição/local	UNESP, UECE, UFC – São Paulo, Ceará.
Procedimentos/abordagem metodológica	Teórico-bibliográfico e documental, sob a luz do marxismo clássico.
<p>Síntese:</p> <p>O artigo trata sobre o alinhamento das políticas brasileiras de formação docente às recomendações dos organismos internacionais no contexto da crise estrutural do capitalismo.</p> <p>Destaca historicamente a ênfase que se tem dado à formação docente à medida que organizações multilaterais incentivam políticas educacionais que têm como foco o crescimento econômico pela via de educação voltada à qualificação para o mercado de trabalho, haja vista que para formar o trabalhador, primeiramente é necessário educar o educador.</p> <p>Contextualiza retomando os aspectos que tangenciam a mundialização do capitalismo, novos padrões de produção e consumo, os impactos diretos na organização do trabalho e a crise de acumulação que desencadeou reestruturações produtivas no intuito de manter as taxas de lucro, num movimento chamado de globalização, abarcando novas medidas que foram impostas às esferas política, econômica, ideológica e social. Esse movimento trouxe à tona o modo de acumulação flexível, ou toyotismo, e com o Estado migrando para um modelo mínimo, também impactou nas esferas sociais, especialmente na educação, que é tida como estratégica para a recomposição dos mercados.</p> <p>Neste panorama, as investidas que em suma trouxeram enormes prejuízos aos direitos sociais, estiveram associadas ao capital financeiro monopolista, no qual as em empresas transnacionais têm prevalência de representatividade. Por esta via, o grande capital, para administrar os desequilíbrios econômicos, é agenciado pelos organismos multilaterais que passam a promover e monitorar políticas para a educação em âmbito mundial. Eis que no contexto da crise estrutural, a educação passou a ser considerada como redenção social, como salvação para o desemprego e outras mazelas que assolavam a sociedade, assim, os processos formativos teriam que se ajustar às demandas socio-reprodutivas do capital em crise, estabelecendo imperativos na instrução dos sujeitos técnica, política e ideologicamente, tendo em vista as demandas capitais requeridas (elevação da escolarização nos moldes do mercado, reforçando o vínculo entre escola e setor produtivo).</p> <p>Neste contexto, a atuação dos O.M. é destacada principalmente a partir da Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtien na Tailândia, em 1990, a qual contou com a participação da UNESCO, da UNICEF, do PNUD e do BM, sendo um evento que marcou o início da agenda e avanço das políticas neoliberais na educação, havendo grande relevância para a formação dos professores para se obter os resultados almejados. Os autores mencionam que essa lógica de educar o educador se insere na lógica capitalista de “personificação do capital” na difusão do conhecimento que será útil para as classes dominantes, incorporando as novas gerações de trabalhadores à força de trabalho (p. 405).</p> <p>No caso específico do Brasil, a partir do período de redemocratização, por um lado houve maior participação popular na mobilização da esfera dos direitos sociais, por outro, o país se tornou signatário do Consenso de Washington, que dentre as medidas, reformistas, diminuía investimentos públicos para as áreas sociais, como na educação. Acatando as determinações da UNESCO, do FMI e do BM, o governo brasileiro iniciou um processo de reforma. Os O.M. passaram a dar a tônica das políticas sociais que se alinhavam às prerrogativas de mercado. A racionalização da produção e do trabalho num regime de cu-</p>	

mulação flexível repercutiu em todo o campo educacional brasileiro, e num período de disputas, a política a favor da privatização do ensino público acabou direcionando possibilidades dentro da LDB para processos de mercantilização da educação. Neste sentido, a lei máxima da educação acabou sendo implementada nos limites estreitos dos direcionamentos neoliberais das políticas de O.M. e do capital para inserir o país na economia competitiva e no mundo globalizado.

Assim, o conceito de formação de professores introduzido na LDB seguiu o conceito do movimento de Educação para Todos (desencadeado pela Conferência de Jomtien), definindo a formação superior para exercício da profissão, contudo, não delimitou a universidade como único *locus* desta formação, abrindo margem para que a formação pudesse ser realizada em outras instâncias não universitárias e até mesmo, a presença de leigos que poderiam realizar a formação em serviço.

A esfera da formação continuada, trazida como qualificação/formação em serviço se alinhou aos moldes do mercado, pois possibilitou a abertura e expansão de cursos semipresenciais e a distância, além de cursos baseados em treinamento, fragmentados, aligeirados, de qualidade pendular, baseados em competências que estão centradas no pragmatismo cotidiano e numa instrução parcial.

Tal política que teve início no governo FHC foi continuada nos governos seguintes de Lula da Silva, pois houve maior aproximação do estado com os setores empresariais, o que culminou na maior liberdade para que o empresariado intervisse nas decisões em torno da educação.

No que tange à formação de professores, o que se viu foi um aumento exponencial na oferta de cursos de graduação a distância por instituições privadas, além de programas governamentais que favoreceram sua propagação, junto a isso, houve a flexibilização quanto aos espaços, organização institucional e duração dos cursos, sendo guiados pelo controle ideológico da burguesia, que subordina a atividade educativa ao capital.

De modo geral, o controle da formação docente que se dá nessa conjuntura está balizado pelos paradigmas do ideário que atende às necessidades socio-reprodutivas do capital, vinculados ao pensamento pós-moderno que “desvaloriza a teoria, a reflexão crítica e a possibilidade de o humano conhecer a totalidade social, pois está impregnada pelos valores de troca da sociabilidade burguesa” (p. 416), negando a formação ontologicamente transformadora e o conhecimento histórico produzido pela humanidade.

Fonte: construção própria.

APÊNDICE B – EXEMPLO ANÁLISE DOCUMENTAL

Coleta de dados

FICHA DE ANÁLISE	
Itens gerais	
Documento	Parecer CNE/CP nº 22/2019
Origem/ano	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - 2019
Finalidade/Intenção	Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
Marcos legais	BNCC, LDB, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.
Itens da formação de professores	
Conceito/concepção de formação	<p>p. 1 – 2 – “é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência neste contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica.”</p> <p>p. 2 – “Além disso, o CNE entendeu, em tratativas com o MEC, que deveria também <u>elaborar os referenciais que constituem a formação de professores para a implantação da BNCC</u> em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.”</p> <p>p. 5 – “Daí porque a formação docente é, dentre os diversos fatores que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar, o que deve ganhar maior atenção das políticas públicas para a área.”</p> <p>p. 9 – “No que concerne à melhoria dos resultados educacionais, principalmente quanto ao desempenho escolar dos estudantes, vale salientar que os referenciais docentes são de fundamental importância para se compreender esta problemática”</p>

p. 9 – “De um modo geral, os referenciais para a formação docente consistem em descrever o que os professores devem saber e ser capazes de fazer; são compostos por descritores e diretrizes que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino, resultando em três dimensões principais:

(a) conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais;

(b) saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, o que comumente está relacionado ao currículo vigente;

(c) conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e aprendizagem, que, colocados em prática, favorecem o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais.”

p. 10 – “A experiência internacional também mostra que, para formação inicial de professores, os referenciais podem estar alinhados aos mecanismos de avaliação e acreditação dos cursos de formação inicial e avaliações dos estudantes ou recém-graduados. Também podem estar articulados a mecanismos de certificação ou registro para controlar o ingresso na carreira docente. Ao longo da carreira, eles podem impactar o desenvolvimento profissional e a formação continuada, e podem estar vinculados à permanência e progressão na carreira por meio de certificações, avaliações e aumentos salariais. Vale salientar, entretanto, que não é necessária a adoção de todos esses mecanismos, mas que algum mecanismo seja adotado, de forma que os referenciais impactem nos processos de ensino e de aprendizagem.”

p. 11 – “No caso brasileiro, a construção de referenciais para a formação docente precisa dialogar com as dez competências gerais da BNCC, bem como com as aprendizagens essenciais que a BNCC garante aos estudantes da Educação Básica, em consonância com a Resolução CNE/CP no 2/2017”

p. 14 – “(b) reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que estão inerentemente alicerçados na prática escolar, a qual deve ir muito além do momento do estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos, quanto nos específicos da área do conhecimento que será objeto de ensino do futuro professor;”

p. 14 – “(k) estabelecimento de parcerias formalizadas entre escolas, redes ou sistemas de ensino e instituições locais para o planejamento, execução e avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;”

p. 15 – “(m) avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação;”

p. 15 – “Essas competências gerais, bem como as específicas para a docência, e as habilidades a elas correspondentes, compõem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

As competências específicas se integram e são interdependentes; portanto, entre elas não há hierarquia. Tais competências são compostas por três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais,”

p. 16 – “Na profissão docente, o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante que o currículo da formação de professores privilegie o que os futuros professores devem “saber” e “saber fazer”. ”

p. 16 – “É, portanto, por meio da prática, como homologia de processos, que o licenciado vive, no curso de sua formação, os mesmos processos de aprendizagem que se quer que ele desenvolva com seus estudantes da Educação Básica.”

p. 17 – “integrando essas duas dimensões, há esse domínio indispensável que é a profissionalidade dos professores, o engajamento [...]. O engajamento profissional pressupõe o compro-

	<p>misso consigo mesmo (desenvolvimento pessoal e profissional), o compromisso com o outro (aprendizagem e pleno desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade).”</p> <p>p. 22 – “São fundamentos pedagógicos para os cursos da formação docente da Educação Básica:</p> <p>(a) desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta;</p> <p>(b) compromisso com as metodologias inovadoras [...] em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade, e das possibilidades de suas soluções práticas;</p> <p>(c) conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem [...];</p> <p>(d) emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com aquelas previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo;</p> <p>(e) avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias; [...]</p> <p>(h) compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de <u>formas de conduta</u> que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas;</p> <p>(i) decisões pedagógicas com base em evidências.”</p>
Concepções sobre educação	<p>p. 5 – “uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem”</p> <p>p. 12 – “Ao definir que os currículos sejam elaborados considerando o desenvolvimento integral dos estudantes, a BNCC estabelece que a velha dicotomia entre conhecimento e prática, desenvolvimento cognitivo e socioemocional, deve ser superada. Essa mudança de paradigma representa um avanço no que se estima ser uma educação de qualidade, que, ao deixar de centrar-se na clássica transmissão de conteúdos, passa a centrar-se no <u>objetivo de potencializar o desenvolvimento humano pleno dos estudantes de modo conectado com as demandas do século XXI.</u>”</p> <p>p. 16 – “É por meio da apropriação do conhecimento pedagógico do conteúdo, que o licenciando, durante a sua formação e carreira profissional, promoverá, de modo coerente, a situação de <u>aulas com duplo foco: um, o conhecimento; e outro, o desenvolvimento de competências, articulando os processos cognitivos e socioemocionais</u>, como indicado na BNCC.”</p> <p>p. 19 – “1.2.6 Adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e <u>centrada no estudante.</u>”</p>
Posição/papel da Universidade	<p>p. 14 – “Um dos caminhos pode-se dar por meio da <u>institucionalização de institutos/unidades integradas de formação de professores</u>, que teriam no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores das redes de ensino, criando assim uma ponte orgânica entre o ensino superior e a Educação Básica.”</p>
Posição/papel da Escola	<p>p. 22 – “(g) reconhecimento da escola de Educação Básica como <u>lugar privilegiado da formação inicial</u> do professor, da sua prática e da sua pesquisa;”</p>
Perfil de Professor	<p>p. 1 – “os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC.”</p> <p>p. 5 – “a aprendizagem passa a ser a principal incumbência do professor, ou seja, a centralida-</p>

de do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade meio, ou no simples repasse de informações, mas na atividade fim, que diz respeito ao zelo pela aprendizagem dos estudantes, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem.”

p. 8 – “assegurar que este futuro professor tenha efetivamente desenvolvido as competências previstas neste Parecer, o que deve incluir também um sistema de avaliação de egressos.”

p. 12 – “As competências digitais também são essenciais para a docência no século XXI e para as perspectivas de qualidade educacional em uma contemporaneidade fundada em fenômenos digitais.”

p. 12 – 13 – “Espera-se, de um bom profissional da área, que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências socio-emocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível.”

p. 14 – “(f) fortalecimento do protagonismo e da autonomia dos licenciandos para serem responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional;”

p. 17 – “6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.”

p. 17 – “8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.”

p. 20 – “2.2.3 Construir um ambiente de aprendizagem produtivo, seguro e confortável para os estudantes, utilizando as estratégias adequadas para evitar comportamentos disruptivos.”

p. 20 – “2.3.6 Conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua.”

p. 21 – “3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação.

[...]

3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.

[...]

3.1.5 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.

p. 21 – “3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incen-

	<u>tivar o uso dos recursos tecnológicos</u> para compartilhamento das experiências profissionais.”
Concepção/conceito de conhecimento	<p>p. 12 – “O desenvolvimento de competências permite aos estudantes lidar com as características e com os desafios do século XXI. Os adultos, mas, sobretudo, as crianças e os jovens estão imersos em um contexto de um mundo VUCA (<i>Volatility, Uncertainty, Complexity e Ambiguity</i>, em português: volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, respectivamente); e esses fatores, alinhados com os avanços das tecnologias de comunicação e informação, demandam o reconhecimento e o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes, não apenas acessar conhecimentos, mas saber selecioná-los, correlacioná-los e criá-los, o que exige competências cognitivas de maior complexidade. Soma-se a esse cenário a necessidade de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem aos estudantes compreender e construir relações com os outros e consigo mesmo de modo confiante, criativo, resiliente e empático, para citar apenas alguns exemplos. As competências, conhecidas como socioemocionais, são compreendidas como as capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos.”</p> <p>p. 16 – “O conhecimento profissional pressupõe uma formação específica e permite a atuação docente autônoma. Retrata a aquisição de saberes que dão significado e sentido à prática profissional realizada em âmbito escolar. Os conhecimentos da área, da etapa e do componente curricular estão no âmago da competência.</p> <p>p. 16 – “É fundamental que o docente compreenda a <u>centralidade da informação na construção de conhecimentos</u> e nas modificações engendradas pelos processos de digitalização e de conversão de dados em informação e sua transformação em conhecimento para aprender e resolver os problemas da contemporaneidade.”</p>
Concepção de prática	<p>p. 14 – “(g) integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto em relação aos conhecimentos específicos da área de conhecimento ou componente curricular que será objeto do ensino do futuro professor; (h) <u>centralidade da prática</u> por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola ou campo de estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC);”</p> <p>p. 16 – “A prática docente é a associação contínua entre o objeto de conhecimento e o objeto de ensino.”</p> <p>p. 16 – “Assim, a prática deve estar presente desde o início da formação consolidada nos componentes curriculares [...]. A epistemologia da prática profissional é o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento profissional.”</p>
Outras informações	
Síntese	<p>O parecer inicia situando a necessidade de revisão e atualização da diretriz da formação inicial de 2015 para que esteja de acordo com as alterações ocorridas na Educação Básica com a implementação da BNCC, de 2017. Salienta que os currículos para a formação de professores devem seguir o mesmo paradigma imposto pela BNCC na educação básica, ou seja, o ensino baseado em competências.</p> <p>Enfatiza-se que a Comissão Bicameral realizou uma série de reuniões com diferentes setores da Educação brasileira, setores esses não esclarecidos no documento, bem como não foi esclarecida a quantidade de reuniões, suas datas e pautas.</p> <p>O referido documento trata sobre indicadores de aprendizagem e da formação de professores, relacionando os resultados de avaliações de larga escala à inadequada formação docente e justificando, a partir destes, o baixo valor social da carreira no Brasil. Salienta que é necessária a contribuição dos professores, além do incremento das políticas públicas para a área para se conquistar a diminuição de desigualdades atinentes ao processo de escolarização e a melhoria no desempenho de indicadores.</p> <p>Como fundamentação, traz “evidências científicas”, citando pesquisas financiadas por organismos multilaterais e encomendas por organizações sociais, além de experiências internacionais e indicadores quantitativos baseados em rankings. Também aponta alguns dados do censo do ensino superior, como a taxa de desistência dos graduandos de cursos de licenciatura</p>

	<p>e traça o perfil dos licenciandos.</p> <p>Tendo em vista que afirma ser a finalidade primordial das atividades de ensino os resultados da aprendizagem, os quais devem estar em consonância com a BNCC, não obstante, a formação de professores deve ter por premissa também o desenvolvimento das competências gerais, específicas, além de habilidades, valores, atitudes e normas de conduta.</p> <p>Devendo ser desenvolvida a partir da perspectiva de três dimensões sem hierarquia, articuladas e igualmente importantes, a saber: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, a formação deve contemplar, dentre outros aspectos, questões de natureza socioemocional, cognitiva e o incentivo à maior qualificação e eficácia de forma comprometida com o próprio desenvolvimento profissional.</p> <p>A formação inicial, de acordo com esta diretriz, deve formar professores para atuar nas diferentes etapas da educação básica, ficando a formação atinente à gestão para desenvolver atividades de supervisão, administração, orientação etc., para cursos que tenham possibilidade de aprofundamento nesta área, com devida complementação de carga horária.</p> <p>O parecer não menciona sobre duração dos cursos, mas pondera quanto à carga horária que deve ter no mínimo 3.200h, distribuídas em três grupos, da seguinte maneira:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo I (parte comum), 800h: a partir da integração das três dimensões - conhecimento, prática e engajamento profissionais -, como organizadoras do currículo e dos conteúdos, segundo as competências e habilidades da BNCC da Educação Básica para as diferentes etapas. - Grupo II (aprofundamento), 1.600h: para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos. - Grupo III, 800h: para a prática pedagógica, sendo 400h destinadas ao estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, e 400h para os componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.
Anotações	<p>Comissão: Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Mozart Neves Ramos (Relator), Alessio Costa Lima, Antonio de Araujo Freitas Júnior, Antonio Carbonari Netto, Aurina Oliveira Santana, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes</p>
Referência do documento	<p>BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 22, de 07 nov. 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133001-pcp022-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 06 jun. 2021.</p>

Fonte: construção própria.