

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Cássia Ávila Duarte

**Formação inicial de professores da educação básica pela
perspectiva dos currículos oficiais e políticas públicas**

Mestrado em Educação: Currículo

São Paulo

2022

Cássia Ávila Duarte

**Formação inicial de professores da educação básica pela
perspectiva dos currículos oficiais e políticas públicas**

Dissertação apresentada à banca
examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência parcial
para obtenção do título de MESTRE em
Educação: Currículo, sob a orientação da
Prof.^a Dra. **Neide de Aquino Noffs**.

São Paulo

2022

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pela autora

Duarte, Cássia Ávila

Formação inicial de professores da educação básica
pela perspectiva dos currículos oficiais e políticas
públicas / CássiaÁvila Duarte. -- São Paulo:
[s.n.], 2022.

158p ; cm.

Orientador: Neide de Aquino Noffs.

Dissertação (Mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós
Graduados em Educação: Currículo.

1. Formação de professores. 2. Currículo. 3.
Políticas educacionais. 4. Disputa. I. Noffs, Neide
de Aquino. II. Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação: Currículo. III. Título.

CDD

Cássia Ávila Duarte

**Formação inicial de professores da educação básica pela
perspectiva dos currículos oficiais e políticas públicas**

Dissertação apresentada à banca
examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência parcial
para obtenção do título de MESTRE em
Educação: Currículo.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

Processo n.º 88887.661674/2022-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Finance Code 001

Process n.º 88887.661674/2022-00

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela vida, saúde e força para superar os momentos de fragilidade e os obstáculos diários do percurso maravilhoso da vida.

Na sequência, agradeço à minha orientadora Neide de Aquino Noffs, por me proporcionar tanta clareza durante o processo de definição do problema e desenvolvimento da dissertação, com orientações assertivas que me possibilitaram a construção do conhecimento acerca da formação do professor e a sistematização das reflexões e aprendizados nessa pesquisa.

Ainda à Neide Noffs, deixo a minha eterna gratidão, por tantos outros aprendizados que transcenderam a pesquisa. Foram dois anos intensos, com muitas experiências acadêmicas que me abriram muitas perspectivas para a vida.

A todos os meus professores, agradeço a contribuição por meio dos aprendizados que adquiri em cada uma das disciplinas, pelo acolhimento nos momentos de dúvidas e dificuldades com as quais me deparei durante minha estada no Programa, em especial à professora Marina Graziella Feldmann, que proporcionou uma reflexão profunda sobre meu papel de pesquisadora por meio das suas aulas fraternais.

Aos meus colegas de programa, que me apoiaram em momentos de dificuldades e por muitas vezes me fizeram sorrir diante dos desafios, tornando esse percurso muito mais leve.

Aos meus pais Cleide e Sizenando. Tenho muita gratidão por me ensinarem a importância dos estudos como prioridade, apesar da falta de oportunidades deles em acessá-los no decorrer de suas vidas. Uma frase que me vem quando penso neles, nesse sentido, é o trecho da música Esquinas, de Djavan (1999): “Sabe lá o que é não ter e ter que ter pra dar”. Agradeço a eles por terem me proporcionado mais do que poderiam e pelo apoio constante na vida.

Ao meu marido Adalberto, pelos momentos de escuta e acolhimento sobre as minhas aflições e angústias, pela parceria no cuidado com os filhos – o que foi determinante para os meus períodos de estudos, assim como de sua participação nos momentos de comemoração das minhas conquistas durante toda a minha jornada no mestrado.

Aos meus filhos, Bruno e Eduarda, por entenderem os meus momentos de cansaço e de ausência em algumas situações de suas vidas e me apoiarem com seus beijinhos e carinhos repentinos que me surpreendiam durante a escrita desta dissertação e me davam força para continuar.

À minha família e aos amigos agradeço pelo apoio às minhas escolhas, pelo amor e compreensão neste período de maior distância em busca do meu sonho.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um desses saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção.

Paulo Freire

RESUMO

DUARTE, Cássia Ávila. **Formação inicial de professores da educação básica pela perspectiva dos currículos oficiais e políticas públicas**. 2022. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

A formação de professores tem se firmado com notória relevância para a edificação do sistema educacional nacional, resultando na intensificação das disputas por protagonismo na elaboração dos referenciais curriculares. Nesse cenário de disputas, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, fruto de pesquisas e estudos em prol da formação de professores, foi substituída pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019, fomentando discussões, posicionamentos e manifestos em oposição ao projeto de formação instituído. Com isso, esta pesquisa analisou os reflexos que a referida substituição suscitaria para a formação dos futuros professores, por meio da análise comparativa dos projetos de formação instituídos pelas duas Resoluções. A metodologia utilizada foi a pesquisa com base documental, para a análise dos documentos em questão e a pesquisa bibliográfica para fundamentar as concepções defendidas nessa análise. Contamos com aporte teórico de Silva (2007), Apple (1982), Gimeno Sacristán (2000), Freire (2017) e Arroyo (2013) para discussões e reflexões acerca do currículo e Marcelo García (1999), Schön (2000), Tardif (2012) e Freire (1996) para fundamentação da concepção de formação de professores. Identificamos que a Resolução de 2019 define um projeto de formação que formata as licenciaturas por meio da centralização do currículo nas competências, com uma formação profissional para uma “personalidade global” (LAVAL, 2004) requerida pelo mercado, que desconsidera a pluralidade e a diversidade cultural, resultando na fragilidade da formação de professores e ferindo a autonomia universitária. Conclui-se que a integração da competência como nuclear do currículo requer que a educação cumpra as funções econômicas, sociais e políticas de adaptação contínua ao sistema produtivo, em resposta às demandas de mercado, desconsiderando os elementos essenciais para a sólida formação do professor.

Palavras-chave: formação de professores; currículo; políticas educacionais; disputa; competências.

ABSTRACT

DUARTE, Cássia Ávila. **Initial training of basic education teachers from the perspective of the official curricula and public policies.** 2022. 158 f. Dissertation (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

Teacher education has been established as a notoriously relevant issue for the construction of the national educational system, resulting in the intensification of disputes for a leading role in the elaboration of curricular references. In this scenario of disputes, the Resolution CNE/CP n.º 2/2015, result of research and studies on behalf of teacher training, was replaced by the Resolution CNE/CP n.º 2/2019, encouraging discussions, positionings and manifestos in opposition to the training project established. With this in mind, this research analyzed the effects that this substitution would have on the training of future teachers, through a comparative analysis of the training projects instituted by the two Resolutions. The methodology used was document-based research, to analyze the documents in question, and bibliographical research to support the conceptions defended in this analysis. We rely on the theoretical support of Silva (2007), Apple (1982), Gimeno Sacristán (2000), Freire (2017) and Arroyo (2013) for the discussions and reflections about the curriculum and Marcelo García (1999), Schön (2000), Tardif (2012) and Freire (1996) to ground the conception of teacher education. We have identified that the 2019 Resolution defines a training project that formats undergraduate degrees by centering the curriculum on competencies, with a professional training for a "global personality" (LAVAL, 2004) required by the market, which disregards plurality and cultural diversity, resulting in the fragility of teacher training and hurting university autonomy. We conclude that the integration of competence as core to the curriculum requires that education fulfills the economic, social and political functions of continuous adaptation to the productive system, in response to market demands, disregarding the essential elements for solid teacher training.

Keywords: teacher training; curriculum; education policies; dispute; competences.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escolaridade dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental - Brasil – 2016 – 2020.....	139
Gráfico 2 - Escolaridade dos docentes do Ensino Médio - Brasil – 2016 – 2020.....	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese revisão de literatura – Dossiê Temático: Formação de Professores: Projetos em Disputa.....	35
Quadro 2 - Síntese da revisão de literatura – Artigos do Portal de Periódicos da Capes.....	38
Quadro 3 - Síntese da revisão de literatura – Artigos da <i>SciELO</i> Brasil.....	42
Quadro 4 - Comparação DCNs – Fundamentos.....	118
Quadro 5 - Comparação DCNs – Princípios.....	123
Quadro 6 - Comparação DCNs - Dinâmica Formativa / Organização Curricular.....	128
Quadro 7 - Competências Específicas - BNC-Formação.....	132
Quadro 8 - Comparação DCNs - Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados.....	137

LISTA DE SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmicas Científicas Culturais
ABdC	Associação Brasileira de Currículo
Andes-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-FC	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefam	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
Deed/Inep	Diretoria de Estatísticas Educacionais – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
DF	Distrito Federal
Educ	Editora da PUC-SP
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

ForGRAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação
ForumDir	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
ForParfor	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Parfor
Forpibid-rp	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais dos Programas Pibid e do Residência Pedagógica
IES	Instituições de Ensino Superior
Ipes	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
Mova	Movimento de Alfabetização
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Parfor	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNG	Plano Nacional de Graduação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Qualis	Qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UnB	Universidade de Brasília
Uncme	União Nacional dos Conselhos Nacionais de Educação

Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	27
1.1 Caracterização da Pesquisa.....	28
1.2 Percorso da coleta de informações.....	28
1.3 Análise das Informações.....	30
1.4 Revisão de literatura.....	32
2 CURRÍCULO: CONCEPÇÃO.....	44
2.1 O Currículo e a Pesquisa.....	44
2.2 Concepções Críticas de Currículo.....	45
2.3 A Cultura e suas influências no Currículo.....	58
2.4 O Currículo como território em disputa.....	60
3 FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	63
3.1 A formação como campo de estudo.....	63
3.2 A valorização da prática na formação de professores.....	68
3.3 Os saberes docentes.....	70
3.4 Contribuições das entidades científicas em relação à formação de professores.....	74
4 MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DE RPROFESSORES: CURRÍCULOS OFICIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	79
4.1 As Bases Legais da Educação Brasileira.....	79
4.1.1 Constituição de 1988.....	80
4.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1996.....	81
4.2 Currículos Oficiais.....	85
4.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (DCNs), 2002, que antecederam a Resolução CNE/CP n.º 2/2019.....	86

4.2.2	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNs), 2006, que antecederam a Resolução CNE/CP n.º 2/2015.....	88
4.2.3	Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2017 e suas influências para a formação de professores.....	91
4.3	Políticas Públicas de Formação.....	93
4.3.1	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2009.....	93
4.3.2	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), 2009.....	94
4.3.3	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), 2010.....	96
4.3.4	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2016.....	97
5	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 2015 E 2019: CONTEXTO, INFLUÊNCIAS E PROJETO DE FORMAÇÃO.....	99
5.1	Resolução CNE/CP n.º 2/2015: contextos, influências e projeto de formação.....	99
5.2	Resolução CNE/CP n.º 2/2019: contextos, influências e projeto de formação.....	106
6	ANÁLISE COMPARATIVA RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 2/2015 E RESOLUÇÃO CNE/CP n.º 2/2019: PERMANÊNCIAS, TRANSFORMAÇÕES E REFLEXOS PARA A FORMAÇÃO.....	114
6.1	Discussões Iniciais.....	114
6.2	Análise comparativa: Fundamentos.....	117
6.3	Análise comparativa: Princípios.....	122
6.4	Análise comparativa: Dinâmica Formativa/ Organização Curricular.....	128
6.5	Outras observações importantes.....	137
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
	REFERÊNCIAS.....	148

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um termo amplo, que se refere tanto à formação básica, quanto à formação complementar. Nesta pesquisa, trataremos da formação inicial, por considerá-la o alicerce para a construção de escolas, cidadãos e profissionais qualificados, éticos e humanos, sem desconsiderar a relevância que a formação continuada tem para o processo de formação do professor.

Diante da relevância da formação para a edificação do sistema educacional, o currículo da formação de professores tem sido determinado e influenciado pelas necessidades da sociedade, da política, da economia, entre outros, de acordo com cada momento histórico, como nos aponta Marcelo García (1999).

Nas últimas duas décadas, as disputas por protagonismo na elaboração dos referenciais curriculares para a formação de professores foram intensificadas.

Com isso, esta pesquisa visa tratar da questão da formação inicial pela perspectiva dos currículos oficiais e políticas públicas.

O percurso de uma pesquisa revela um processo construído historicamente pelo pesquisador, marcado pela trajetória pessoal e profissional com marcas, aprendizagens e conquistas construídas antes e depois do início da trajetória da pesquisa.

A história de vida é um recurso valioso, por estar no ponto de intersecção entre a vida pessoal e o contexto social, de acordo com Queiroz (1988). Esse contexto é considerado neste trabalho como o problema da pesquisa.

Haguette (1987) complementa que esse recurso é capaz de dar sentido à noção de processo. Com isso, nesta pesquisa, discorro sobre o percurso profissional e pessoal que me influenciou a chegar a este estudo e as conquistas do processo de desenvolvimento da pesquisa.

Minha trajetória na educação e as intersecções com a pesquisa

Meu caminhar pela educação iniciou aos quatorze anos, no ano de 1998, quando acompanhava minha irmã mais velha em seu trabalho voluntário na Igreja São Francisco de Assis no bairro Jardim Guarani, Brasilândia, como alfabetizadora do ciclo inicial da Educação de Jovens e Adultos (EJA), projeto vinculado à Associação

Cantareira, localizada, também, no bairro da Brasilândia. Era instigante ver aqueles adultos e senhores em busca dos seus sonhos: aprender a ler e escrever para pegar o ônibus, assinar o RG, ler a bíblia, entre outros.

Essa experiência me despertou uma grande admiração pela profissão, que resultou na minha busca para prestar o vestibulinho e ingressar no magistério, ao ser aceita no extinto magistério do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) da Lapa, em 2001, assumi voluntariamente uma turma de alfabetização na mesma comunidade em que minha irmã lecionava, localizada na rua de cima da minha casa.

Nessa experiência como educadora social, que ocorreu de 2001 a 2002, lecionava de segunda a quinta-feira e participava de formações às sextas-feiras, pois o formato desse projeto ocorria com educadoras sem formação pedagógica. Com isso, esses estudos eram essenciais para nortear a nossa prática educativa.

Nessas formações, tive a oportunidade de estudar muito sobre Paulo Freire, tendo acesso às suas concepções de educação e suas experiências com alfabetização de jovens e adultos. O olhar de Paulo Freire para a educação como um ato de liberdade e autonomia do sujeito, com práticas que emergiam do conhecimento de vida e experiências dos educandos, despontavam em temas que geravam reflexões em espaços dialógicos e norteavam o nosso trabalho de alfabetização de forma significativa.

A experiência com educadores, nem sempre com formação acadêmica, e educandos, nessa perspectiva, foi essencial para o desenvolvimento da minha prática pedagógica social, me proporcionando a evolução do pensamento crítico e o aprimoramento da minha práxis.

O que mais me surpreendia nesse projeto de educação de jovens e adultos é que nos faltava muito da formação pedagógica para nossa ação, mas tínhamos a essência do que era a práxis educativa.

Nesse período, eu fazia o magistério, cujos aprendizados fundamentavam a minha prática. Em 2003 o projeto foi incorporado ao Movimento de Alfabetização (Mova) da Prefeitura de São Paulo, que dava subsídios financeiros para manter o projeto e as educadoras. Com isso, nesse mesmo ano, fui convidada a coordenar parte do programa de alfabetização, com visitas às vinte salas que existiam no projeto

em todo bairro da Brasilândia, acompanhamento da prática educativa das educadoras e levantamento das necessidades formativas observadas nessas minhas visitas.

Partia das observações dessas visitas para levantar temáticas que considerava necessárias, com intuito de aprimorar a prática nos encontros formativos semanais.

Ainda nessa experiência como coordenadora, desenvolvi junto com as outras coordenadoras vários projetos, como a criação de uma biblioteca do EJA para educandos e educadores, festas comunitárias para a expressão da diversidade de culturas dos educandos e intercâmbios entre as salas, para trocas de experiências entre educandos e educadores.

Eu ainda não havia terminado o magistério nessa época, mas essa foi uma experiência que norteou toda a minha vida profissional na educação, meu interesse sobre formação de professores, assim como refletiu na minha formação como ser humano social.

Ao concluir o curso de magistério, em 2003, me interessei em atuar na educação básica e busquei uma vaga como professora em uma escola particular no bairro da Brasilândia. Permaneci nessa escola por três anos em período integral, atuando nas turmas de educação infantil e ensino fundamental, com a faixa-etária de dois a dez anos.

Meu interesse em acessar a universidade para aprimorar meu aprendizado se fortaleceu com essas experiências. Com isso, ao concluir o curso de magistério, me inscrevi no curso de Pedagogia na Faculdade Oswaldo Cruz, em 2004. Desde que iniciei a universidade, meu objetivo era cursar pós-graduação em Psicopedagogia ao concluir a graduação e, em seguida, o Mestrado em Educação.

Minha opção por estudar à noite, ao ser aprovada no curso de Pedagogia, resultou da necessidade de me afastar parcialmente da coordenação do projeto de EJA, permanecendo apenas nas atividades eventuais de final de semana e nos projetos que já desenvolvíamos da biblioteca e intercâmbio cultural, por mais dois anos.

Com o término da graduação em Pedagogia, em 2006, me motivei a realmente frequentar a pós-graduação em Psicopedagogia, iniciando em 2007, para entender como as crianças aprendem e porque elas não aprendem, melhorando a aprendizagem dos estudantes a partir da minha docência.

A Psicopedagogia foi muito importante na minha trajetória formativa, me trouxe recursos para aprimorar a minha atuação docente e possibilitar melhor aprendizagem dos meus discentes.

Também em 2006 prestei um concurso público do estado de São Paulo para professor das séries iniciais do ensino fundamental e fui aprovada. Em 2007, ingressei na primeira chamada do concurso em uma escola na Brasilândia.

Durante minha permanência na rede estadual como professora efetiva por quatro anos, estive em duas escolas, atuando nas quatro turmas das séries iniciais e foi uma experiência extremamente rica para a minha evolução enquanto educadora, pois vivenciei o funcionamento da educação pública do nosso país e pude entender os desafios e superações presentes no cotidiano.

Atuar em sala de aula cursando a psicopedagogia me deu muitas possibilidades, principalmente de entender como cada criança aprende e poder atuar de forma direcionada às necessidades de cada estudante, foi uma experiência riquíssima para a minha formação.

Neste período em que estive na escola pública, apesar dos grandes aprendizados, tive algumas experiências desafiadoras, identifiquei um certo desinteresse por parte de gestores, coordenadores e professores em aceitar inovações em suas práticas de modo a promover um melhor aprendizado dos estudantes do século XXI.

Desinteresse percebido pela resistência em se assumir uma gestão democrática, pela inexistência de um plano de formação continuada e interesse em se elaborar e/ou participar de formações e pela prática docente, que reproduz uma educação secular.

Lutar todos os dias por uma educação melhor para os estudantes da rede, sem apoio dos pares, me demandava muita energia e muita persistência. Me prontifiquei a atuar em duas escolas da rede estadual, mas senti as mesmas questões em ambas, apesar de ser de formas diferentes. Desse modo, permaneci por apenas quatro anos e optei pela exoneração do cargo.

Essa experiência fomentou o meu interesse pela formação, sendo o embrião da minha inquietação pela formação docente.

Ainda em 2007, lecionava na rede estadual de ensino e recebi um convite para ser sócia da minha irmã em uma escola de educação infantil no bairro da Freguesia

do Ó. A escola tinha vinte e oito estudantes e onze funcionárias. Eu tinha apenas vinte e dois anos, havia me formado há pouco na universidade, estava cursando Psicopedagogia e me sentia insegura para esse desafio, mas uma força interna emergiu, me dando a coragem necessária considerar o convite e aceitar o desafio de dirigir a área pedagógica da escola, pois sabia que seria uma experiência muito válida para a minha vida pessoal e profissional.

Com essa escolha precisei adiar o sonho de ingressar no mestrado, e me abster do projeto de EJA, para que pudesse me dedicar aos projetos que havia assumido naquele período.

Durante três anos conciliei o cargo de professora da rede estadual com o de diretora pedagógica, porém foi sendo cada dia mais difícil essa conciliação e optei por exonerar da escola pública em que eu lecionava (e sentia grandes resistências para atuar), para me dedicar com exclusividade à minha escola.

Permaneci como gestora e mantenedora da escola por quatorze anos, tendo a possibilidade de aplicar a concepção de educação que eu acredito, que respeita e valoriza a infância como uma etapa da vida, em que o aprendizado ocorre pelas interações com o outro e o meio, pelo ato de brincar, propiciando vivências e experiências que possibilitam a construção do conhecimento de forma significativa.

No processo de implantação e readequação constante da proposta pedagógica da escola, contamos com a aceitação e parceria das famílias, o que me fez entender que a educação tem princípios educativos que devem ser propostos e mantidos, apesar das adaptações necessárias que vão ocorrendo ao longo dos anos.

Esse percurso profissional e formativo possibilitou ampliar minhas experiências como profissional da educação, vivenciando a educação em diferentes perspectivas: social, pública e particular, enriquecendo meu aprendizado e aperfeiçoando a minha prática pedagógica.

Vivenciar o desafio do ensino remoto durante a pandemia e as dificuldades da formação dos professores para se “adaptarem” a tal contexto, aflorou novamente o meu sonho do mestrado. Percebia que precisava de um aprofundamento em saberes que enriquecessem meu itinerário de formação como profissional da educação, porém, para que esse sonho se tornasse tangível, era preciso superar as circunstâncias financeiras e de disponibilidade de tempo.

Em 2020, em meio à pandemia, o Brasil ainda com as escolas fechadas, sem vacina e com circunstâncias bem desafiadoras, decidi que me inscreveria para o curso de mestrado em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Na ocasião, me lembrava da Música “Para não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré, que trazia dois versos que ficavam ruminando na minha cabeça:

Pelos campos há fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer (VANDRÉ, 1968, n.p.).

Esse trecho me trazia a reflexão sobre o cenário de guerra que vivíamos contra o coronavírus no mundo e que, apesar das adversidades, era necessário acreditar que superaríamos esse cenário e que não adiantaria, mais uma vez, eu *esperar acontecer* o meu sonho do mestrado, eu precisaria *fazer a hora acontecer*. Com isso, esperei ansiosamente pelo dia 5 de outubro de 2020 para fazer a inscrição e iniciar meus estudos para a construção de um projeto de pesquisa.

Foi um trabalho desafiador que perdurou três meses, mas construí o projeto com uma alegria e satisfação maravilhosa. Após realizar a inscrição, participei do processo seletivo que dispunha de duas etapas: análise do projeto e entrevista, cujo resultado estava previsto para o mês de dezembro.

Ao ver o meu nome na lista de aprovados, meu coração se iluminou de alegria e realização, mas esse era só o início de um longo caminho do mestrado: aprendizados, desafios, estudos e muita pesquisa. Organizei as minhas finanças e a minha rotina de vida, trabalho, com minha família, inclusive dois filhos pequenos, para ter a disponibilidade de tempo e as condições orçamentárias para estudar.

Essa rotina na pandemia assumida na família e na pós-graduação, me induziu a fazer uma opção de vida, delegando à diretora administrativa a tarefa pedagógica do colégio no qual exercia tal função, tendo em vista o meu desligamento da escola, para me dedicar exclusivamente ao mestrado.

No primeiro semestre, entre as reflexões diárias, leituras de grande consistência, pesquisa em diferentes fontes, trocas entre docentes e discentes e troca entre colegas de academia, me deparei com uma carta que se tornou muito

significativa para a minha identificação com o papel de pesquisadora: a “Carta para um jovem Investigador em Educação”, de António Nóvoa (2015).

Ao ler pela primeira vez essa carta, parecia que Nóvoa (2015) estava falando comigo, me orientando a entender o que eu precisava saber e fazer para traçar o meu caminho como pesquisadora.

A cada conselho que a carta sugeria, reflexões e sentimentos se entrelaçavam, fazendo processos de acomodação e assimilação em minha mente de forma incessante, de tal modo que me emocionei e me desesperei ao mesmo tempo, a ponto de pensar se eu daria conta de tudo que estava vivendo, se eu tinha realmente a capacidade de estar nesse programa e indo ainda mais longe, se eu teria a capacidade de terminar esse curso de mestrado. Com o passar do tempo percebi que as minhas reflexões e incertezas eram compartilhadas por todos os estudantes ingressantes, colegas de disciplina.

Uma semana após essas sensações de insegurança que experienciei de forma acentuada, decidi que poderia dar conta e seria capaz de concluir o curso de mestrado. Então, me debrucei na carta de Nóvoa, conversei com a minha orientadora e colegas, incorporando cada conselho à minha vivência acadêmica.

O primeiro conselho de Nóvoa (2015, p. 14) “Conhece-te a ti mesmo”, me proporcionou a reflexão sobre o “pedaço de mim” que estava na minha pesquisa, meus valores, experiências, inquietações e dúvidas acerca das minhas vivências na educação, que me instigam a buscar alternativas possíveis de melhoria, sem medo dos desafios que podem fazer parte dessa jornada.

O segundo conselho trazido na carta “Conhece bem as regras da tua ciência, mas não deixes de arriscar e de Transgredir”, me ensinou a buscar informações sobre o mundo acadêmico e suas normas, regras e metodologias. Me encorajando a assumir riscos cabíveis para construir a minha pesquisa, buscando modos diferentes de pensar, sem me perder no cenário do produtivismo desagregador presente no contexto acadêmico.

O terceiro conselho de Nóvoa (2015) “Conhece para além dos limites da tua ciência”, me instigou a ler cada dia mais, além do meu objeto de estudo de forma que amplie meus horizontes, quebre meus paradigmas e transcenda meu conhecimento.

O quarto conselho “Conhece em ligação com os outros” me deu uma sacudida sobre a importância das trocas entre os pares, pois me parecia um caminho tão

solitário “a minha pesquisa e eu”, mas quando pude ver que seria “a minha pesquisa e o nós”, percebi a expansão do meu acervo de referências, pois pude vivenciar a generosidade de colegas e professores me ofertando caminhos, reflexões, materiais e informações para a minha pesquisa.

O quinto conselho “Conhece com a tua escrita, pois é isso que te distingue como investigador”, me fortaleceu em relação às minhas autocríticas no sentido de perceber que cada escrita é única, como uma impressão digital e o quão libertador é vê-la como a expressão artística da minha ciência.

O sexto conselho “Conhece para além das evidências”, me trouxe a reflexão sobre o grande desafio que é estudar a complexidade da educação, marcada por tantos conceitos e ideias estabelecidas. Diante desse conselho, me debrucei sobre a história da educação, para entender a sua constituição através de conceitos e pontos de vistas de várias áreas, tais como filosofia, sociologia e psicologia, que diversificam e confundem os discursos sobre a educação para, assim, encontrar um equilíbrio para lidar com essas questões presentes.

Com o sétimo conselho de Nóvoa (2015), “Conhece com a responsabilidade da ação”, me vi desafiada a ajudar a restabelecer a reputação da educação, através da minha pesquisa, como mais uma sementinha a ser plantada e cultivada nessa grande sementeira repleta de educadores e pesquisadores com esse mesmo propósito. O intuito era levar para a minha ação profissional as teorias das quais tenho acesso, por meio dos meus estudos e para os meus estudos, as práticas das quais vivencio diariamente para, assim, estabelecer a minha práxis.

Cheguei ao oitavo conselho “Conhece com os olhos no país” que me tocou sobre o papel da educação para a construção de uma sociedade melhor, uma sociedade que respeite as diferenças, a multiculturalidade, as etnias e raças, as questões de gênero, possibilitando a equidade, com uma real democracia. Refleti sobre a importância de valorizar a nossa ciência e a nossa cultura como uma forma de buscar alternativas que proporcionem a descolonização do nosso país através da construção do conhecimento, pois só conquistaremos isso por meio da educação.

Ao final de sua carta, Nóvoa (2015) apresenta mais um último conselho, mas com papel do primeiro, “Conhece com liberdade e pela liberdade”, sem deixar que a pressão externa do mundo capitalista, do produtivismo, tire a minha liberdade da criação, do conhecimento e do espírito crítico. Esse conselho me despertou a vontade

de avançar através da minha pesquisa, me fazendo perceber que apesar das normativas acadêmicas existentes há um grande espaço para a minha exploração.

Além dessa experiência significativa vinda da reflexão sobre a carta do Nóvoa (2015), tive a oportunidade de vivenciar diferentes experiências no percurso acadêmico, que foram fundamentais para a consolidação da minha identidade e para o meu desenvolvimento como pesquisadora, a saber:

a. Representante discente no Colegiado do Programa de Pós-Graduação Educação e Currículo – durante o ano que estive nesse papel, pude ouvir e debater com os estudantes pontos de vistas sobre os diferentes temas que envolvem a vida acadêmica, apoiando-os em suas necessidades e orientando-os a buscar as soluções para os desafios que encontravam em seu percurso, com apoio dos professores do programa. Além disso, tive o privilégio de participar das discussões das reuniões de colegiado, articulando as questões entre docentes e discentes;

b. Monitoria das aulas remotas e presenciais – durante um ano apoiei as professoras Marina Feldmann e Neide Noffs em suas aulas remotas (um semestre) e suas aulas presenciais (um semestre), auxílio tecnológico, participação da reflexão sobre o planejamento junto às professoras, apoio na organização de visitas de outros professores às aulas, apoio e acolhimento aos estudantes, envio de materiais e tarefas, entre outras ações;

c. Produção acadêmica – durante o meu percurso como monitora da minha orientadora Neide Noffs, tive a oportunidade de apresentar um Simpósio com ela e outras duas colegas. Fizemos, juntas, dois artigos, um direcionado a uma revista já publicada e outro para uma coletânea organizada por ela, que está em processo de publicação. Apoiei minha orientadora na organização dessa coletânea nomeada “Formação de Educadores, pesquisas e criatividade: desafios atuais”, publicada em dezembro de 2022. Também tive o privilégio de participar da comissão organizadora do I Colóquio Internacional Contextos em diálogo: formação de educadores, pesquisas e criatividade; Desafios Atuais, com a visita de palestrantes da Itália: Mônica Guerra e Eleonora Farina, promovido também pela minha orientadora Neide Noffs.

d. Editora de sessão da Revista e-Curriculum – desde o início do mestrado passei a fazer parte da revista como editora de sessão, encaminhando artigos para

análise de pareceristas para publicação, revisando as adequações necessárias no material de publicação e apoiando autores dos artigos em suas dúvidas.

Essas vivências acadêmicas, além de agregarem na minha formação, contribuírem para a minha pesquisa e me consolidarem como pesquisadora, me proporcionaram o amadurecimento necessário para o desenvolvimento de uma pesquisa que imprimisse as minhas inquietações acerca da formação dos professores, que foram fomentadas desde a minha experiência como educadora e coordenadora popular e definidas com a orientação da professora Neide Noffs.

Com isso, a intenção desta pesquisa é aprofundar nos estudos relacionados aos currículos oficiais e políticas públicas de formação inicial de professores da educação básica, fomentada pela constante discussão sobre a substituição da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação inicial de professores, contestada por entidades acadêmicas e estudiosos da educação.

A análise das contestações relacionadas a essa substituição, publicadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Anfope, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) entre outras entidades me levaram a constatar diversos questionamentos, mas com um posicionamento em comum entre elas, relacionado à formatação das licenciaturas por meio da centralização do currículo nas competências, que desconsidera a pluralidade e a diversidade cultural, resultando na fragilidade da formação de professores e ferindo a autonomia universitária, entre outras questões abordadas.

Essa constatação reforçou em mim a necessidade de pesquisar se eram procedentes essas contestações. Com isso, me reportei a analisar as duas Resoluções em questão, de modo a observar as permanências, transformações e reflexos para a formação de professores decorrentes dessa substituição.

Diante das reflexões em torno das minhas constatações, surge a questão propulsora desta pesquisa: quais os reflexos que a substituição da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019 podem suscitar para a formação inicial dos futuros docentes do Brasil?

Essa questão tem como hipótese que a Resolução CNE n.º 2/2019 que institui uma proposta de currículo que tem a competência como concepção nuclear de

orientação, que desconsidera elementos essenciais para a formação inicial docente, asseguradas pela Resolução CNE n.º 2/2015.

Com isso, se definiu o objetivo geral da pesquisa: analisar os projetos de formação em perspectiva da formação inicial de professores da educação básica, instituídos pelas Resoluções CNE/CP n.º 2/2015 e n.º 2/2019, cujos objetivos específicos são: fundamentar a concepção de currículo e de formação inicial que apoia a análise das diretrizes; realizar uma análise comparativa das Resoluções CNE 2/2015 e 2/2019, identificando suas permanências, transformações e reflexos para a formação inicial de professores.

De modo a atender os objetivos da pesquisa, as sessões foram organizadas da seguinte maneira: a primeira sessão discorre sobre o percurso dessa pesquisa, com o detalhamento metodológico que a sustenta, abordando os estudos anteriores realizados sobre o problema da pesquisa, por meio da revisão de literatura. A segunda sessão reflete sobre a concepção de currículo que embasa a análise comparativa da pesquisa. A terceira sessão elucida os fundamentos da formação de professores, considerando as bases e princípios de pensadores que influenciam os estudos sobre essa formação. A quarta sessão discorre sobre as Diretrizes que influenciaram a elaboração de cada uma das Diretrizes analisadas nessa pesquisa (2015 e 2019) e elucida as políticas e programas de apoio à formação. A quinta sessão analisa individualmente as resoluções CNE/CP n.º 2/2015 e CNE/CP n.º 2/2019, em especial os fundamentos, princípios e organização curricular, contextualizando o cenário em que foram instituídas. A sexta sessão faz uma análise comparativa dos eixos observados na quinta sessão, explicitando as permanências, transformações e discutindo os reflexos da substituição da resolução para a formação de professores.

As considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas no percurso dessa investigação completam essa dissertação.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Partindo do pressuposto de que a pesquisa surge da necessidade de se encontrar uma solução para determinado problema, em que o ponto de partida do pesquisador, de acordo com Laville e Dione (1999), é encontrar o problema a ser resolvido, supor uma solução possível, apresentar uma explicação para a situação que está em estudo, como uma melhor solução para o problema, que foi seu ponto de partida, esta pesquisa partiu da observação de um fenômeno, o posicionamento contrário de entidades em relação à Resolução CNE/CP n.º 2/2019, sua frequência, exemplificada pelo grande volume de publicações de entidades e estudiosos do currículo e a problematização do fato, expressa no problema proposto: quais os possíveis reflexos que a substituição da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019 podem suscitar para a formação inicial dos futuros docentes do Brasil?

Para que essa pesquisa possa alcançar uma explicação ao problema proposto, é preciso seguir o método científico que, de acordo com Severino (2007, p. 100), se refere a “um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos”. Portanto, a escolha do método é determinante para o desdobramento da pesquisa.

Nesse sentido, esta sessão discorre sobre o percurso da pesquisa, com o detalhamento metodológico que a sustenta: caracterização do campo, estratégias de coleta de informações e técnica da análise de conteúdo, ainda aborda os estudos anteriores realizados sobre o problema da pesquisa, por meio da revisão de literatura.

Na caracterização do campo, serão apontados o marco inicial e final da pesquisa, o objeto de estudo e a concepção da pesquisa. A coleta de informações irá discorrer sobre as fontes utilizadas na pesquisa e as técnicas para essa coleta. A análise de conteúdo discorrerá sobre como essas informações coletadas serão analisadas. A revisão de literatura explicitará os escritos de outros autores sobre o problema abordado nesta investigação e os principais aspectos abordados.

1.1 Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa está situada no Programa de Pós-graduação stricto sensu, Educação: Currículo, fruto da Linha de Pesquisa de Formação de Professores, desenvolvida entre os anos de 2021 e 2022.

Os objetos de estudo desta pesquisa são as Resoluções CNE/CP n.º 2/2015 e de n.º 2/2019, promulgadas pelo Ministério da Educação, com auxílio do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno.

A pesquisa ancora-se na concepção qualitativa, que estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano, Creswell (2014, p. 48) descreve metaforicamente essa abordagem de investigação como:

Um tecido intrincado composto de minúsculos fios, muitas cores, diferentes texturas e várias misturas de material. Este tecido não é explicado com facilidade ou de forma simples. Como o tear em que o tecido é produzido, os pressupostos gerais e as estruturas interpretativas sustentam a pesquisa qualitativa [...].

A descrição de Creswell detalha de uma maneira muito específica o quão complexa é a pesquisa de abordagem qualitativa. Chizzotti (2006) contribui apontando para a importância da atenção sensível ao objeto de pesquisa, para extrair os significados visíveis e ocultos, de modo a interpretá-los e traduzi-los com zelo e habilidade científica.

Entendendo a complexidade da concepção qualitativa e a sensibilidade que essa abordagem de pesquisa requer para coletar, interpretar e traduzir as informações, discorreremos, a seguir, sobre como ocorrerá a coleta de informações e, posteriormente, como serão analisadas e interpretadas.

1.2 Percurso da coleta de informações

Ancorando-se nas reflexões de Laville e Dione (1999), o termo *dado* é usualmente utilizado em pesquisas científicas, embora muitas vezes prefira-se o uso da palavra *informação*. Nesta pesquisa, utilizaremos o termo *informação*, por compreendê-lo como mais adequado para o tipo de investigação.

De acordo com Gil (2002) e Laville e Dione (1999), a coleta de informações envolve a descrição das técnicas a serem utilizadas para obter as informações que serão analisadas e interpretadas na pesquisa.

Com isso, o encaminhamento metodológico de coleta de informações dessa pesquisa se dá por meio da pesquisa bibliográfica e pesquisa com base documental.

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Severino (2007), é realizada com base em registros disponíveis resultantes de pesquisas realizadas anteriormente, disponíveis em livros, artigos, teses, dentre outras. Com isso, se utiliza de dados ou categorias teóricas já trabalhados e adequadamente registrados por outros pesquisadores, ou seja, fontes secundárias.

Para Gil (2008, p. 50), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Nesse sentido, essa gama mais ampla se dá pela possibilidade de utilizar fontes constituídas por materiais já elaborados que receberam contribuições de diferentes autores sobre determinado assunto, enriquecendo as perspectivas do pesquisador.

Nesta pesquisa, os autores que fundamentam a concepção e reflexões acerca do currículo são, prioritariamente: Silva (2007), o currículo como basilar para a constituição da identidade do sujeito; Apple (1982), com as reflexões sobre a hegemonia na seleção dos conhecimentos; Gimeno Sacristán (2000), com a concepção de currículo como um projeto cultural; Freire (2017), com as concepções críticas emancipatórias, por meio da práxis e Arroyo (2013), com as discussões sobre o currículo como um território em disputa.

Os autores que embasam a reflexão sobre os fundamentos da formação de professores, são, especialmente: Marcelo García (1999), defendendo a formação de professores como campo de estudo e orientando princípios para essa formação; Schön (2000), com as reflexões sobre a prática reflexiva; Tardif (2012), com estudos sobre os saberes docentes e Freire (1996), discutindo os saberes indispensáveis à prática de educadores críticos.

A revisão de literatura possibilitou o reconhecimento da unidade e da diversidade presente no problema em estudo, por meio das dissertações de Sousa (2020), Dindo (2021) e Barbosa (2022) e de diversos artigos em torno do eixo temático, detalhados no item da Revisão de Literatura.

Como mencionado, esta investigação abrange outro recurso de coleta de informações, a pesquisa com base documental, que se assemelha a pesquisa

bibliográfica, trilhando os mesmos caminhos e diferenciando-se, apenas pela natureza das fontes e suas implicações, de acordo com Gil (2008).

Enquanto a pesquisa bibliográfica analisa interpretações de autores que discorrem sobre os assuntos dos quais pesquisam, a pesquisa documental é um tipo de pesquisa que utiliza fontes primárias, isto é, dados ou informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente, como menciona Severino (2007).

Laville e Dione (1999) mencionam que nessa abordagem de pesquisa as informações estão nos documentos e é preciso reuni-las, realizar uma triagem e criticá-las, ou seja, analisar a qualidade desses dados em razão das necessidades da pesquisa.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como ponto focal os documentos que instituem os currículos oficiais da formação inicial de professores, as Resoluções CNE/CP n.º 2/2015 e n.º 2/2019, para descrever e ordenar suas informações, explicitadas na sessão 5. Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores 2015 e 2019: contextos, influências e perspectivas.

As informações selecionadas desses documentos, entendidas como as mais pertinentes à análise da pesquisa, foram: fundamentos, princípios e dinâmica formativa/organização curricular.

1.3 Análise das Informações

A análise das informações “envolve a descrição dos procedimentos a serem adotados” (GIL, 2002, p. 163), no caso dessa pesquisa qualitativa, que utiliza fontes bibliográficas e documentos, o recurso mais adequado é a análise de conteúdo.

Bardin (1977, p. 95) defende que a análise de conteúdo precisa seguir etapas, que ocorrem em três fases sequenciais: “(a) a pré-análise; (b) a exploração do material; (c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Essa pesquisa percorreu as diferentes fases da análise de conteúdo de Bardin, em que, na etapa da *pré-análise*, foi realizado o primeiro contato com as diretrizes, demarcando os dois documentos, Resolução CNE/CP 2/2015 e 2/2019, como foco da pesquisa.

Ainda nessa etapa, foram selecionados os primeiros textos relacionados ao problema, que se consolidou como a revisão de literatura desta pesquisa, seguida pelo levantamento da hipótese e a elaboração dos objetivos desta investigação.

Posteriormente, na fase de *exploração dos materiais*, foi realizado o aprofundamento das informações coletadas, observando e selecionando as que seriam mais relevantes para a pesquisa, foi nesse momento que a pesquisa foi se consolidando.

Ainda durante essa exploração, optamos por realizar a análise comparativa das Diretrizes, considerando, prioritariamente, três eixos de análise: fundamentos, princípios e dinâmica formativa/organização curricular.

Com isso, viu-se a necessidade de fundamentar tais resoluções, buscando outros documentos, tais como, os currículos oficiais e políticas públicas anteriores, que embasaram a construção dos documentos analisados.

Também foi identificada a necessidade de selecionar outros textos, de acordo com o delineamento da pesquisa, que fundamentaria a concepção de currículo e de formação de professores.

Após a definição dos fundamentos e eixos de análise das Resoluções CNE/CP n.º 2/2015 e n.º 2/2019, iniciou-se a etapa do *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*, que se deu pela organização das informações em quadros comparativos.

Foram construídos três quadros, cada qual sob o tema de um eixo de análise (fundamentos, princípios e dinâmica formativa/organização curricular) com as informações coletadas de cada uma das resoluções.

Esses quadros comparativos foram interpretados, analisados e receberam as inferências, embasadas nas concepções de currículo e fundamentação da formação de professores defendidas nesta pesquisa, assim como, na revisão de literatura e outras leituras que foram requeridas no decorrer desta análise.

O processo de coleta e análise das informações se deu de modo dialético, durante todo o percurso desta investigação, pois foram acontecendo simultaneamente, de acordo com as necessidades decorrente de cada etapa da pesquisa.

1.4 Revisão de literatura

A revisão de literatura refere-se à investigação das pesquisas e das discussões de outros autores sobre o problema a ser abordado na investigação, isto é, a contribuição das teorias e perspectivas de outros autores para a pesquisa.

O autor menciona que pela revisão é possível “alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 112), de modo a tornar mais conscientes e articuladas as intenções da pesquisa, encontrando a sua própria maneira de realizá-la.

A revisão de literatura para Laville e Dione (1999) é a ação que mais contribui para o pesquisador delinear a sua pesquisa. Nesta investigação, essa afirmação se consolidou. Ao realizar a revisão dos trabalhos disponíveis em torno do problema da pesquisa, foram selecionados diversos textos relevantes, assim como, localizado o campo de estudo ainda não explorado do problema em questão, que culminou na formulação da hipótese e objetivos desta pesquisa, como já mencionado.

O percurso da revisão de literatura iniciou pela consulta com a Prof.^a Dra. Neide Noffs, orientadora desta dissertação de mestrado, que forneceu informações sobre publicações e fontes de materiais que contribuiriam para a pesquisa, após sua apreciação crítica do material que seria consultado.

Em seguida, realizou-se a pesquisa de escritos de teses e dissertações que se aproximava ao tema da pesquisa na base de dados da Biblioteca Digital da USP, no Banco de Teses da PUC-SP e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Assim como, a pesquisa de artigos científicos realizada na base de dados da *SciELO* Brasil (Scientific Eletronic Library Online) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando as categorias: “DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2015 e 2019”, “ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019”, “POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA” e “BNC-FORMAÇÃO”.

Durante o percurso da revisão de literatura, foram encontradas publicações que abordavam as questões em torno das Diretrizes Curriculares de formação de

professores sob diferentes perspectivas, em que algumas foram relevantes para as discussões que permeiam a análise das diretrizes deste trabalho.

Dentre as publicações que mais se aproximam às discussões deste trabalho, foram localizadas:

a. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

I - Dissertação de Mestrado Profissional: Implantação da Base Nacional Comum Curricular no país: disputas e mudanças no currículo da formação inicial de professores, de 2021, desenvolvida por Rodrigo Connor Dindo, da Fundação Getúlio Vargas (FGV) Essa pesquisa teve o objetivo de compreender as alterações realizadas, nos últimos seis anos, nas DCNs de formação de professores, sob dois enfoques: formação teórico-científica e habilidades e competências. Com as análises realizadas, concluiu-se que os referenciais curriculares são importantes para a formação docente no Brasil, porém a elaboração desses documentos foi permeada por disputas no protagonismo da construção dos currículos nacionais, intensificadas nas últimas duas décadas.

II – Dissertação de Mestrado: “Formação docente em contexto neoliberal: projetos e disputas nas políticas educacionais”, de 2020, desenvolvida por Maraiane Pinto de Sousa, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Essa pesquisa teve como objetivo analisar a formação inicial de professores e sua reformulação após a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da identificação das mudanças na legislação, análise das configurações de formação, dos agentes envolvidos e dos contextos que influenciaram essa reformulação. Com isso, após as análises, compreendeu a visão da BNCC, ancorado em Rocha (2019), como um currículo normativo, amparado em uma lógica racionalista e irreflexiva que produz como efeito a delimitação do trabalho dos professores, pela padronização dos conteúdos e métodos previstos na BNCC.

III – Dissertação de Mestrado: Avanços e Retrocessos em Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, 2022, desenvolvida por Daniele de Oliveira Moreira Barbosa, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Essa pesquisa teve como objetivo analisar a Resolução CNE/CP n° 2/2019, refletindo sobre os avanços e retrocessos em relação às Resolução CNE/CP n° 1/2002 e Resolução CNE/CP n° 2/2015. Pela análise dos documentos, buscou-se compreender o perfil

implícito dos professores em cada uma das resoluções, concluindo que o documento de 2002 tinha certas competências como norteadoras do curso, do currículo e do exercício profissional, visando um perfil docente reflexivo, com algumas características técnicas. O documento de 2015 visava um perfil reflexivo, crítico, não abordando questões mercadológicas na sua formação. No documento de 2019 observou-se uma forte influência do neoliberalismo em sua construção, baseado em competências relacionadas à BNCC, que privilegiam as questões práticas com uma visão de professor com perfil empreendedor de si, autônomo, resiliente, flexível, hábil e competente tecnicamente.

Essas dissertações analisaram documentos de currículos oficiais de formação de professores, cujas conclusões se convergem e se complementam nas reflexões sobre a disputa de protagonismo na construção de currículos nacionais dos últimos anos. Um dos trabalhos considerou que, após a instituição da BNCC, o currículo foi amparado em uma lógica racionalista e irreflexiva, pela padronização dos conteúdos e ações educativas, que delimitou o trabalho dos professores e repercutiu nos currículos de formação inicial docente, outro trabalho concluiu que, o documento de 2019, recebeu uma forte influência do neoliberalismo em sua construção.

b. Dossiê Temático Formação de Professores: Projetos em Disputa, Revista Práxis Educacional

A Revista Práxis Educacional publicou em 01/07/21 o Dossiê Temático Formação de Professores: Projetos em Disputa, com objetivo de problematizar as novas diretrizes para formação inicial, evidenciando a formação docente como um campo de disputas políticas, tensionado pelos atos normativos recentes que instituíram as novas diretrizes de formação inicial do professor em 2019, constituída pelo projeto de profissionalização do professor, Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em substituição ao projeto de formação docente definido pelas diretrizes de 2015.

Esse dossiê é composto por onze artigos e dez deles discutem diferentes perspectivas relacionadas a essa substituição, tais como: a padronização da formação docente; a padronização da formação como forma de controle; o alinhamento da política educacional à “ideologia de mercado”, os projetos de disputa na definição das políticas de formação de professores; a formação inicial e continuada relacionadas a

crise do capitalismo; a defesa da proposta de Base de formação realizada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); o avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil; a retomada de um projeto de formação docente baseado na racionalidade técnica; análise das políticas de formação docente; o esvaziamento dos fundamentos da educação e a dissociabilidade na relação entre teoria e prática.

Quadro 1 - Síntese da revisão de literatura – Dossiê Temático: Formação de Professores: Projetos em Disputa

Tema	Fonte	Autor(es) e instituição	Discussão
O 'ovo da serpente' na formação docente: as diretrizes paulistas como esteio da contrarreforma nacional.	Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 46, p. 9-34, jul./set. 2021.	Nilson de Souza Cardoso (UECE) Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (UNESB) Isabel Maria Sabino de Farias (UECE)	O texto busca examinar as concepções e premissas presentes nas Resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019, em diálogo com as diretrizes paulistas a Deliberação CEE/SP n.º 111/2012 e suas reedições n.º 126/2014, n.º 132/2015 e n.º 154/2017, que são normas complementares aos cursos de licenciatura das IES estaduais e municipais do estado de São Paulo.
Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC	Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 46, p. 35-52, jul./set. 2021.	Álvaro Moreira Hypolito Universidade Federal de Pelotas	O texto discute a padronização curricular da BNCC e suas implicações para a padronização da formação docente, considerando o cenário de pós-pandemia, que ocasionou no avanço do uso de tecnologias. Esse avanço possibilitou a inserção e expansão do setor de produção de plataformas e tecnologias digitais no campo educacional, em que o texto discute suas repercussões para os projetos de formação docente.
Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação	Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 46, p. 53-71, jul./set. 2021.	Júlio Emílio Diniz-Pereira Universidade Federal de Minas Gerais	Esse texto analisa a nova tentativa de padronização dos currículos de formação docente, pela tentativa de homogeneização das propostas curriculares, fruto de uma política conservadora, alinhada a chamada "ideologia de

			mercado”, semelhante as posturas dos militares ditatórias de 1964-1985.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores: padronizar para controlar?	Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 46, p. 72-88, jul./set. 2021.	Margareth Fadanelli Simionato Márcia de Souza Hobold Universidade Federal de Santa Catarina	Esse texto busca discutir a padronização da formação inicial docente instituída pela Resolução CNE/CP n.º 02/2019, que desconsidera o sujeito e sua subjetividade, concentrando a formação na dimensão técnica de competências e habilidades predefinidas, que podem ser mensuradas em avaliações de larga escala, como forma de auditoria
Projetos em Disputa na Definição das Políticas da Formação de Professores para a Educação Básica	Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 46, p. 89-104, jul./set. 2021.	Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva Shirleide Pereira da Silva Cruz Universidade de Brasília	O texto busca identificar na Resolução CNE/CP n.º 02/2019 o conteúdo das propostas para a formação docente e apresentar elementos do outro projeto de formação dentro de uma perspectiva emancipadora. Com isso, aponta a necessidade de evidenciar a natureza das propostas de formação presentes nos atos normativos oficiais.
Crise Conjuntural e Estrutural do Capitalismo: Luta Pela Base Nacional Comum na Formação de Professores (Anfope)	Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 46, p. 105-126, jul./set. 2021.	Celi Nelza Zulke Taffarel Marize Souza Carvalho Sidnéia Flores Luz Universidade Federal da Bahia	Esse trabalho busca relacionar a formação inicial e continuada dos professores, com a crise estrutural do capitalismo e com a crise conjuntural do Brasil, por meio da apresentação de elementos relacionados a crise, designando algumas mediações. E finaliza com o apoio à proposta da ANFOPE de Base Nacional Comum para a formação de professores.
O Avanço do Projeto Neoliberal nas Diretrizes Para a Formação de Professores no Brasil	Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 46, p. 127-151, jul./set. 2021.	Eliana da Silva Felipe Universidade Federal do Pará Emmanuel Ribeiro Cunha - Universidade do Estado do Pará Ana Rosa Peixoto de Brito - Universidade Federal do Pará	O texto analisa a reestruturação da formação docente considerando a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, confrontando-a com o ato normativo que a precedeu, a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, identificando atualizações e continuidades. Conclui que o documento de 2019 reedita princípios, fundamentos e procedimentos do documento de

			2002, agravando o projeto neoliberal iniciado.
A Inserção da Terminologia “Direito à Aprendizagem” no Arcabouço Legal da Formação de Professores	Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 46, p. 152-176, jul./set. 2021.	Andréia Nunes Militão Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Esse texto entende que os últimos atos normativos relacionados a formação docente se aportam em abordagem de viés economicista, em acordo com o projeto ultraliberal vigente. Com isso, busca desvelar princípios e os elementos que caracterizam o projeto de formação docente proposto na Resolução CNE/CP n.º 2/2019, por meio da análise da terminologia “direito à aprendizagem” com intuito de desvelar suas implicações para a formação inicial de professores.
O Regresso das Indefinições sobre a Formação de Professores: entre Disputas, Negações e Resistências.	Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 46, p. 202-2015, jul./set. 2021.	Mark Clark Assen de Carvalho Universidade Federal do Acre	Esse trabalho discute sobre as políticas de formação dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental por meio da análise da LDB e das Resoluções CNE/CP n.º 2/2006, n.º 2/2015 e n.º 2/2019, mencionando que esta última resolução renega conquistas dos outros atos normativos e desconfigura o projeto de formação vigente.
As DCN/2019 Para a Formação de Professores: Tensões e Perspectivas para o Curso de Pedagogia	Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 46, p. 216-236, jul./set. 2021	Ângela Maria Silveira Portelinha Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Esse trabalho analisa a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 e as implicações para o curso de Pedagogia, destacando dois aspectos que se articulam na consolidação do processo formativo: o teórico-científico e o prático organizacional. Com isso, destaca o esvaziamento dos fundamentos da educação e a dissociabilidade na relação entre teoria e prática com repercussão desse ato normativo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Algumas das discussões emergentes observadas nessas publicações se relacionam à elaboração da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, buscando o desvelamento da natureza das propostas e examinando suas concepções e premissas. Outras

refletem sobre as implicações da padronização e homogeneização das propostas curriculares, que concentra a formação na dimensão técnica de competências e habilidades predefinidas, para a formação docente. Outros concluem que a natureza dessas propostas de formação, renega as conquistas dos outros atos normativos instituídos anteriormente, fruto de uma política conservadora, alinhada à chamada “ideologia de mercado”. Um dos artigos ainda busca relacionar a formação inicial e continuada dos professores com a crise estrutural do capitalismo e com a crise conjuntural do Brasil.

c. Artigos Capes

Os artigos localizados no Portal de Periódicos da Capes, dentro da temática da pesquisa, foram organizados em um quadro-síntese, indicando o tema, a fonte, os autores com suas instituições e seus posicionamentos em relação à formação dos professores pela perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Quadro 2 - Síntese da revisão de literatura – Artigos do Portal de Periódicos da Capes

Tema	Fonte	Autor(es) e instituição	Posicionamentos
BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo	Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020.	Manuella De Aragão Pires Lívia De Rezende Cardoso Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil.	O artigo analisa os documentos que fizeram parte do processo de da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, argumentando que tais documentos preservam uma concepção neoliberal que visa, por meio da lógica das competências, um currículo que gera subjetividades docentes e discentes alinhadas aos princípios de mercado.
BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências	Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.	Ângela Cristina Alves Albino - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa- PB. Brasil. Andréia Ferreira Da Silva - Universidade	O artigo analisa a versão preliminar de 2018 das propostas de formação apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da

		Federal de Campina Grande. Campina Grande-PB, Brasil.	Educação Básica (BNC-Formação), para compreender as disputas que permeiam a definição de um projeto curricular no Brasil, questionando o viés pragmatista e reducionista que permeiam a proposta de formação por competências.
Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: Perspectivas prática e emancipadora	Research, Society and Development, v. 9, n. 9, e208996575, 2020.	Paula Cinthya Silva Cintra - CMEI Osvaldo Santos Silva, Brasil. Renata Luiza Da Costa - Instituto Federal de Goiás, Brasil	Este artigo apresenta reflexões a respeito da formação do professor da educação básica, sustentadas pela análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2002, 2015 e 2019, observando a essência capitalista e contradições presentes.
Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação	Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 31-50, set./dez. 2020.	Veronica Borges de Oliveira Ana Paula De Jesus - Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil.	O artigo busca analisar a lógica da racionalidade científica expressa nas políticas curriculares para formação de professores, como a BNC-Formação, problematizando o discurso de eficiência e eficácia presentes nos atos normativos instituídos para a formação inicial docente.
O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica	Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019.	Isabel Maria Sabino de Farias - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE. Brasil.	O artigo analisa o discurso subliminar sob o qual se constrói a visão sistêmica da formação docente presente na proposta da BNC-Formação, tendo o desenvolvimento de competências como referencial básico.
O Esvaziamento Da Didática e da Pedagogia Na (Nova) BNC de Formação Inicial de Professor da Educação Básica	Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, jul./set. 2021.	Maria Amélia Santoro Franco - Universidade Católica de Santos Aline D. N. Mascarenhas - Universidade do Estado da Bahia	O artigo analisa a Resolução CNE 02/2019, que institui a BNC-Formação, buscando desvelar as intencionalidades político-ideológicas abarcadas em tal documento,

			problematizando o retrocesso epistemológico da pedagogia das competências de cunho behaviorista presentes no documento.
O Processo de construção da BCN-Formação a partir de seu contexto de influência	Formação Docente, Belo Horizonte, v. 14, n. 29, p. 13-24, jan./abr. 2022.	Carolina Caporal Dantas Costa Suzane Da Rocha Vieira Gonçalves - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil.	O artigo analisa a BNC-Formação, ao considerar o contexto de influência da política educacional neoliberal, evidenciando tal documento como um projeto político ancorado em concepções gerencialistas de Estado.
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.	Maria Cláudia Dal'igna - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Renata Porcher Scherer - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Rio Grande do Sul, Brasil. Miriã Zimmermann Da Silva - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.	O artigo analisa a BNC-Formação de modo a identificar, descrever e analisar as transformações no trabalho docente no contexto brasileiro atual frente ao avanço de políticas neoliberais e neoconservadoras.
Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 21, janeiro-dezembro, 2021.	Larissa Zancan Rodrigues Beatriz Pereira Adriana Mohr - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil.	Este artigo é uma continuidade de debate acerca das recentes políticas públicas curriculares voltadas para a formação de professores, por meio da análise BNC-Formação, cuja descaracterização da docência mediante controle e padronização dos processos se mostram presentes.
Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e	Caderno Brasileiro de Ensino de Física,	Diomar Caríssimo Selli Deconto - Instituto Federal do	O artigo discutiu as diretrizes curriculares de formação de 2019,

seu projeto mercadológico para a formação docente	v. 38, n. 3, p. 1730-1761, dez. 2021.	Rio Grande do Sul Caxias do Sul, Brasil. Fernanda Ostermann - Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.	partindo da revisão de literatura dos trabalhos que analisam essa legislação, traçando um panorama dos principais aspectos envolvidos nas críticas acerca dessa política de formação.
Uma leitura freireana sobre a BNC-Formação: a persistência no erro epistemológico do bancarismo	Educação & Linguagem, v. 24, n. 2, 209-234, jul.-dez. 2021.	Ronaldo Antônio Gollo Júnior – Universidade Metodista de São Paulo, Brasil. Elisabete Ferreira Esteves Campos - Universidade Metodista de São Paulo, Brasil.	Esse é um ensaio que problematiza as questões da BNC-Formação, buscando revelar seu aspecto regulatório, com aporte teórico de Paulo Freire.

Fonte: Elaborado pela autora.

Um dos artigos traçou um panorama dos principais aspectos envolvidos nas críticas acerca dessa política de formação. Os demais analisaram as Diretrizes de 2019 e/ou a BNC-Formação, que a compõe, cujas conclusões apontam para: a concepção neoliberal, alinhadas aos princípios de mercado; aspecto regulatório presente; descaracterização da docência mediante controle e padronização da formação; transformações no trabalho docente decorrentes do avanço de políticas neoliberais e neoconservadoras; essência capitalista, com contradições presentes; viés pragmatista e reducionista que permeiam a proposta de formação por competências; problematizando o retrocesso epistemológico da pedagogia das competências de cunho behaviorista presentes no documento.

d. Artigos científicos *SciELO* Brasil

A pesquisa realizada na base de dados da *SciELO* Brasil (Scientific Electronic Library Online), não localizou artigos relacionados ao problema da pesquisa, foram localizados alguns artigos que discutiam sobre a Resolução n.º 2/2015, mas nenhuma publicação posteriormente à Resolução n.º 2/2019. O artigo que mais se aproxima de uma reflexão em torno das questões dessa investigação está no quadro abaixo.

Quadro 3 - Síntese da revisão de literatura – Artigos da *SciELO* Brasil

Tema	Fonte	Autor(es) e instituição	Posicionamentos
Modelos de professor e aluno sustentados em documentos oficiais: dos PCNs à BNCC.	Educação em Revista, Belo Horizonte, v.37, e25551, 9 de julho de 2021.	Cláudia Valentina Assumpção Galian Émerson De Pietri Lúcia Helena Sasseron Universidade de São Paulo (USP).	Esse artigo visa conhecer as repercussões do discurso regulador em relação à recontextualização pedagógica de conhecimentos na elaboração de diretrizes curriculares oficiais. Analisando os papéis de docentes e discentes expressos nos documentos: PCNs 1997 e BNCC 2017, resultando em evidências do reposicionamento das funções de ambos nos processos de ensino e aprendizagem, que desconsideram os papéis dos sujeitos no trabalho pedagógico, reduzindo esses papéis a apropriação de um conjunto pré-estabelecido de conhecimentos.

Fonte: Elaborado pela autora.

O artigo localizado aponta para o reposicionamento dos papéis estabelecidos para docentes e discentes, ocorrido entre o contexto histórico dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997 e da BNCC, de 2017, reduziu-se à relação didática de apropriação de um conjunto pré-estabelecido de conhecimentos, questão que se aproxima a hipótese desta pesquisa, em relação às DCNs de 2015 e às DCNs de 2019 da formação inicial de professores.

Diante das literaturas localizadas: 3 (três) dissertações de mestrado, 23 (vinte e três) artigos científicos, com Qualis A1, A2, B1 e B2 (considerando o quadriênio 2013-2016), viu-se que as discussões em torno do problema dessa pesquisa são amplas e abrangentes. De modo geral, foi possível observar que as discussões englobaram a investigação da natureza da proposta, o desvelamento das concepções e princípios políticos e ideológicos presentes na elaboração das DCNs de 2019 e a reflexão sobre as implicações da proposta instituída para a formação de professores.

Com essa revisão de literatura, localizou-se um campo ainda não explorado nas discussões em torno dos projetos de formação docente, que se caracterizou como o foco principal da pesquisa: a análise comparativa dos projetos de formação de

professores instituídos pelas DCNs de 2015 e de 2019 em perspectiva da formação inicial de professores da educação básica.

2 CURRÍCULO: CONCEPÇÃO

Esta sessão tem como objetivo situar a concepção de currículo que embasa a análise comparativa das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação inicial de 2015 e 2019.

Com isso, inicia pela reflexão sobre o currículo e sua relevância para a pesquisa, seguida da explicitação do percurso cronológico da constituição das teorias críticas de currículo e seu desenvolvimento, que despontou os conceitos fundantes de tal concepção, relevantes para esta pesquisa.

Logo após, aborda as reflexões de Gimeno Sacristán sobre as circunstâncias culturais, sociais, políticas e administrativas e suas influências no entendimento do currículo considerado nesta pesquisa. E finaliza com a discussão do currículo como um território em disputa, embasada nas reflexões de Arroyo, considerando a disputa de protagonismo na construção de currículos nacionais dos últimos anos.

2.1 O Currículo e a Pesquisa

A origem etimológica da palavra currículo vem de *currículum*, do latim, que remete à “pista de corrida”, se currículo é um percurso, é passível a reflexão sobre qual o sentido desse percurso, com qual finalidade ele é percorrido e onde se espera chegar.

Com isso, o caminho pelos estudos do currículo permeia sua prática social, refletindo sobre suas influências de forma direta ou indireta nos sujeitos que habitam as instituições escolares, uma vez que ele faz parte de todo o contexto educacional e determina os conhecimentos que serão ofertados, definindo quem somos.

Silva (2007) estabelece as correlações entre o currículo e as identidades que se formam, mencionando que “no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”” (p.15), entendendo o currículo como basilar para a constituição das identidades dos sujeitos.

Partindo dessa reflexão de Silva (2007), entendemos que é preciso refletir sobre as questões de poder na escolha dos conhecimentos que compõem um currículo e os motivos de se privilegiar determinados conhecimentos e desconsiderar

outros, fato que podemos observar na substituição das Diretrizes de formação inicial de professores de 2015, pelas Diretrizes de 2019.

A reflexão sobre as conexões entre currículo e poder emergiram das teorias críticas de currículo e se configura como uma questão latente desta pesquisa.

Com isso, a análise comparativa proposta nesta pesquisa ancora-se nas concepções críticas emancipatórias de currículo de Freire (2017) nas reflexões de Gimeno Sacristán (2000), que considera o currículo como um mapa representativo e na concepção do currículo como território em disputa de Arroyo (2013), questões que trataremos a seguir.

2.2 Concepções Críticas de Currículo

As concepções críticas de currículo defendem que não existem teorias neutras, que todas estão dentro de uma relação de poder e preocupam-se com questões do “por que” se privilegiam determinados conhecimentos e identidades e outras não, relacionando as “conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2007, p. 16).

Essa concepção se constituiu em contraste com as teorias tradicionais de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas começaram a emergir na década de 1960, dentro de um contexto de grandes transformações pelo mundo com os movimentos de contracultura, feminista, de liberação sexual, de independência das antigas colônias europeias, em meio aos protestos estudantis da França, manifestações contra a guerra do Vietnã, a continuidade da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos e contra a ditadura militar no Brasil.

Não por acaso, foi nessa década que se revelaram livros com as teorizações que questionavam as estruturas educacionais tradicionais, debatendo sobre os pressupostos presentes nas organizações sociais e educacionais, pois desconfiava do status quo e responsabilizava-o pelas desigualdades e injustiças sociais.

As teorias críticas foram embasadas nas concepções teóricas do marxismo e nos ideários da Escola de Frankfurt.

O marxismo foi um conjunto de concepções elaboradas pelos alemães Friedrich Engels e Karl Marx, no contexto da sociedade industrial do início do século XIX, que reagia ao sistema capitalista.

Na ótica marxista, de acordo com Schlesener, Masson e Subtil (2016), a classe do proletariado produzia tudo por meio da sua força de trabalho, porém não tinham acesso a nada de direito, sendo excluídos do sistema educativo, de saúde e de segurança. Enquanto a classe burguesa, segundo essa concepção, apenas administrava o que o proletariado produzia, tendo os lucros e acesso aos serviços de saúde, educação e segurança.

A Escola de Frankfurt, de acordo com Matos (2012), surgiu em 1924 na Universidade de Frankfurt por iniciativa de Felix Weil, com a união de intelectuais como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Walter Benjamin, Jürgen Habermas, Leo Lowenthal, Franz Neumann, Erich Fromm, Otto Kirchheimer, Friedrich Pollock e Karl Wittfogel, entre outros pensadores com o desejo de constituir a autonomia e a independência do pensamento.

Esses intelectuais estabeleceram a teoria crítica através da releitura do marxismo para além de suas concepções iniciais e do novo olhar para o papel da educação como formadora de pessoas para emancipar-se em todos os pontos da sua vida: social, econômico, educacional, evitando a barbárie, como o nazismo que havia ocorrido na época.

Eles criticavam as concepções iluministas, que defendiam a ideia de que a ascensão da sociedade se daria através do avanço do conhecimento científico e filosófico pela sua disseminação global, essa crítica se estendia ao positivismo que acreditava nesse progresso através da reorganização rígida da sociedade e do investimento na criação e disseminação da ciência.

As concepções do modelo crítico de currículo enfatizavam os seguintes conceitos: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência, de acordo com Silva (2007).

Dentro das concepções críticas existem algumas distinções, com abordagens diferentes em cada país em que os movimentos de renovação das teorias curriculares ocorreram. Dentre as abordagens, existiam as linhas mais gerais e as que estavam mais envolvidas com o “movimento de reconceptualização”, ou dentro das concepções da “nova sociologia”.

Silva (2007) nos apresenta uma cronologia das obras relevantes que se estabeleceram como marcos da teorização crítica da educação e do currículo:

- 1970 – Paulo Freire, A pedagogia do oprimido
 1970 – Louis Althusser, A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado
 1970 – Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, A reprodução
 1971 – Baudelot e Establet, L'école capita-liste en France
 1971 – Basil Bernstein, Class, codes and control, v. 1
 1971 – Michael Young, Knowledge and control: new directions for the sociology of education
 1976 – Samuel Bowles e Herbert Gintis, Schooling in capitalist America
 1976 – William Pinar e Madeleine Grumet, Toward a poor curriculum
 1979 – Michael Apple, Ideologia e currículo (SILVA, 2007, p. 30).

Nos embasamos nesse percurso para explicitar as contribuições que esses intelectuais fomentaram, iniciando por Paulo Freire.

As teorias críticas tiveram grande influência de Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, considerado, desde 2012, Patrono da Educação Brasileira. Considerado um dos pensadores mais notáveis da história da pedagogia mundial, em 1967, Freire iniciou suas publicações com a obra *Educação como prática de Liberdade*, quando estava exilado no Chile, devido à ditadura que se estabelecia no Brasil.

Nessa obra, Freire faz uma análise sociológica e histórica da formação social brasileira dentro do contexto político da ditadura militar, com reflexões direcionadas ao campo ideológico, defendendo que a palavra era um instrumento de transformação do homem e da sociedade e não um mero veículo de ideologias alienantes. Com isso, trazia a análise do papel social da escola, que seria ensinar o estudante a ler o mundo e nele intervir positivamente.

Paulo Freire (1967) questionava o “medo da liberdade” que o homem simples tinha, por se sentir direcionado e intimidado pelas poderosas forças sociais impostas a ele, submetendo-se a uma condição submissa, sentindo-se diminuído e acomodando-se a esse contexto.

Diante dessa condição do homem simples, Freire (1967) defendia que o ato de existir ultrapassava o de viver, e que estar no mundo deveria ser, estar nele e com ele. Essa existência, defendida por Freire, espera que o sujeito herde a experiência vivida e integra-a às condições do seu contexto, mas não de forma passiva, mas criando, recriando, decidindo e atuando como um sujeito histórico.

Freire (1967) apontava para a educação como extremamente relevante para a conquista de uma verdadeira democracia, como estilo de vida, devendo ser voltada para a responsabilidade social e política através de um espaço dialógico que propicie a humanização do homem.

Segundo Freire (1967, p. 86), precisamos:

De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia em posição de transitividade ingênua.

Com isso, Freire propunha que a educação, necessariamente, precisaria propiciar uma mudança de atitude constantemente, substituindo a formação para a passividade, por uma educação com disposições democráticas, que possibilitam a construção de novos hábitos de participação e ingerência na sociedade.

Freire (1967) apontava como um dos grandes desafios para a superação da transitividade ingênua, o modelo educacional pautado uma concepção mecânica que forma para a passividade. Esse modelo educacional tem como repercussão o analfabetismo, uma inexperiência democrática, o discurso sem profundidade, a ausência da investigação e da pesquisa, que revelam a ausência da consciência crítica, aspecto considerado fundamental da mentalidade democrática.

Freire (1967, p. 96) defendia que “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Diante de suas críticas em relação ao modelo educacional, em especial à alfabetização mecânica e os efeitos que esse modelo reflete na sociedade, Freire (1967), apresenta nessa mesma obra o seu método de alfabetização de jovens e adultos dentro de uma concepção de educação problematizadora para a construção da consciência crítica pelo sujeito, fruto dos seus mais de quinze anos de experiência acumulada no campo da educação de jovens e adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais.

Posteriormente, em sua obra *A importância do Ato de Ler*, de 1982, Freire amplia a reflexão de leitura e escrita, defendendo “a leitura de mundo precede a da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1982, p. 11), deixando seu legado sobre a crítica à mera decodificação das palavras, afirmando a importância da valoração do contexto do sujeito e da leitura que este faz de sua realidade, de modo a desenvolver a leitura crítica do mundo que o cerca, para agir e transformá-lo. Esse livro de Freire, segundo Silva (2007, p. 57), está “muito ligado ao pensamento da chamada “ideologia do desenvolvimento”, que visa um olhar para a evolução do homem.

Após essa obra, enquanto ainda estava exilado, Freire escreve *Pedagogia do Oprimido*, entre 1967-1968 e publica em várias línguas em 1970, porém no Brasil a publicação ocorreu apenas depois de 1974, quando iniciaram processos de abertura política no país.

Foi com a obra *Pedagogia do Oprimido*, que Freire se torna conhecido por reflexões filosóficas que permeiam as teorizações curriculares e passa a influenciar diretamente as teorias dos autores que tratam da questão curricular mais especificamente.

Embasada na dialética hegeliana das relações senhor e servo, influenciada pelo marxismo humanista e pela fenomenologia existencialista e cristã, essa obra questiona a dinâmica do processo de dominação em que “a centralidade do conceito de desenvolvimento é deslocada pelo de revolução” (SILVA, 2007, p. 57), pois Freire defendia que para conquistar a transformação da educação é preciso ocorrer a revolução.

Paulo Freire (2017) traz uma reflexão crítica sobre a educação e a pedagogia da época, mas transpassa essa análise ao apresentar uma teoria sobre como elas precisam ser. Ao se preocupar com a questão do que ensinar, Freire desenvolve nessa obra referências para organização curricular que passa a influenciar autores e autoras que tratam das perspectivas curriculares.

Nesse livro, *Pedagogia do Oprimido*, de 1970, Freire (2017) continua sua reflexão sobre o medo da liberdade do sujeito que prefere a estabilidade, mesmo que em condições desfavoráveis, a uma liberdade arriscada da qual não se sente preparado para estar em tal situação, apresentando a contradição opressor-oprimido.

Com isso, Freire (2017) defende que a superação dessa condição entre opressor e oprimido precisa partir do oprimido, uma vez que o opressor não tem interesse em modificar a sua condição favorável nessa relação. Freire defende que é necessário que o oprimido lute pela sua liberdade como um ato de amor, para conseguir a sua liberdade e de outros oprimidos.

Para que essa libertação ocorra, Freire (2017, p. 52) defende a necessidade da prática da práxis pelo oprimido, definindo-a: “a práxis, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. Essa práxis precisa uma constante na vida do

oprimido, de acordo com o autor, pois esse exercício possibilita a reflexão crítica da sua realidade e a prática de ações dentro do seu contexto para modificá-lo.

O autor ainda questiona a prática de ensino que consolida e reproduz essa relação de opressor e oprimido, denominando-a de educação bancária em que o opressor é o dono do saber e o deposita no oprimido, que por sua vez precisa arquivar os depósitos e memorizá-los, sem qualquer possibilidade de pensar e criar de forma autônoma. Nesse sentido, Freire diz (2017, p. 81)

o “saber” é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Freire (2017) ainda afirma que para se superar a educação bancária é preciso uma educação dialógica, fundada no diálogo e na prática reflexiva e transformadora de modo a promover uma educação libertadora e permanente.

Esse olhar de Freire para a educação permanente parte do seu pressuposto do homem como um sujeito inconcluso, que está sempre em movimento e em constante transformação diante de um mundo que também muda, através das suas relações. Sendo sujeito da sua própria história através de ações de criação, reflexão e transformação e das suas relações com os outros e com o mundo.

Freire (2017) propõe uma educação problematizadora, cujos sujeitos são parte ativa no processo de aquisição do conhecimento, em que o papel do opressor e oprimido é contraposto pelos de educador e educando que criam seu conhecimento sobre o mundo dialogicamente. O autor ainda defende o diálogo como uma exigência existencial, um caminho em que o homem ganha significação enquanto ser humano, mencionando que se o diálogo

é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a se transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2017, p. 109).

Essa obra de Freire se estabelece como uma crítica à concepção tecnicista e instrumentalista de educação ao questionar o currículo existente, caracterizando-o como uma “educação bancária”. E propõe a superação desse modelo por meio de uma educação problematizadora de permanente diálogo, como um exercício prático da liberdade, favorecendo a práxis.

Silva (2007) menciona que, na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire vai além da análise crítica da educação e da prática educativa existente e apresenta como desenvolver um currículo dentro da concepção de “educação problematizadora”, partindo dos conhecimentos e saberes existentes dos educandos para discussão de suas experiências de vida.

Na mesma época das publicações de Freire, Louis Althusser, filósofo francês, publicou o livro *A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado*, em 1970. Ele apresenta uma conexão relevante entre educação e ideologia, dentro das concepções do marxismo estrutural, fornecendo as bases para as críticas marxistas da educação que se seguiriam.

Althusser (1983) argumentava que a escola era um aparelho ideológico central, transmitindo ideologia através do currículo para quase toda população, por um longo período, favorecendo a reprodução do capitalismo. Essa reprodução era viabilizada pela transmissão de crenças embutidas nos conteúdos escolares, que evidenciava a estrutura social existente como ideal para se viver, garantindo a reprodução da força de trabalho e a submissão às regras e normas.

Outra publicação que fez parte do fomento às concepções críticas foi o livro *A Reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, sociólogos franceses, em 1970. Nessa obra os autores apresentaram a reprodução capitalista diferente do pensamento marxista, utilizando o conceito de capital cultural para explicitar a ideia de que é pela reprodução da cultura dominante, dos seus hábitos, valores, costumes e comportamentos que se garante a reprodução da sociedade.

Bourdieu e Passeron (1992) mencionam o capital cultural em três estados: objetivado, representado pelas obras de arte, literatura, teatro, entre outras manifestações; institucionalizado, por meio de títulos, certificados e diplomas; e internalizado, manifestado pelos hábitos.

Os autores defendem que a escola ofertava uma cultura que não era reconhecida por todos os grupos sociais, privilegiando as crianças que se identificavam com tal cultura e afastando os que não conseguiam compreender o código cultural estabelecido.

Diante dessa questão, Bourdieu e Passeron (1992), propõem o conceito de pedagogia racional, ao defender que a elaboração e a prática escolar devem propiciar que todos os estudantes tenham acesso a todas as formas de cultura dentro do

ambiente educacional, possibilitando que todos os grupos sociais se identifiquem com o seu código cultural dentro da escola, de modo a facilitar a sua permanência nela.

No ano seguinte, em 1971, Christian Baudelot, sociólogo francês e Roger Establet, estudioso francês da sociologia da educação, segundo Silva (2007), desenvolveram detalhadamente a tese althusseriana na obra *L'école capitaliste en France*, analisando a escola capitalista da França.

Em continuidade às reflexões críticas, em 1976, os norte-americanos, Samuel Bowles (economista e professor) e Herbert Gintis (economista, cientista comportamental e educador), publicaram *Schooling in capitalist America*. Nessa obra, os autores trazem uma concepção diferente de Althusser sobre a conexão de produção e educação, ampliando a crítica para além da concepção marxista.

De acordo com Silva (2007), Bowles e Gintis mencionavam que a escola estabelecia a reprodução da sociedade capitalista pelo espelhamento desse modelo, em que a escola proporcionava práticas do papel de subordinação aos estudantes da classe popular e práticas que favoreciam atitudes de comando e autonomia nas escolas, que atendiam estudantes das classes dominantes.

Como vimos, as concepções críticas, se desenvolvem em várias frentes, com abordagens diferentes, com intuito de promover movimentos de renovação das teorias curriculares, em linhas mais gerais como acabamos de explicitar e as que estavam envolvidas com o movimento da “nova sociologia” ou com o “movimento de reconceptualização”, que visavam reconceituar o currículo e sua prática.

A teoria crítica direcionada aos estudos sobre currículo, de acordo com Pacheco (2000), surgiu com James Mc Donald, intelectual inglês que, em 1967 na I Conferência sobre Teoria Curricular, realizada na Ohio State University, que mencionava sobre a adoção de novas formas de interpretação do currículo em contradição à influente racionalidade tecnológica de Tyler. Essa conferência coincide com o período em que Freire publicou sua obra *Educação como Ato de Liberdade*, em 1967, com uma perspectiva de educação problematizadora, por meio da construção de um currículo dentro de uma concepção fenomenológica.

Apesar dessa Conferência e a publicação de Freire ocorrerem em 1967, o movimento de reinterpretação do currículo, especificamente, suscitou com a liderança do educador americano William Pinar, com a I Conferência sobre Currículo, realizada na Universidade de Rochester, Nova York, em 1973.

De acordo com Silva (2007), após essa conferência compôs-se o “movimento reconceptualista” reagindo ao modelo tecnicista de Tyler (1949) e Bobbit (1918), que pretendia incluir tanto as concepções fenomenológicas, quanto os ideais marxistas.

O grupo da vertente marxista não se identificou com o movimento, vendo-o como muito centrado nas questões subjetivas e pouco nas questões políticas. Com isso, o movimento reconceptualista limitou-se às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas.

O movimento da fenomenologia foi desmembrado posteriormente no pós-estruturalismo, no feminismo e nos estudos culturais.

O movimento autobiográfico ganhou força com Pinar, que em 1976, juntamente com Madaleine Grumet publicou a primeira edição da obra *Toward a Poor Curriculum*, essa obra recorre à etimologia da palavra curriculum para renovar seu sentido, mencionando o significado original que deriva do verbo *currere* do latim, transitando do significado de pista de corrida, para o ato de “percorrer pista”.

A mudança da noção de currículo como substantivo, para currículo como verbo, apontou um outro modo como se deveria compreender o currículo, uma atividade que perpassa a vida educacional, para contemplar a vida inteira.

Nessa publicação Pinar e Grumet (2014) expressaram sua resistência à burocracia entorpecente da tendência de controle e fiscalização nos objetivos comportamentais presentes na escola tradicional, propondo uma metodologia humanizada, como uma alternativa às investigações científicas sociais que estavam dominando o campo da pesquisa do currículo.

Enquanto a crítica norte-americana em relação ao currículo centrava-se no movimento reconceptualista, na Inglaterra essa crítica se deu pelo campo da sociologia.

Nesse sentido, Basil Bernstein, sociólogo britânico, desde meados de 1960 se dedicava ao projeto de desenvolver uma sociologia da educação, porém só publicou os primeiros ensaios dos seus estudos em 1971, através da publicação do livro *Class, codes and control, v. 1*.

Nessa obra, Bernstein (1971) faz uma análise crítica do processo de escolarização e do currículo, evidenciando a escola como uma forma de controle social pela reprodução cultural das relações de classe.

Bernstein (1971) apresentava uma teoria do currículo no campo da sociologia, que se preocupava com a estrutura organizacional do currículo e seu entendimento de conhecimento formal, que ocorre mediante três sistemas de mensagens: currículo, que determina o conhecimento válido; pedagogia, que estipula a forma de transmissão válida do conhecimento; e a avaliação, que estabelece o que foi válido desse conhecimento, defendendo que não é possível separar questões de currículo das questões de pedagogia e avaliação.

Bernstein (1971) tinha como elementos importantes de seus estudos questões de classes (origem social), código (apreensão, cultura) e precisamente a gramática de classe (como se expressa cada classe social). Ele distinguia dois tipos de códigos: o elaborado, em que os significados utilizados pela pessoa são um tanto quanto independentes do contexto social, já o código restrito tem o sentido contrário, é produzido na interação social e vigorosamente dependente do contexto, pois são aprendidos na família, escola e outras instituições sociais.

Bernstein fez parte do movimento conhecido como a Nova Sociologia da Educação, junto com Michel Young, que foi seu aluno, apontando as conexões entre currículo e poder, com a crítica à organização do conhecimento constituída de forma a garantir a manutenção do poder aos grupos dominantes.

Young (1971), sociólogo político britânico, imprimiu sua crítica através da publicação do livro *Knowledge and Control: New Direction for Sociology of Education*, que organizou em 1971, sendo conhecida como o marco do início da crítica à antiga sociologia da educação que norteava as concepções educacionais da época.

Esse livro foi concebido após a *Conferência de Durham do British Sociological Association*, que ocorreu em abril de 1970, a partir das discussões de Pierre Bourdieu, Basil Bernstein e Michael Young, com a participação de Geoffrey Esland e Neil Keddie com seus manuscritos e de textos reimpressos de outros pensadores como Alan Blum, Ioan Davies e Robin Horton, de acordo com Silva (2007).

Essa publicação passaria a ser conhecida como a “Nova Sociologia da Educação”, pois impulsionou uma investigação sociológica na educação por meio de uma busca sobre a organização social do conhecimento nas instituições educacionais, tratando o conhecimento não como arbitrário e absoluto, mas como conjuntos disponíveis de significados dados coletivamente.

Young (1971) trouxe também a reflexão sobre a relação entre conhecimento e controle, mencionando a origem do currículo e as influências políticas na escolha do que e como ensinar, buscando métodos e técnicas mais eficientes na organização do ensino e do currículo. Essa obra ganhou maior visibilidade no Brasil na década de 1980, quando o estudo sobre currículo ganhou espaço com programas, linhas de pesquisa e periódicos especializados.

Silva (2007, p. 69) aponta que, apesar da Nova Sociologia da Educação não direcionar suas ações para as questões pedagógicas, uma perspectiva curricular baseada nela propiciava a construção de “um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes”, embasado na ideia de “construção social”, em que os valores, as regras, as normas, os significados e os símbolos sociais são elaborados pela sociedade por meio das práticas individuais e sociais de cada um, de modo a se redefinir e renegociar constantemente.

A influência da Nova Sociologia da Educação foi ampla até meados da década de 1980, quando começou a somar-se a teorias propriamente pedagógicas, sendo dissolvida gradualmente e integrada por uma variedade de perspectivas teóricas: feministas, pós-modernismo, pós-estruturalismo, estudos sobre gênero, raça, etnia e estudos culturais.

Como mencionado anteriormente nesse trabalho Althusser, filósofo francês, Bourdieu e Passeron, sociólogos franceses, em 1970 instituíram críticas radicais à educação liberal, através da conexão entre educação e ideologia, dentro das concepções marxistas. Porém, em 1979, Michael Apple ampliou essa posição dando início à crítica neomarxista relacionada ao papel ideológico do currículo, com sua publicação *Ideologia e Currículo*.

Nessa obra, Apple (1982) apresenta críticas sobre a hegemonia, como um fator que acontece, muitas vezes, de forma obscura, em que se coloca as intenções de dominação na cultura, educação de forma oculta em que os grupos dominantes garantem o controle social sem precisar utilizar de mecanismos abertos de manipulação.

De acordo com o autor, essa hegemonia apresenta-se como “um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, efetivo e dominante de significados, valores e ações que são *vividos*” (APPLE, 1982, p. 14) de forma muito

“natural”, pois está enraizada na cultura, de forma que, na maioria das vezes, não são percebidas e, com isso, dificulta a luta contra essa dominação.

Segundo Apple (1982, p. 14), “o controle é investido nos princípios constitutivos, códigos e, especialmente, na consciência e nas práticas do senso comum subjacentes a nossa vida, assim como pela divisão e manipulação econômica diretas”. Essa influência dos sistemas estruturais, de forma geral, controlam e dominam a economia, a política, o modo de produção, distribuição e consumo, dominando a vida cultural das pessoas, que inclui as práticas do cotidiano, as escolas, o ensino e os currículos que são adotados.

Para Apple (1982, p. 44), as escolas como instituições “se constituem em áreas excepcionalmente interessantes, e fortes política e economicamente, para a investigação dos mecanismos de distribuição cultural numa sociedade”, com isso se torna um excelente instrumento que possibilita a dominação ideológica das classes dominantes pelo controle do conhecimento.

A preocupação que Apple apresenta nessa obra é sobre como ocorre a seleção e organização desse conhecimento, através da escolha dos conteúdos e a relação entre o conteúdo manifesto (os que constam explicitamente nos objetivos) com o conteúdo oculto (implícitos nas normas e valores transmitidos pelas escolas).

O autor menciona que é preciso questionar por que alguns conhecimentos são colocados como objetivos e factuais, legitimado como verdade, sem serem questionados, enquanto outros são desconsiderados e não validados pelas escolas.

Com isso, Apple (1982) aponta que o pensamento crítico evidencia os interesses e compromissos políticos, sociais, éticos e econômicos que normalmente são aceitos sem questionamento. Ainda afirma que o pensamento crítico possibilita um compromisso social ao sujeito com seus próprios fundamentos de não acúmulo de bens, lucros, créditos e aceitação do conhecimento posto, visando a elucidação e maximização da igualdade econômica, social e educacional.

O currículo oculto, de acordo com Silva (2007, p. 78), “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”, com isso, está presente de forma geral em quase todas as teorias críticas em seu período inicial.

O olhar para o conteúdo oculto é abordado como um ponto de atenção ao que ele esconde, de modo a trazer lucidez sobre o currículo oculto, tornando consciente o conteúdo que ele carrega, como menciona Silva (2007, p. 80),

a coisa toda consiste, claro, em desocultar o currículo oculto. Parte de sua eficácia reside precisamente nessa sua natureza oculta. O que está implícito na noção de currículo oculto é a ideia de que se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz, ele deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser oculto. Supostamente, é essa consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança. Tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma, desarmá-lo.

O conceito de currículo oculto foi de suma importância para o desenvolvimento da perspectiva crítica de currículo, porém foi perdendo relevância no decorrer de sua evolução, pois seu conceito estava associado ao estruturalismo que seria paulatinamente questionado pelas perspectivas críticas.

Nesse sentido, o currículo oculto perdeu espaço para o pós-estruturalismo que direcionava suas reflexões mais para a “visibilidade” do texto e do discurso do que para as questões invisíveis das relações sociais, que não se sabia precisamente quem seria o responsável por ter escondido o currículo oculto.

Diante disso, Silva (2007, p. 81) menciona que “numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista”, com isso, vemos a relevância do desenvolvimento do pensamento crítico e do exercício da práxis para agir diante do visível.

Como vimos, os movimentos críticos de renovação das teorias sobre currículo tiveram abordagens diferentes, em diversas obras, de acordo com as ideias que emergiam em cada país que essas reflexões ocorreram.

Nos estados Unidos essa transformação ocorreu pelo “movimento de reconceptualização”, já a literatura inglesa abordou essa mudança pelo movimento da “nova sociologia”.

O Brasil iniciou essa discussão sobre uma nova abordagem curricular com Paulo Freire, enquanto os franceses se pautaram nos ensaios fundamentais de Althusser, Burdieu e Passeron, e nas análises da escola capitalista de Boudelot e Establet.

Com isso, foi possível perceber que o movimento de renovação da teoria educacional tradicional ocorreu em diferentes lugares no mesmo período, de modo a

fomentar verdadeiras revoluções no campo do currículo por meio das teorias críticas, abordando sob diferentes perspectivas a importância da construção de um currículo para a formação de pessoas para emancipar-se em todos os pontos da sua vida: social, econômico, educacional.

2.3 A Cultura e suas influências no Currículo

O entendimento de currículo tem se ampliado e se complementado com as reflexões de José Gimeno Sacristán, educador e intelectual crítico, pesquisador sobre o “currículo”, comprometido com a modernização, inovação e melhoria da educação.

Gimeno Sacristán (2000) nos leva a refletir sobre o currículo e suas dimensões, defendendo que o currículo se faz por uma *escolha cultural*, essa escolha é influenciada pelas circunstâncias culturais, sociais, políticas e administrativas, que se estabelece como realidade dentro das condições de cada instituição educacional.

O autor menciona que o currículo é um projeto cultural, definido em consonância com a realidade mais ampla, que atua como estrutura de pressupostos, ideias e valores que justificam a seleção cultural.

Gimeno Sacristán (2000) aponta que os componentes dos novos currículos, partindo de uma perspectiva antropológica, busca os elementos culturais presentes no contexto do estudante e sintetiza-os nos conhecimentos escolares.

Com isso, defende que o currículo é um “mapa representativo da cultura” e pontua que, essa perspectiva de currículo, carrega desafios devido às múltiplas facetas da cultura, mas defende essa posição do currículo, por acreditar que se aproxima mais do seu objetivo de inserção social do sujeito.

Gimeno Sacristán (2000, p. 9) entende o currículo como “algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas”, de modo que, as condições de desenvolvimento e realidade curricular precisam ser entendidas em conjunto.

Diante da perspectiva de construção social, Gimeno Sacristán (2000) menciona que o currículo é moldado pelo sistema escolar, direcionado a determinados professores e estudantes, que usa de meios determinados e cristaliza-se em um contexto, que lhe fornece o significado real, com isso, entende-se que as realidades o condicionam.

Nesse sentido, defende que o currículo faz parte de múltiplos tipos de práticas, tais como: pedagógica de ensino, ações de ordem “política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 22), se consolidando como um cruzamento de práticas diversas.

O autor ainda menciona que

o currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Gimeno Sacristán (2000) defende que para exercer um papel emancipatório, o currículo precisa ser entendido como práxis e, que nessa perspectiva, concebe-se o currículo dentro de uma concepção processual, em que se evidencia seu significado e sua relevância real, como fruto dos diferentes procedimentos às quais foi submetido, nesse sentido,

entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Ao conceber o currículo como uma práxis e atentar-se às particularidades de seu desenvolvimento, que o transformam e lhe dão forma, o currículo passa a ter significado para estudantes e professores no percurso da realização das suas ações. É na depuração dessas ações que o currículo se torna o que se permita que ele seja.

As reflexões de Gimeno Sacristán (2000), nos levam a entender o currículo como a expressão da função socializadora da escola, que se consolida como um instrumento de criação para prática pedagógica e para o aprimoramento dessa prática.

Essa prática, de acordo com o autor, se dá pelo do entrecruzamento de elementos e orientações diversas, tais como: “pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 32). Com isso, o currículo se estabelece como ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino, para promover mudanças, renovações e inovações das instituições.

Gimeno Sacristán (2000) aponta nove facetas de análise do meio cultural para construção do currículo: sistemas de conhecimento, compreensão e de explicação da realidade; possui diferentes linguagens e sistemas de comunicação; conserva formas diferentes de expressão estética; dispõe de um sistema econômico regulador; carrega uma estrutura social ordenadora; organiza-se por meio de sistemas de governo reguladores; carrega sistema de valores organizados e visões de mundo; carrega uma história cultural a ser considerada; possui diversos sistemas de sobrevivência e de transmissão cultural.

Observando essas facetas, compreendemos a complexidade da moldagem do mapa cultural para a sistematização do currículo, que precisa agrupar as dimensões da cultura em diversas áreas do conhecimento e de experiência, considerando os “territórios” da cultura para selecionar os elementos do currículo.

Gimeno Sacristán (2000) aponta que, qualquer que seja a faceta da cultura selecionada, vai existir quem a valorize e quem a desvalorize. E, reflete que a cultura está muito diversificada, com isso, a seleção dos territórios do currículo não é neutra, devido ao conflito de interesses que permeia essa seleção, as diferenças interindividuais ou entre grupos culturais. Desse modo, torna-se cada vez mais complexo buscar elementos curriculares para a elaboração de uma base de cultura básica, igual para todos.

2.4 O Currículo como território em disputa

Considerando as preocupações provenientes das concepções críticas sobre o “por que” de se privilegiar determinados conhecimentos e desconsiderar outros, complementadas com as reflexões de Gimeno Sacristán que aponta para o conflito de interesses na seleção cultural, observamos as questões de poder na escolha dos conhecimentos que compõem um currículo.

Apple (1982) contribui para essa reflexão ao explicitar que a escola foi criada com intuito de preservar e aumentar o poder da elite da população, que usava a escola com finalidades hegemônicas, por meio da transmissão dos valores, tendências culturais e econômicas, pela escolha dos conhecimentos, das informações passadas pelos conteúdos escolhidos, os recortes feitos do conteúdo, além dos conteúdos ocultos reforçados nas normas de trabalho, obediência e pontualidade, por exemplo.

Nesse sentido, a escola se firmou, ao longo do tempo, como um instrumento de dominação ideológica de uma determinada cultura, por meio da diversidade do conhecimento. Assim, o currículo se consolidou como um território de disputas.

A concepção de currículo como território em disputa chegou no Brasil nos anos de 1980, tendo Miguel Arroyo contribuindo fortemente para esse debate. Arroyo (2013) menciona que a centralidade do currículo como território em disputa se dá por alguns indicadores, tais como:

a) O campo do conhecimento encontra-se cada dia mais complexo, dinâmico e disputado, em que a disputa se dá pelo conhecimento, pela ciência e pela tecnologia;

b) A produção e apropriação do conhecimento, disputa presente nas políticas de dominação-subordinação e nas relações sociais;

c) A relação entre currículo e trabalho docente, em que os currículos são instituídos como normas e diretrizes do trabalho docente, a fim de controlá-lo;

d) Política, disputa da sociedade, do Estado e das instituições pelo currículo, expressa pelas políticas e diretrizes curriculares;

Esses indicadores nos levam a refletir sobre como essa disputa pelo território do currículo sempre existiu e se intensificou nas últimas décadas.

Nessa pesquisa veremos essa disputa pelo território do currículo na formação docente, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação inicial, caracterizada como “uma configuração política de poder” (ARROYO, 2013, p. 13), em que os cursos de licenciatura formam os professores que a escola exige.

Arroyo (2013) traz os professores como sujeitos centrais das disputas curriculares, questionando se “nos currículos de formação e de educação básica nos tem sido garantido esse direito a conhecer a nossa própria história? Não será essa uma disputa no território do currículo?” (ARROYO, 2013, p. 23), apontando para a importância dos professores para a construção do currículo.

O autor problematiza que as histórias dos docentes, suas autorias e identidades profissionais não estão presentes nos currículos de formação e de educação básica. Menciona que é preciso que sejam reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que precisam ter vez no território dos currículos.

Arroyo (2013) defende que o professor não pode se reduzir a validar o controle instituído por outras instâncias que bloqueiam a arte de educar dos professores, sua

autoria profissional e seus saberes docentes, o autor atribui esse bloqueio à ditadura militar de 1964 às atuais políticas neoliberais.

O autor aponta que as políticas neoliberais “voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e a docência” (ARROYO, 2013, p. 25) por meio do foco no treinamento de competências e avaliações classificatórias em busca de resultados de docentes e discentes.

Gimeno Sacristán (1999) contribui para essa discussão, defendendo que a educação tem funções a serem cumpridas, que são desestabilizadas pelas constantes mudanças políticas, sociais e culturais existentes atualmente, na pós-modernidade. Também aponta que o “currículo perfeitamente organizado, hoje entra em crise” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 12), pois a necessidade de se colocar em ordem o universo da prática social da educação desconsiderou a relevância dos sujeitos da ação educativa.

Gimeno Sacristán (2013, p. 24) menciona que o desvelamento do currículo, (suas origens, suas implicações e os sujeitos envolvidos) como “expressão do projeto cultural e educacional”, carrega forças, interesses ou valores considerados como mais relevantes para a sociedade, determinados grupos sociais, famílias, grupos políticos, entre outros.

O autor ainda afirma que esses projetos, normalmente não condizem com as realidades, com isso, considera, assim como Bernstein (1988 *apud* GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 24), que o currículo, do ponto de vista prático, é “composto por tudo o que ocupa o tempo escolar, então ele é algo mais do que o tradicionalmente considerado: como o conteúdo das matérias ou áreas a ensinar”. Desse modo, defende que o currículo é reconhecido no seu processo de desenvolvimento.

Embora Gimeno Sacristán, em 1999, levante a questão do cenário de instabilidade que a educação vivia devido às constantes mudanças políticas, sociais e culturais existentes, mais de vinte anos depois, vivemos o mesmo cenário de instabilidade, cujas políticas educacionais são partidárias e não de Estado, ocasionando uma reestruturação na educação a cada mudança de governo

Cada mudança na estrutura educacional requer uma transformação para a formação dos docentes que atuam nela, e é nesse cenário que essa pesquisa se constituiu.

3 FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Esta sessão discorre sobre os fundamentos e princípios da formação de professores, discutindo a questão desta formação como campo de estudo teórico e prático, em acordo com Marcelo García (1999).

Visto que houve a ascensão da valorização da prática para a formação de professores, reflete sobre a integração da teoria e da prática de modo dialético, por meio do ensino prático reflexivo de Schön (2000).

Ainda aborda os saberes que integram a prática dos professores, pela perspectiva de Tardif (2012) e Freire (1996); e finaliza com as contribuições relacionadas à formação de professores de entidades científicas (ANPEd, Anfope, Unicamp, entre outras), expressas em posicionamentos e manifestos em defesa da formação de professores.

3.1 A formação como campo de estudo

Imbernón (2011) defende que a formação inicial deve fornecer as bases para a construção do conhecimento especializado, em que parte dele se desenvolve por meio da ação, mencionando que é preciso considerar o conhecimento profissional cultural (contexto) e o conhecimento prático com seu compromisso científico, político, ético e moral da profissão de educar.

O autor ainda aponta que os conhecimentos para o exercício da docência, por uma perspectiva não técnica, se fragmentam em diferentes momentos:

- a. As concepções e crenças constituídas pelas experiências prévias como discente, que deixam marcas significativas;
- b. A socialização do conhecimento profissional, por meio da formação inicial específica;
- c. A iniciação à docência com a vivência no campo da prática que possibilita a consolidação do conhecimento profissional;
- d. A formação permanente com a função de reafirmar ou questionar o conhecimento profissional colocado em prática, de modo a “recompôr o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos” que sustentam o exercício da profissão docente (IMBERNÓN, 2011).

Esses diversos momentos mostram a dinâmica do conhecimento profissional docente, que se integra a outros componentes profissionais e se desenvolvem ao longo de toda a carreira do professor.

Ao considerar a formação inicial como a iniciação da socialização profissional e da admissão de princípios e regras práticas, Imbernón (2011) defende que é preciso que os programas de formação deveriam partir dessas ideias e imagens constituídas de modo a superar a visão obsoleta do modelo profissional assistencial e voluntarista que resulta em um papel técnico-continuista de adaptação da ordem social, de modo acrítico.

Com isso, o autor aponta que é preciso prover uma “bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal” (IMBERNÓN, 2011, p. 63) para capacitar o professor a assumir o papel educativo com toda sua complexidade, apoiado em uma fundamentação válida, com ações de responsabilidade social e política, de modo reflexivo, com flexibilidade e rigor.

Imbernón (2011) ainda aponta que é preciso promover uma formação que promova: um conhecimento válido; gere atitude interativa e dialética; fomente a necessidade da formação permanente para a mudança; a criação de estratégias e métodos de intervenção, reflexão, análise, investigação e cooperação; o comprometimento com o contexto e a cultura local; a abertura dos professores para mudança, inovação, concepções pluralistas; experiências interdisciplinares; análise crítica de situações cotidianas da profissão; pesquisas relacionadas aos discentes e seus processos de aprendizagem; exercício da práxis.

Com isso, a formação de professores precisa se estabelecer como instrumento de mudança, “não permitindo que as tradições e costumes, que se perpetuaram com o passar do tempo, impeçam que se desenvolva e se ponha em prática uma consciência crítica”, permitindo novas alternativas aos professores em formação de promover mudanças na educação e melhorias na sua profissão.

Nesse sentido, a formação de professores precisa assumir a sua complexidade e se consolidar como um campo de estudo, como defende Marcelo García (1999).

Marcelo García (1999, p. 22) entende a formação de professores como “atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações”. Nesse sentido, o autor defende que a formação de professores é uma área de conhecimento e investigação

que estuda os processos de aprendizagem e desenvolvimento das competências profissionais dos professores.

Ao entender como disciplina essa área de conhecimento, Marcelo García (1999, p. 26) explicita seu conceito de formação de professores:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou exercício- se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências, e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Por essa concepção entendemos que a formação de professores é uma área de estudo teórica e prática sobre os processos de aquisição e melhoria dos conhecimentos, capacidades e ações para a intervenção dos professores, no desenvolvimento e aprimoramento do exercício da sua docência, do currículo a qual responde e da instituição em que atua, promovendo a melhoria da qualidade da educação para os estudantes.

Marcelo García (1999) ainda aponta que essa formação pode ocorrer de forma individualizada (atendendo a necessidades específicas ou na modalidade à distância) ou em equipe (centrado no desenvolvimento de seus interesses e necessidades), com maior potencial de mudanças. O autor defende que a formação de professores e a mudança precisam andar em conjunto, em consonância com as reflexões de Imbernón (2011) que defende o exercício da práxis pelo professor em formação, assim vimos em Freire (2017).

Ao explicitar sua concepção de formação de professores, indica que esta se fundamenta em princípios:

1. Conceber a formação de professores como um *contínuo*, em que a formação inicial é a primeira fase do processo de desenvolvimento profissional, que precisa ocorrer permanentemente durante o exercício da docência;
2. A necessidade de *integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular*, em que formação deve ser pensada em conjunto com a mudança para facilitar a melhoria da educação.
3. A necessidade de *ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola*, em que o contexto da instituição de

educação se constitui como um ambiente favorável à formação de professores, possibilitando transformações na escola;

4. *A integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores, com conhecimentos didáticos do conteúdo importante para estruturar o pensamento pedagógico do professor;*

5. *A necessidade de integração teoria-prática na formação de professores, em que a construção da teoria seja subsidiada pela prática, orientadas por um currículo para a ação;*

6. *A necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedida que desenvolva, pois é importante o conhecimento didático do conteúdo seja congruente com o conhecimento oferecido e com as formas de ofertá-lo.*

7. *Individualização como integrante de qualquer programa de formação de professores, considerando as características pessoais, cognitivas, contextuais, entre outros, para promover o desenvolvimento das próprias capacidades e potencialidades do professor em formação. Essa individualização também é entendida como equipe e unidade escolar, baseada nas necessidades e interesses dos participantes, com intuito de fomentar sua participação e reflexão.*

8. *A possibilidade de questionarem suas crenças e práticas institucionais, por meio de um trabalho de reflexão crítica, em que os professores gerem conhecimento e valorizem o conhecimento gerado por outros, de modo a promover o seu desenvolvimento intelectual, social e emocional (MARCELO GARCÍA, 1999).*

Marcelo García (1999) apontou princípios de continuidade, de integração entre formação e mudança, da relevância do contexto educativo para a formação e transformação da instituição, formação pedagógica, a integração da teoria com a prática por meio de um currículo para a ação, a congruência entre o que se aprende e o que se faz, a importância da individualização para o desenvolvimento das potencialidades e a necessidade de questionamento sobre as crenças e costumes institucionais para o desenvolvimento intelectual, social e emocional.

Esses princípios contribuem para a concepção de formação de professores em questão, assim como para a reflexão sobre os métodos mais propícios para o seu

desenvolvimento, sem esgotar as perspectivas de formação de professores enquanto campo de conhecimento.

Marcelo García (1999) aponta sobre a atenção ao currículo oculto, preocupação já apresentada por Apple (1982), que se materializa nas mensagens implícitas, por meio dos mitos culturais da profissão, de modo que, os docentes em formação tenham condições de analisar esses conhecimentos implícitos de forma crítica.

O currículo da formação de professores tem sido determinado e influenciado pelas necessidades sociais, políticas, econômicas, em consonância com cada momento histórico.

Com isso, diante do momento dos avanços nos estudos, da concepção de formação em questão, pautadas nos princípios apresentados, Marcelo García (1999) entende que é necessária uma revisão do currículo que responda aos diferentes tipos de conhecimentos:

- I) Psicopedagógico, relacionado aos princípios e processos de ensino-aprendizagem;
- II) Do conteúdo, em conjunto com o pedagógico, se refere ao domínio do conteúdo que se ensina e como se ensina;
- III) Conhecimento didático do conteúdo, considerado elemento central do conhecimento do professor do professor, é a combinação do conhecimento do conteúdo a ensinar, com o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar;
- IV) Do contexto, em que o professor tem condições de relacionar o conhecimento geral do conteúdo ao ambiente onde esse se desenvolve, considerando o contexto da escola e dos estudantes (MARCELO GARCÍA, 1999).

O autor ainda aponta para a necessidade de se trabalhar nos programas de formação a compreensão de situações mais complexas do ensino, de modo a “estimular nos professores atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais: de gênero, raça, classe social, ideológica” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 91-92), integrando o conceito de diversidade cultural aos conteúdos e ações educativas, em consonância com as concepções curriculares de Gimeno Sacristán (2000).

Em conjunto com a revisão dos currículos, Marcelo García (1999, p. 102) defende que é preciso rever as relações entre universidades e escolas, sugerindo que

“talvez a inovação mais relevante no campo da formação de professores passe pela reformulação desta relação”, por meio da colaboração entre os projetos educativos e os projetos formativos das Instituições de Ensino Superior (IES) para promover a inovação da escola, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e a aprendizagem dos estudantes.

As práticas de ensino, de acordo com Marcelo García (1999, p. 103), têm recebido maior atenção nos últimos anos por parte dos estudiosos da formação, entendendo que “as práticas de ensino representam uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar”. O autor defende que é preciso superar a separação do conhecimento prático, do teórico, integrando ambos os tipos de conhecimento, por meio da junção do conhecimento *pedagógico*, com o conhecimento *didático do conteúdo*, contemplando os conhecimentos procedimentais e os esquemas estratégicos de ação na formação de professores.

3.2 A valorização da prática na formação de professores

A valorização da prática na formação de professores se amplia com a finalidade de estabelecer a integração entre teoria-prática, de modo dialético, recebe contribuições significativa pelas reflexões de Schön (2000), sobre a *reflexão na ação*.

Schön (2000, p. 13) defende a necessidade de “uma nova epistemologia da prática e um repensar da educação para a prática reflexiva”, apontando as questões positivas da educação prática reflexiva.

Com isso, o autor propõe uma epistemologia da prática que abre espaço para expressão espontânea do talento artístico do profissional em formação, baseada no *conhecimento-na-ação* e na *reflexão-na-ação*.

Essa epistemologia se desenvolve partindo de ideias centrais que fundamentam a compreensão de Schön (2000) sobre a prática reflexiva: *conhecer-na-ação*, *reflexão-na-ação*, e *reflexão sobre a reflexão-na-ação*.

A ideia de *conhecer-na-ação* relaciona-se aos tipos de conhecimentos que se revela nas ações inteligentes, por um processo dinâmico, em constante construção. Quando se torna possível descrevê-lo, converte-se em *conhecimento-na-ação*.

A ideia de *reflexão-na-ação* refere-se a pensar no momento da ação, sobre o que se está fazendo, no *presente-da-ação*, para “dar nova forma ao que estamos

fazendo, enquanto o fazemos” (SCHÖN, 2000, p. 33), com a função crítica de indagar o pensamento que possibilitou tal ação.

A *reflexão-na-ação* passa por uma sequência de momentos de reflexão, que diante de uma situação, a resposta de ação à situação se dá espontaneamente, produzindo uma surpresa inesperada. Essa surpresa resulta na reflexão do *presente-da-ação*, seguida da *reflexão-na-ação*, com a função crítica de questionar o pensamento que levou a tal situação.

Essa *reflexão-na-ação*, possibilita a reestruturação das estratégias de ações e o entendimento do que ocasionou a situação surpresa, de modo a se experimentar novas ações, imediatamente.

Schön (2000, p. 34) menciona que “o que distingue a *reflexão-na-ação* de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação”, após a ação de *conhecer-na-ação*.

A *reflexão sobre a reflexão-na-ação* ocorre quando conseguimos descrever o percurso reflexivo e analisá-lo para usar em ações futuras.

Relacionada à formação de professores, a epistemologia da prática de Schön (2000), pautada no conceito de *reflexão na ação*, que visa um ensino prático reflexivo, favorece o desenvolvimento do processo de pensar criticamente do professor em formação, que reflete e questiona constantemente em busca de respostas às situações de seu trabalho, superando os problemas de sua prática profissional.

O ensino prático reflexivo oportuniza a construção do conhecimento na ação docente, rompendo a ideia do estágio como um campo apenas de observação ou local para colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos em seus estudos conceituais. Nessa concepção a prática é também uma possibilidade de formar o professor como pesquisador de sua própria prática.

Nóvoa (1997) defende que é preciso investir na práxis como espaço de produção de saber, que promova a preparação de professores reflexivos, que se responsabilizem pelo seu desenvolvimento profissional como protagonistas.

O autor aponta que a formação de professores “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (p. 25), em concordância com o triplo movimento sugerido por Schön (2000), *conhecer-na-ação*, *reflexão-na-ação*, e *reflexão sobre a reflexão-na-ação*.

Nóvoa (1997) entende o professor como pessoa, em que uma parte dele é dedicada a ser professor, com isso, menciona que é preciso articular as dimensões pessoais e profissionais, para que a formação do professor tenha sentido para a sua vida, desenvolvendo sua identidade pessoal e profissional.

O autor indica que é preciso diversificar os modelos e as práticas de formação, de modo a construir novas relações dos professores com o saber científico e pedagógico, valorizando os saberes experienciais, como veremos adiante com Tardif (2012).

Nóvoa (1997) menciona que a formação passa por processos de investigação sobre as práticas educativas, em que o desenvolvimento profissional se dá pela articulação da formação com as escolas e seus projetos educativos, de modo que a formação seja componente de mudança para a transformação da escola.

Tardif (2012, p. 255) também reflete sobre a epistemologia da prática, definindo-a como o “estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”, como saberes ele atribui um sentido amplo, englobando os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes.

Em seu entendimento, a finalidade da epistemologia da prática é desvelar esses saberes, compreendendo como estes são integrados e incorporados ao exercício da função e incorporados à prática, com isso, desenvolve pesquisas e estudos em torno dos saberes docentes.

3.3 Os saberes docentes

Tardif (2012) aborda os saberes docentes, buscando desmistificá-los das concepções universais do *sociologismo* (saber considerado como uma produção social que desconsidera a contribuição dos atores na construção) e do *mentalismo* (redução do saber a processos mentais relacionados apenas a atividades cognitivas do sujeito), designados pelo autor como culturalmente universais para compreender os saberes produzidos pelos professores.

Discordando dessas suas concepções, o autor menciona que a sua perspectiva de saberes docentes se articula entre o individual e o social, pois entende que,

os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele (TARDIF, 2012, p. 16).

Essa perspectiva visa compreender a natureza social e individual desses saberes em sua completude, como um processo dinâmico. Nesse sentido, Tardif (2012) menciona que a relação dos professores com seus saberes não pode reduzir a mera transmissão dos conhecimentos já existentes, pela perspectiva fabril dos saberes que enfatizam apenas a dimensão da produção.

Tardif (2012) aponta que a dimensão da produção precisa ser inerente aos saberes que integram a prática dos professores, considerados de mesma importância.

Nesse sentido, o autor afirma que a prática docente integra diferentes saberes, se constituindo como um saber plural “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p. 36), cujos professores mantêm diferentes formas de relações.

Com isso, Tardif (2012) descreve esses saberes:

Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) são constituídos pelo conjunto de saberes da formação profissional e os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino, saber-fazer. Os saberes profissionais são o conjunto de conhecimentos transmitidos pelos cursos de formação, é o momento em que os professores têm o contato com as ciências da educação, que se transformam em saberes para a formação científica. Quando esses saberes são integrados à prática, se transformam em prática científica. Os saberes pedagógicos são concepções de “representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2012, p. 37), que fornecem a estrutura ideológica, o delineamento do saber fazer e técnicas. Os saberes pedagógicos se articulam com os conhecimentos das ciências da educação, buscando integrar às concepções propostas aos resultados das pesquisas para legitimá-las cientificamente;

Os saberes disciplinares “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2012, p. 38), relacionados às áreas de conhecimento disponíveis na sociedade, que são selecionados pelas IES e instituídas como disciplinas nos cursos de formação;

Os saberes curriculares são conhecimentos referentes ao modo como as IES realizam a gestão dos saberes disciplinares, apresentando-se em forma de programas

escolares, com objetivos, conteúdos e métodos, em que os professores precisam aprender a aplicar.

Os saberes experienciais são os saberes que se constituem pela experiência dos professores na prática da sua profissão, são saberes que emergem da experiência e são legitimados por ela, incorporadas à experiência individual e coletiva como hábitos e habilidades, desenvolvendo saberes específicos do professor.

Partindo das concepções de Tardif (2012), entendemos que o professor precisa conhecer a sua área de conhecimento, articulando-a aos conhecimentos da ciência da educação e aos conhecimentos pedagógicos, desenvolvendo um saber prático, como resultado do exercício da sua atividade profissional com os estudantes e colegas de profissão.

O autor coloca os saberes experienciais em destaque aos demais saberes, pois estes carregam os demais saberes, mas se constroem na prática e na experiência dos professores. Tardif (2012) menciona que os saberes experienciais passarão a ser valorizados quando os professores começarem a exteriorizar suas próprias ideias em relação aos saberes da formação profissional, aos saberes curriculares e aos saberes curriculares, retraduzidos pela sua prática.

Tardif (2012) questiona os modelos de formação para docência, mencionando que existe um problema epistemológico do modelo universitário, que se baseia em uma concepção aplicacionista do conhecimento, institucionalizado, que polariza a formação, a prática e a pesquisa, separadamente, defendendo que é preciso romper com a lógica disciplinar de organização dos cursos de formação profissional.

Freire (1996) já trazia contribuições com suas reflexões sobre alguns saberes indispensáveis à prática docente de educadores críticos, que transpassa as questões políticas e ideológicas, entendendo alguns conteúdos como obrigatórios à organização do programa de formação de professores.

Em relação a esses saberes apontados por Freire (1996), destacamos os que se relacionam à prática docente:

Ensinar exige rigorosidade metódica, em que a aprendizagem precisa reforçar a capacidade crítica do estudante;

Ensinar exige pesquisa, faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa, é necessário que o professor seja pesquisador, pois é pela pesquisa da sua prática que ele constata, intervém, educa e se educa;

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e dos “saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE,1996, p. 30) e relacionando-os ao conteúdo da disciplina, para significar a aprendizagem e transformar suas realidades;

Ensinar exige criticidade, o desenvolvimento dessa criticidade se dá pela superação da curiosidade ingênua (relacionada ao saber do senso comum), que se transforma em curiosidade epistemológica por meio do exercício crítico da capacidade de aprender.

Educar exige estética e ética, a superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica precisa ser realizada por meio de uma formação ética e estética, que respeita a natureza do ser humano.

Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo, o professor ensina pelo exemplo, com isso, precisa ser congruente entre o que ensina e o que faz;

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de descriminalização, não pode haver discriminação pelo novo apenas por ser novo, tampouco preconceitos com raça, gênero, classe ou ações que neguem a democracia;

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE,1996, p. 38), por meio da reflexão crítica sobre a sua prática o professor transita do pensamento ingênuo para o crítico.

Ensinar exige reconhecimento e a assunção de identidade cultural, a prática educativo-crítica visa propiciar condições dos estudantes se assumirem como “ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE,1996, p. 41), reforçando sua identidade cultural, composta pela dimensão individual e a de classe, que devem ser respeitadas e valorizadas.

Freire (1996) aponta esses saberes, assim como outros não explorados nesta pesquisa, como essenciais para a formação de professores críticos, que formem os estudantes para superarem o pensamento ingênuo, transformando-o em pensamento crítico, desenvolvendo ações transformadoras em suas realidades.

O autor salienta a importância da pesquisa e da reflexão crítica sobre a prática, por meio da práxis, para o aprimoramento da prática do professor, que deve considerar, respeitar e valorizar as experiências dos estudantes e sua identidade cultural.

Vimos que Freire (1996), em suas reflexões, já apontava para questões que foram discutidas, ampliadas e delineadas por outros autores, mencionados nesta sessão. Seu notório saber tem reconhecimento nacional e internacional e com relevantes e significativas contribuições para a educação.

3.4 Contribuições das entidades científicas em relação à formação de professores

Esta sessão discorreu sobre alguns dos autores que têm influenciado as concepções de formação de professores com suas diferentes reflexões. Embasados nestas e em tantas outras reflexões, entidades científicas têm ampliado as discussões acerca da formação de professores com amplos debates e posicionamentos públicos, defendendo suas perspectivas.

Esses debates em torno da formação têm se intensificado nos últimos anos, diante das transformações políticas, sociais e econômicas que têm influenciado as políticas educacionais.

Uma das questões emergentes dessas influências é a substituição da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019 que define as Diretrizes de formação de professores, problema central dessa pesquisa.

Fomentadas por essa substituição, entidades científicas em prol da formação de professores se posicionaram, explicitando suas concepções de formação e os motivos de questionarem tal substituição, que discorreremos a seguir.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), se manifestou publicamente, antes mesmo da aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019.

Em 09 de outubro de 2019, a ANPEd se posicionou sobre o *“Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”*, questionando que a proposta de formação instituída pela CNE/CP n.º 2/2019, “tende a impor às licenciaturas uma “formatação” nos modelos e experiências” (ANPEd, 2019), ao projetarem uma política no sentido contrário das preocupações apresentadas pelo movimento dos educadores e das entidades científicas da área.

A ANPEd apresenta nove motivos que justificam essa contrariedade:

1. *Uma formação de professores de “uma nota só”,* por adotar a BNCC como uma única orientação de formação de professores, provendo uma formação por competências que não prevê o desenvolvimento de um profissional com autonomia para tomar decisões e responder aos desafios atuais da educação;

2. *Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro,* pois altera a política nacional de formação, pela via curricular, sem considerar a produção científica nacional, optando por se referenciar ao pensamento educacional das políticas neoliberais do mundo.

3. *Uma proposta de formação docente que desvaloriza a dimensão teórica,* retoma a orientação técnico-instrumental constituída em uma lógica das competências, que desconsidera a sólida formação teórica para os professores em formação;

4. *Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional,* que não enfoca as necessidades do professor enquanto profissional, seus desafios cotidianos e tampouco o seu equilíbrio psíquico emocional, como pessoa. Entende que a escola não pode ser um espaço de equalização das questões sociais, em que a ação do professor se reduz a acolher, pacificar e promover a resiliência, com isso questiona a abordagem das competências socioemocionais do “Texto Referência”.

5. *Um texto higiênico em relação à condição social do licenciado,* defendendo que não deve ser negligenciado a condição social do licenciado tampouco operar em uma imagem negativa sobre o sujeito que ingressa nas licenciaturas;

6. *Uma formação que repagina ideias que não deram certo,* questionando o incentivo de institucionalização de institutos de formação de professores, que pode resultar em uma formação centrada na prática e sem fundamentação investigativa e extensionista;

7. *Uma proposta que estimula uma formação fast food,* questiona a insistência do documento garantir a oferta de modalidades de “Formação/Complementação Pedagógica” para não licenciados, com carga horária baixa de modo a fragilizar e apressar a formação de professores;

8. *Uma formação de professores com menos recurso,* questionando o paradoxo que o documento aborda em relação à necessidade de tornar a docência mais atrativa, melhorando as condições de trabalho, com a redução de financiamento, desde a

aprovação da Emenda n. 95/2016 e pelas recentes políticas de cortes na Educação Superior.

9. *Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares*, questiona que ao se instituir uma formação que deve ter como eixo estruturante as aprendizagens das competências previstas na BNCC, o perfil do profissional a ser formado se aproxima mais do que executa, do que o que toma decisões (ANPEd, 2019).

Diante desses motivos, a ANPEd pediu o arquivamento do “Texto Referência”, se manifestando a favor da CNE/CP n.º 2/2015, ao mencionar que ela “expressa a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores” (ANPEd, 2019), entendendo que a aprovação da BNCC, Base Nacional Comum Curricular, não demanda alterações nas DCNs de formação de professores instituídas em 2015.

Um outro pronunciamento foi realizado pela Anfope, que representa muitas entidades associadas, por meio de uma audiência pública no dia 8 de novembro de 2019, no dia seguinte à aprovação do Parecer CNE/CP n.º 22/2019.

Essa audiência pública foi realizada para discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação, em que a Anfope afirma que mais da metade dos posicionamentos em plenária foram contrárias a tal resolução (ANFOPE, 2019).

A Anfope ainda reafirmou sua posição com a republicação do documento *Contra a Descaracterização da Formação de professores*, Nota das Entidades Nacionais em defesa da resolução 02/2015, publicado em sua revista *Formação em Movimento*, na data de 19 de dezembro de 2019, com intuito de “reafirmar a resistência ao desmonte das políticas públicas de formação de professores, e ao caráter impositivo da medida, que desconsiderou as críticas exaustivamente feitas pelas entidades nacionais” (ANFOPE *et al.*, 2019, p. 595), considerando a proposta de formação instituída prejudicial à ascensão da qualidade da educação brasileira.

Essa nota foi assinada por 30 entidade de todo o Brasil, dentre elas: Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (ForumDir), Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras, ANPEd, Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Parfor (ForParfor),

Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid e do Residência Pedagógica (Forpibid-rp), União Nacional dos Conselhos Nacionais de Educação (Uncme), entre outras entidades de mesma relevância.

A Anfope encaminhou ao CNE suas contribuições ao parecer, que pedia o arquivamento do Parecer CNE/CP n.º: 22/2019 e a implementação imediata da Resolução CNE/CP n.º: 02/2015, sem alterações, com acompanhamento de sua concretização junto às IES. Essas contribuições, segundo a Anfope *et al.* (2019), foram desconsideradas, de modo que a Resolução CNE/CP n.º: 02/2019, foi aprovada em 20 de dezembro de 2019, sem alterações.

Para a Anfope *et al.* (2019) essa aprovação em tempo recorde, que desprezou o posicionamento das entidades e seus argumentos, sem discussão com o campo educacional compromete a elevação da qualidade dos cursos de formação e da educação brasileira, anulando os avanços apresentados pela Resolução CNE/CP n.º 2/2015.

Essa entidade ainda questiona a aprovação desse documento como um desrespeito aos esforços das IES, em construir projetos institucionais de formação, de acordo com a Resolução de 2015, aos professores, aos estudantes dos cursos de licenciatura e às próprias decisões do CNE.

Outro manifesto público relevante foi o Manifesto Pela Formação Plena do professor da Faculdade de Educação da Unicamp, de 28 de junho de 2021, contra a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação.

Esse manifesto menciona que é de extrema preocupação a proposta de alteração do currículo de formação dos professores, impondo mudanças drásticas ao curso de Pedagogia, que sofrerá um enorme retrocesso ao instituir a fragmentação da formação em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão escolar, em habilitações independentes e desconectadas, resultando na alienação e fragmentação da formação dos professores.

Ainda aponta que a proposta de formação instituída está

baseada em uma concepção tecnicista e neoliberal da educação, compromete a sólida formação teórica, prática e crítica dos profissionais da educação, além de ferir a autonomia das universidades, garantida pela Constituição Federal, e das faculdades de educação na elaboração dos seus currículos e processos formativos (ALVES, 2021, n.p.)

Essa queixa relacionada à concepção de educação do projeto de formação instituído pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019, se deve à determinação da BNCC como orientadora dos currículos de formação de professores, que fere a autonomia universitária e resulta no “empobrecimento” para a formação dos docentes da educação básica, como apontado pelo manifesto e já abordado anteriormente pelos posicionamentos anteriores.

O comprometimento da sólida formação teórica, prática e crítica, segundo o manifesto, pode interferir de forma negativa na qualidade da educação brasileira.

Com isso, o Manifesto da Unicamp solicita a abertura de audiências públicas para debates com os setores interessados, de modo a garantir uma “formação sólida, integral, crítica, plena, socialmente referenciada e autônoma para as professoras e professores” (ALVES, 2021, n.p.), de modo a assegurar a qualidade da educação básica.

Assim como as entidades mencionadas nessa pesquisa, outras instituições também se posicionaram contrariamente à proposta da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, bem como vários estudiosos do currículo, da educação e da formação de professores, com questionamentos que circundam questões semelhantes, tais como: a preocupação com a sólida formação, integral, crítica, plena e autônoma do professor; fragmentação da formação do professor em habilitações independentes e desconectadas; a BNCC como uma única orientação de formação de professores; a opção de se referenciar ao pensamento educacional das políticas neoliberais mundiais da formação por competências que retoma uma orientação técnico-instrumental e desconsidera a fundamentação investigativa e extensionista.

Esses questionamentos gerais levantados, assim como outros questionamentos mais pontuais, expressam a insatisfação de entidades científicas e de estudiosos da formação de professores com o atual projeto de formação de professores instituído pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019.

Discussões em relação à formação de professores tem acompanhado os diferentes documentos curriculares que antecederam essa Resolução, que fundamentaram ou serviram de apoio às Diretrizes em questão nessa pesquisa, dos quais trataremos na sessão seguinte, com intuito de compreender as influências dos currículos oficiais e políticas públicas na elaboração das Resoluções CNE/CP n.º 2/2019 e CNE/CP n.º 2/2015.

4 MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CURRÍCULOS OFICIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Considerando que os currículos oficiais e políticas públicas têm papel fundamental na organização curricular da formação inicial de professores, esta sessão objetiva discorrer sobre as Diretrizes que influenciaram a elaboração de cada uma das Diretrizes analisadas nesta pesquisa (2015 e 2019) e elucidar as políticas e programas de apoio à formação.

Com isso, partimos da reflexão sobre a relevância da Constituição de 1988, que deu abertura e subsídio para a elaboração da LDB, de 1996. Em seguida discorremos sobre a LDB, que consolidou a estrutura educacional escolar brasileira, viabilizando e fundamentando os currículos oficiais de formação, as políticas e programas subsequentes. Logo após, discorremos sobre as Diretrizes de 2002, as Diretrizes de 2006 e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, 2017, elucidando suas influências na elaboração dos documentos analisados na pesquisa. Finalizamos com as políticas públicas e seus programas de apoio à formação de professores, Política Nacional de Formação, de 2009 e 2016, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) de 2009, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), de 2010.

4.1 As Bases Legais da Educação Brasileira

As políticas educacionais são instrumentos do governo para proporcionar subsídios para a organização, ampliação, e universalização da educação de um país.

Normalmente, elas estão relacionadas aos momentos históricos do país e do mundo e à interpretação de poder de cada época, pois a educação é um dos principais setores que influenciam na economia, saúde e segurança pública.

As políticas educacionais de formação no Brasil, precisam considerar os aspectos abordados pela Constituição Federal de 1988 e a organização da educação estabelecida pela LDB.

Com isso, discorreremos sobre os elementos fundantes, de cada um desses atos normativos, em relação à formação de professores e posteriormente seus efeitos nos currículos oficiais e políticas públicas de formação de professores.

4.1.1 Constituição de 1988

A Constituição Federal de 1988, foi instituída sob o governo de José Sarney, após o fim da ditadura, com isso, seus fundamentos se pautaram na soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana e pluralismo político, constituindo um Estado Democrático, como mencionado em seu art.1º:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, n.p.)

Esses fundamentos defendem uma sociedade democrática, a inviolabilidade de direitos e liberdades básicas, embasando a visão de educação apontada no artigo 205, que considera a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento pleno da pessoa, o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

Esse documento ainda apresenta princípios de igualdade, liberdade, pluralismo, valorização, gestão democrática, assim como a garantia do direito à educação gratuita e aprendizagem ao longo da vida, expressos em seu artigo 206.

O artigo 207 orienta sobre a autonomia concedida às universidades e seus princípios, mencionando que estas “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, n.p.).

Ao determinar os princípios que norteiam os currículos das universidades, o ensino, a pesquisa e a extensão de forma indissociáveis, aponta para uma formação apoiada em um tripé que articula o conhecimento acadêmico às questões sociais, objetivando em uma prática embasada para a atuação na sociedade e na produção de conhecimento contextualizada.

Essa constituinte visava organizar um Sistema Nacional de Educação, em regime de colaboração entre as diferentes instâncias que compõem a esfera pública para organizar uma educação, segundo normas comuns para todo território brasileiro, guiada por um plano geral sob à coordenação e fiscalização da União.

Nesse sentido, a Constituição de 1988 se estabelece como um marco, que visa uma formação com a preocupação dos problemas sociais atuais, considerando a necessidade da pesquisa para a produção do conhecimento científico, de modo que esse conhecimento produzido seja aplicado na busca de soluções para os problemas identificados.

No mesmo ano em que foi instituída a Constituição de 1988, iniciaram-se as discussões para a construção de uma nova LDB, pois a Lei de 1971 instituída durante a ditadura militar, foi considerada antiquada. As discussões para a elaboração da nova LDB embasada nos princípios da Constituição perdurou por oito anos de disputas político-ideológicas, sendo instituída apenas em 1996.

4.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1996

Em 1988, quando a elaboração da Constituição estava em andamento, Saviani (1990) reúne colegas educadores a participarem na elaboração de novas diretrizes e bases da educação nacional, com isso, elaborou um texto denominado “Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa” que poderia vir a ser um anteprojeto da nova LDB.

De acordo com Saviani (1990) esse projeto foi encaminhado à XI Reunião Anual da ANPEd, publicado pela Revista ANDE, lançado na V Conferência Brasileira de Educação, tendo com o tema central: a LDB.

A elaboração da LDB percorreu os governos de José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco, sendo aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Saviani (2016) levanta a curiosidade acerca da nova LDB ter começado a ser regulamentada em 1995, mesmo antes da sua aprovação, em 1996, mencionando que apesar dos “embates travados entre a comunidade dos educadores e o governo FHC” (SAVIANI, 2016, p. 9), de Fernando Henrique Cardoso, devido às orientações políticas, a LDB se consolidou para a organização dos sistemas de educação do Brasil.

Com isso, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação, instituiu princípios, definiu responsabilidades e particularizou cada modalidade e nível da educação do país. Deliberou os deveres do Estado, como provedor da educação escolar pública em colaboração com a União, o

Distrito Federal e os Municípios, promovendo a descentralização e a autonomia para as escolas e universidades.

Gatti (2021, p. 2) afirma que esse ato normativo consolidou a estrutura educacional escolar brasileira, constituindo-se “em um eixo referencial nos anos subsequentes e até hoje”, que de acordo com as novas conjunturas e demandas foi recebendo reformulações em diversos artigos.

A LDB de 1996, contemplou uma série de avanços, inovações e conquistas para a educação brasileira, é o marco de um amplo processo de reestruturação da educação superior no Brasil. Por apontar muitas mudanças, muitos dos seus atributos ainda estão sendo regulamentados e atualizados por meio de resoluções, portarias e deliberações.

A autonomia universitária estava fragilizada intencionalmente pela Reforma Universitária, porém foi restituída pela LDB em seu o Art. 53 “[...] a possibilidade de criar, organizar e extinguir cursos e programas; elaborar e reformar seus estatutos e regimentos; e estabelecer os currículos de seus cursos e programas” (BRASIL, 1996, n.p.), preservando a autonomia das IES.

A LDB de 1996, em seu Art. 43, institui a finalidade da educação superior, que visa, de modo geral, estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento científico e reflexivo, por meio da *pesquisa*, para promover a disseminação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos que compõem o patrimônio da humanidade por intermédio do *ensino*, intervindo na busca de soluções para os problemas sociais, com a *extensão*, de modo a concretizar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, estabelecida pela Constituição de 1988.

Dentre as determinações instituídas pela LDB, foram selecionadas algumas questões que influenciaram diretamente a formação de professores, como a democratização do ensino impressa nas normativas que estabeleceram a obrigatoriedade dos cursos no período noturno, a regulamentação e institucionalização do ensino à distância, assim como o apoio aos programas de educação continuada.

A LDB em seu capítulo VI versa sobre os Profissionais da Educação, considerando como professores da educação básica aqueles habilitados em nível médio normal ou superior ou com complementação pedagógica, permitindo à

docência em áreas afins de sua formação, desde que se tenha o notório saber reconhecido do campo de conhecimento a ser ministrado, com isso orienta que

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, n.p.).

Essa formação mínima dos profissionais da educação, voltada para a docência visa atender às singularidades da atividade docente e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Com isso, a LDB aponta para alguns fundamentos que precisam ser considerados nessa formação, tais como: uma formação sólida pautada em conhecimentos científicos e sociais das competências necessárias da sua profissão; a relação entre teoria e prática, por meio de estágios supervisionados e capacitação em serviço; a proficiência dos conhecimentos e experiências anteriores (BRASIL, 1996).

A LDB ainda institui as orientações para garantir a formação, ao indicar como responsabilidade da União, do Distrito Federal (DF), dos estados e municípios a promoção da formação inicial e continuada, assim como a capacitação dos profissionais do magistério em regime de colaboração, de modo a adotar mecanismos facilitadores de acesso e permanência dos estudantes nos cursos de formação docente, dando preferência à formação presencial.

A União, o DF, os estados e os municípios receberam a incumbência de incentivar o profissional da educação em formação a atuar na educação básica, por meio de programas institucionais de bolsa de iniciação à docência, o que culminou no Pibid, em 2010, do qual falaremos adiante, no item políticas públicas de formação.

Em relação à formação de profissionais para atuação em atividades administrativas e outras atividades pedagógicas, a LDB em seu art. 64^o menciona que,

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, n.p.).

Esse artigo oportuniza a abertura para que profissionais formados em outras áreas possam realizar cursos de especialização para a atuação nas áreas administrativas educacionais, não precisando necessariamente da formação em Pedagogia. Surgiram algumas deliberações tentando normatizar essa questão, pois

essa abertura possibilita a dicotomia entre o professor e o especialista, podendo haver uma fragilidade na atuação desse profissional das áreas de planejamento, inspeção, supervisão e orientação que não tenham uma formação pedagógica.

Em relação ao currículo, a LDB de 1996, direciona um enfoque educativo mais voltado para a formação humana, considerando as adequações de conteúdos, de acordo com a necessidade dos estudantes acadêmicos, visando a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Vale destacar que a LDB extingue o currículo mínimo, instituído pela Reforma Universitária e indica que os currículos de formação docente deverão ter como referência a Base Nacional Comum Curricular. Ainda aponta para a necessidade de uma formação com conteúdo técnico-pedagógica e com habilitações tecnológicas, valorizando a prática de ensino e o aperfeiçoamento profissional.

A abertura possibilitada pela LDB de 1996 possibilitou a aprovação do primeiro Plano Nacional de Graduação, o PNG, em 1999, elaborado por integrantes da comissão do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD), articulados com órgãos governamentais e outros segmentos da sociedade civil.

O PNG (FORGRAD, 1999) recebeu grande influência do documento concebido originalmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1996. A Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o século XXI: Visão e Ação, que estabeleceu como missão da educação superior: educar, formar e realizar pesquisa.

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior (UNESCO, 1998) propõe diversas mudanças com o objetivo de formar pessoas qualificadas, capacitadas para atender às necessidades da atividade humana, incluindo as relacionadas aos conhecimentos profissionais, teóricos e práticos de alto nível, desenvolvendo a capacidade de adaptação constante às necessidades atuais e futuras da sociedade.

Diante desses objetivos de formação de cidadãos para além de conteúdos acadêmicos, aponta para a necessidade de mudança da visão de ensino, que recebe uma nova perspectiva: transita do foco do “ensinar”, pela transmissão de conteúdo, para o “aprender”, pela facilitação da aprendizagem do estudante. Essa nova perspectiva tem em vista um estudante mais ativo e participativo, um professor orientador do processo, a construção do conhecimento adequado, de forma partilhada, para uma integração crítica na sociedade.

Nesse sentido, a LDB de 1996 possibilitou abertura para a elaboração de documentos mais amplos para nortear os currículos das instituições de ensino superior, quanto a viabilização da construção de documentos que norteariam questões mais específicas do currículo, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, que trataremos a seguir.

4.2 Currículos Oficiais

Como vimos, a LDB de 1996 propiciou a elaboração de documentos normativos que tratam das especificidades do currículo, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais são normativas de grande relevância para o sistema educacional brasileiro, pois orientam o planejamento curricular das instituições de ensino, visando garantir a equidade de aprendizagem por meio de diretrizes comuns aos diferentes segmentos e etapas de ensino. Nesse sentido, são instituídas DCNs específicas para as diferentes dimensões do ensino. Neste trabalho, trataremos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do professor.

As DCNs objetivam materializar a visão da LDB de 1996 para os currículos, preconizando maior variedade e flexibilidade na organização dos cursos, de modo a atender a heterogeneidade do público, diferentes expectativas de formação e necessidades do mercado profissional.

Com isso, as Diretrizes são referências para a elaboração dos currículos, visando preservar a autonomia das IES na elaboração dos currículos, porém não podem exercer o papel de regulação da formação por meio de normas e instruções.

A autonomia na elaboração dos currículos dos cursos de formação é uma questão presente nas discussões acerca da substituição das DCNs de 2015 pelas DCNs de 2019, assim como nas Diretrizes que as antecederam.

Nessa etapa, discutiremos os currículos oficiais, instituídos pelas DCNs de formação de professores de 2002 e 2006, pela BNCC da educação básica (norteadora dos currículos de formação docente), abordando os principais aspectos em que cada um desses documentos influenciou na elaboração das DCNs em questão e considerando a proposição de autonomia implícita ou explícita em cada um desses documentos.

4.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (DCNs), 2002, que antecederam a Resolução CNE/CP n.º 2/2019

Desde 1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciou-se o processo de elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, incluindo as licenciaturas, promovido pelo Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), que resultou na construção da Proposta de Diretrizes Para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior, em maio de 2000, finalizando na publicação do Parecer CNE/CP n.º 009/2001.

O Parecer buscou descrever o contexto global e nacional, justificando a necessidade da reforma educacional no Brasil, relacionando os atos normativos que embasaram a proposta e os apontamentos das mudanças nos cursos de formação de professores, elencando as características consideradas pertinentes à atividade docente na atualidade e que devem ser consideradas na formação dos professores, tais como:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MEC, 2001, p. 4).

Com isso, apresenta princípios orientadores e uma base de formação docente, representada em diretrizes com intuito de promover a revisão criativa dos modelos vigentes, por meio de uma autonomia. Ainda propõe a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se pretende viabilizar nessa formação.

Essa proposta culminou na Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, sob o mesmo governo, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que estabelece princípios, fundamentos e procedimentos a serem considerados na organização institucional e curricular,

deliberando a proposta apresentada em 2001, com modificações relacionadas à carga-horária e obrigatoriedade do estágio supervisionado, instituídas pelos pareceres que antecederam a Resolução.

Essa Resolução foi a primeira a tratar de forma específica da formação de professores, com contribuições relevantes, tendo vigência por quatorze anos, perpassando os governos de FHC e de Luís Inácio Lula da Silva, sendo substituída apenas em 2015, pela Resolução CNE/CP n.º 2/2015, durante o governo de Dilma Rousseff.

As DCNs de 2002 definiam três princípios norteadores para a formação do professor, o primeiro aponta para “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (MEC, 2002, p. 2), o segundo, salienta a necessidade da coerência entre a teoria estudada e a prática exercida e o terceiro afirma a relevância da pesquisa com foco no processo de ensino-aprendizagem, de modo a compreender o processo de construção do conhecimento.

Em relação a esses três princípios, o segundo e o terceiro são bem aceitos pelos profissionais da educação, pois estes subsidiam a prática. O art. 13 explicita sobre essa questão, em que a dimensão prática da formação deve transcender o estágio e estar prevista em um tempo e espaço curricular específico com a “[...] finalidade de promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar” (MEC, 2002, p. 6). Essa preocupação tem acompanhado as demais Diretrizes e Resoluções, ampliando o saber fazer dos profissionais da educação.

Em contrapartida, o primeiro princípio que define a competência como núcleo que orienta a concepção, o desenvolvimento e a abrangência dos cursos de formação docente, indicando que seja considerado o conjunto das competências necessárias para a atuação profissional, para nortear a proposta pedagógica, a organização institucional e a gestão da instituição formativa, detalhados em seus art. 4º, 5º, 6º e 7º, sofre questionamentos dos profissionais da educação e entidades que representam tais profissionais.

Os art. 10º e 11º afirmam que a escolha, a seleção e o ordenamento dos conteúdos da matriz curricular dos cursos de formação competem à instituição, complementada pelo art. 14º que flexibiliza a criação de projetos próprios pela instituição, desde que contemplem os seis eixos articuladores: diferentes âmbitos de conhecimento profissional; interação, comunicação e autonomia intelectual e

profissional; disciplinaridade e interdisciplinaridade; formação comum com formação específica; conhecimentos a serem ensinados com os conhecimentos que fundamentam a ação educativa; dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2002).

Apesar de prever a autonomia ao mencionar em seu art. 7º que as IES tomem suas decisões em relação à organização institucional e administrativas e em seu art. 14º ao enfatizar a flexibilidade para a construção de projetos inovadores e próprios pelas IES, essa autonomia fica limitada, ao estabelecer que as decisões e construções deveriam ser pautadas no desenvolvimento das referidas competências.

Vimos que a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 sofreu questionamentos, por conceber as competências como nuclear do currículo, em que o saber agir e o saber fazer ocupam lugar central na concepção de formação, da mesma forma que a Resolução CNE/CP n.º 1/2002 já havia fomentado posicionamentos contrários de algumas entidades científicas e acadêmicas, como ANPEd, Anfope, Anpae, ForumDir, Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), ForGRAD, entre outras.

O posicionamento contrário dessas entidades, relacionadas às DCNs de 2002, se fundamentou na reflexão das atuais políticas educacionais neoliberais, que buscam adequar a educação à lógica mercantilista, com a formação de um perfil de profissional da educação que atenda a demanda do capital, por meio de um currículo mínimo ou relação de disciplinas, com competências predefinidas direcionadas ao exercício da docência (ANFOPE, 2002).

4.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNs), 2006, que antecederam a Resolução CNE/CP n.º 2/2015

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, foram instituídas pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que instituiu uma diretriz específica da formação de professores para atuação na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, em cursos de ensino médio (modalidade normal e profissional), assim como em outras áreas que sejam necessários conhecimentos pedagógicos.

Esse documento tem como eixo norteador da formação a docência, em uma concepção de “docência alargada”, que extrapola as atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula, articulada com a gestão e a produção de conhecimentos pedagógicos.

A aprovação da Resolução CNE/CP n.º 1/2006 também foi permeada por disputas, em que a Anfope reivindicava a docência como conceito central da formação do curso de Pedagogia e o Manifesto de Educadores Brasileiros, propunham que o curso de Pedagogia fosse um bacharelado, entendido como campo científico e investigativo, se constituindo prioritariamente como uma ciência, formando o profissional da educação (ANFOPE, 2002).

Durante o processo de aprovação, foram realizadas várias reformulações, visando contemplar as diversas pressões do campo educacional, que culminou no atendimento de algumas reivindicações, como a docência como base da identidade do pedagogo, com a formação para atuação do pedagogo em sentido amplo, em que a Anfope avalia essa aprovação como uma meia vitória.

Partindo da docência como eixo central da formação do pedagogo as Diretrizes definem esse conceito, em seu art. 2, § 1º:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (MEC, 2006, p. 1).

Com isso, entende que a docência se desenvolve na interrelação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos culturais, construídos pelas diferentes relações sociais, em que a consolidação do repertório de informações e habilidades se dará no exercício da profissão, em que o egresso deve conseguir articular: o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa.

Vale ressaltar que as DCNs de Pedagogia de 2006 organizaram a estrutura do curso em três núcleos:

- a) núcleo de estudos básicos por meio de literatura, reflexões e ações críticas, considerando a diversidade e a multiculturalidade;
- b) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos relacionados às áreas de atuação;

c) núcleo de estudos integradores, para promover o enriquecimento curricular pela participação em seminários, estudos curriculares, projetos de iniciação científica, atividades práticas nas diferentes áreas do campo educacional, atividades de comunicação e expressão cultural, entre outras (MEC, 2006).

A formação estruturada nesses três núcleos visava garantir o aprofundamento e a diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos, respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, como afirma seu art. 6º.

Destacamos que essas DCNs da Pedagogia de 2006 não evidenciam as competências como nucleares, tampouco mencionam estas ao longo do texto homologado, como a normativa de 2002, mas também receberam críticas quanto à sua composição.

Saviani (2007, p. 125) menciona que as DCNs de 2006 carregam uma ambiguidade, pois

as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, tradicionalmente entendidas como próprias dos especialistas em educação, haviam sido assimiladas à função docente como atribuições dos egressos do Curso de Pedagogia, formados segundo as novas diretrizes.

Por essa perspectiva, de acordo com Saviani (2007), o pedagogo é visto como um docente formado em curso de licenciatura para atuar na Ed. Infantil, Ens. Fundamental (anos iniciais), na modalidade Normal do Ensino Médio, em cursos de Ed. Profissional, no campo de serviço e apoio escolar, assim como em outras áreas que requerem conhecimentos pedagógicos. Com isso, o autor questiona como é possível desenvolver um curso com tais objetivos, sem um mínimo de unidade ao referido curso.

Essas Diretrizes do curso de Pedagogia, licenciatura, foram substituídas pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015 que definiu 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, que considerou a concepção de docência, os eixos de organização do currículo e a noção de formação ampla do pedagogo, entre outras questões relevantes para a formação de professores.

4.2.3 Base Nacional Comum Curricular, 2017 e suas influências para a formação de professores

A temática da Base Nacional Comum é um assunto que está presente desde a Constituição de 1988, em consonância com a LDB, por meio da instituição de diferentes documentos como “Guias Curriculares”, “Parâmetros Curriculares” e “Diretrizes Nacionais Curriculares”, que constituíram avanços na agenda educacional ao definir as concepções político-pedagógicas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Esses avanços contribuíram para a implantação da atual estrutura da educação brasileira, a BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, é um documento normativo que organiza as aprendizagens dos estudantes da educação básica, foi instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, durante o governo de Michel Temer.

Porém, os estudos para a sua elaboração foram iniciados pelo MEC em 2015, com cerca de 120 (cento e vinte) profissionais da educação, de acordo com Aguiar e Dourado (2018), dentre eles professores da Educação Básica e do Ensino Superior de diferentes áreas do conhecimento, que resultou na “primeira versão”. Essa versão foi colocada para consulta pública e receber contribuições com pareceres de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica, que resultou na “segunda versão” sistematizada por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), subsidiando o MEC.

Em 2016, a “segunda versão” do documento da BNCC foi disponibilizada e submetida à discussão, que recebeu propostas de alterações por meio de relatórios enviados ao Comitê Gestor do MEC, que foi o responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão para a elaboração da “terceira versão”.

Essa revisão foi questionada por ter excluído da “terceira versão” o Ensino Médio e por não ter incluído as questões das proposições complementares, encaminhadas ao MEC, assim como o registro dos debates e da minuta de parecer da Comissão Bicameral, sem qualquer justificativa por escrito do Comitê Gestor e suas equipes de acordo.

Com isso, Aguiar e Dourado (2018, p. 14) apontam que a metodologia da elaboração da BNCC adotada pelo MEC

privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões, quanto nos seus consensos e dissensos que não foram suficientemente e pedagogicamente tratados como requer a matéria.

Diante desse breve contexto histórico e da discussão de Aguiar e Dourado (2018), vimos que a BNCC iniciou a sua elaboração de forma democrática e participativa, contando com a participação das comunidades educacionais e escolares, porém finalizou a sua construção de modo centralizador com o Comitê Gestor, que desconsiderou as diversas contribuições e proposições encaminhadas ao MEC.

Nesse sentido, a aprovação da BNCC se consolidou com o intuito de definir

o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (MEC, 2017, p. 4).

As aprendizagens essenciais, previstas pela BNCC, são definidas pelo art. 2º como “conhecimentos habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências” (MEC, 2017, p. 4). Já o art. 3º define a competência, “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (MEC, 2017, p. 4). Com isso, a BNCC se fundamenta em dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Ao estabelecer as aprendizagens essenciais e as competências gerais, com intuito de garantir os direitos à educação dos estudantes da educação básica, tornou-se referência nacional para a constituição ou revisão dos currículos de formação docente.

Com isso, seu art. 17º determina que a formação inicial e continuada dos professores da educação básica deve adequar os currículos dos cursos e programas à BNCC, em consonância com os termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementadas em dois anos da publicação da BNCC.

Nesse sentido, o fato da BNCC se tornar referência para a organização curricular da formação de professores resultou na aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 com as competências requeridas aos profissionais da educação pertinentes à docência, fato criticado pelas entidades científicas e acadêmicas, assim como por estudiosos do currículo, que pedem a revogação desta Resolução, que tem sido prorrogada e continua em discussão, como temos visto nessa pesquisa.

Em relação à autonomia, a BNCC menciona no parágrafo único do art.1º, que o processo de construção das propostas pedagógicas, pelas instituições educativas, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino, deve atender a todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos pela BNCC, assim como vimos nas DCNs de 2002, essa autonomia é limitada.

4.3 Políticas Públicas de Formação

Como uma forma de garantir a formação inicial dos professores da educação básica em exercício, sem a devida formação e promover a formação continuada de forma articulada, foram instituídas algumas políticas e programas.

Nessa pesquisa, consideramos a Política Nacional de Formação de profissionais do Magistério da Educação Básica, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, Parfor (editado em contingência emergencial para atender os professores em efetivo exercício que não tivessem a certificação oficial) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid (que permanece até hoje como um estímulo à melhoria da qualificação profissional).

A Política, assim como o Parfor e o Pibid se constituem como políticas públicas de apoio à formação inicial. Com isso, discorreremos sobre suas contribuições para a formação de professores.

4.3.1 Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2009

Como vimos anteriormente, a LDB possibilitou a elaboração de documentos de maior amplitude, como as Políticas Nacionais. Em 29 de janeiro de 2009 o decreto n.º 6.755, sob o governo Lula, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais

do Magistério da Educação Básica, que disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

Essa política foi instituída com a finalidade principal de promover a articulação entre a formação inicial e a formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, da rede pública de ensino, estabelecendo como incumbência da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios a responsabilidade dessa organização, em regime de colaboração.

Nesse sentido, tal política apresenta os princípios que a fundamenta e os objetivos a serem atingidos, detalhando que a concretização dos objetivos se dará por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente com a responsabilidade de formular planos estratégicos que considerem o diagnóstico das necessidades de formação dos profissionais do magistério (inicial e continuada), a definição de ações que atendam a essas necessidades e a atribuição de responsabilidades de cada partícipe, que devem ser instituídos em cada estado e no DF.

De acordo com Gatti (2021, p. 6), essa política buscou integrar várias ações que já estavam em andamento e propôs outras, com o objetivo de “integrar um conjunto de programas, para, com visão sistêmica, organizar melhor o próprio sistema educacional”, dentre essas implementações, destacamos o Parfor.

4.3.2 Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), 2009

Como um dos encaminhamentos da Política Nacional de Formação foi constituído um Parfor, no âmbito do Ministério da Educação, com apoio da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), instituído pela Portaria normativa n.º 9 de 30 de junho de 2009, durante o governo Lula, “com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica” (MEC, 2009, p. 1), como um programa emergencial para propiciar que os professores em exercício tivessem acesso a formação exigida na LDB.

Esse Plano tinha como objetivo organizar e promover a formação inicial e continuada desses professores, em nível superior, cujas necessidades seriam diagnosticadas pelos planos estratégicos previstos pela Política de Formação.

O Parfor ainda buscava a ampliação das vagas nas Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) para professores em exercício sem a devida formação, com ações de incentivo às IES para oferta de cursos de licenciatura, tais como: 1ª licenciatura (para professores sem graduação), 2ª licenciatura (para professores licenciados que atuam fora de sua área de formação) e formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura, promovendo a formação inicial dos docentes.

Esse Plano ainda integra um conjunto de políticas públicas, emergenciais de formação inicial e continuada, do governo federal em parceria com estados, municípios e instituições de ensino superior, tais como o Piso Nacional do Magistério (de 2008), cursos de mestrado profissional e o Pibid, entre outros.

A PUC-SP aderiu ao Parfor de 2011 a 2017 com três tipos de cursos financiados pela Capes: primeira licenciatura, para professores sem graduação; segunda licenciatura, para licenciados atuantes fora da área de formação; e formação pedagógica, para graduados não licenciados, com objetivo de contribuir para a formação dos professores em exercício na escola pública e valorizar a escola pública como espaço de construção de conhecimento (FELDMANN, 2017).

A perspectiva de formação do Parfor na PUC-SP, segundo Feldmann (2017, p. 12), que foi Pró-Reitora e posteriormente coordenadora-geral, é de que “a formação do profissional professor pressupõe a formação de sujeitos - a formação do humano”, como sujeitos curriculares que professoram valores, saberes, teorias e atitudes, reelaborando suas leituras de mundo para formar pessoas e a si mesmos.

Gatti, Barreto e André (2011) mencionam que, de acordo com as suas pesquisas, os cursos de formação inicial e licenciaturas ministradas no âmbito do Parfor “são encontradas bem disseminadas em estados e em muitos municípios, em associação com universidades públicas e também no contexto da UAB” - Universidade Aberta do Brasil. A UAB consiste em um programa que busca ampliar a oferta de cursos e programas de educação superior por meio da educação à distância, para professores em efetivo exercício na educação básica pública, propiciando a formação inicial para docentes sem graduação e formação continuada para docentes graduados.

4.3.3 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), 2010

O programa institucional de incentivo à iniciação da docência, como vimos anteriormente, foi previsto pela LDB, de 1996. Com isso, Gatti (2021) aponta que em 2007 foi criado o Pibid como um programa de menor porte, mas bem estruturado.

Ao ser reiterado pela Política Nacional, de 2009, e pelo Plano Nacional, também de 2009, o Pibid foi, posteriormente à sua existência, detalhadamente regulamentado pelo Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010, sob o governo Lula, sendo administrado pela Capes, junto ao MEC.

Esse programa, Pibid, foi instituído com a finalidade de “*fomentar a iniciação à docência*, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010, n.p.). Cujos objetivos buscam incentivar a formação dos docentes em nível superior, contribuir para a valorização do magistério, elevar a qualidade da formação, inserir os licenciados no cotidiano de escolas da educação básica da rede pública, incentivo à mobilização de professores coformadores dos futuros docentes, colaborar com a articulação entre teoria e prática.

Nesse sentido, esse programa busca promover melhor qualificação dos licenciandos para o exercício da docência, por meio de projetos que viabilizam o aperfeiçoamento do estudante em práticas escolares, proporcionando maior integração entre universidades e escolas.

Como forma de incentivo à iniciação da docência na educação básica, o Pibid oferta uma bolsa aos estudantes de cursos presenciais de formação docente que se dediquem a estagiar nas escolas públicas, com o comprometimento de atuar na rede pública ao se formarem.

Neide de Aquino Noffs foi Coordenadora Institucional do Pibid da PUC-SP, de 2013 a 2018, e relata que esse programa promoveu a integração dos licenciandos no cotidiano da escola básica pública, para participar de ações educativas, com a parceria de professores como conformadores e corresponsáveis, oportunizando a revisão do processo de ensinar e aprender nos cursos de licenciatura (NOFFS, 2018).

Gatti (2021) menciona que este é um dos poucos programas que teve continuidade, devido ao movimento da comunidade educacional em favor dele, tendo sido muito estudado e avaliado no decorrer de sua existência.

4.3.4 Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2016

Embasada nas legislações anteriores, Constituição (1988), LDB (1996), PNE, Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, 2014) e Brasil (1992), o decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, ainda no governo da presidenta Dilma Rousseff, dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, revogando o decreto anterior, de 2009.

Essa política foi instituída visando que o Ministério da Educação assegure a coerência com as Diretrizes Nacionais do CNE, com a BNCC, com os processos de avaliações da educação básica e superior, com as iniciativas e programas de formação instituídos pelo MEC, estados, DF e municípios.

Nesse sentido, essa Política apresenta os princípios que a embasa e objetivos a serem atingidos, tais como: instituir tal Política, induzir avanços na qualidade da educação básica, identificar e suprir as necessidades de formação inicial e continuada das redes e dos sistemas de ensino, integrar a educação básica com a formação inicial e continuada, apoiar a oferta e expansão da formação inicial e continuada em cumprimento à Meta 15 do PNE, entre outros.

Para o cumprimento dos objetivos propostos, assegurando seus princípios, essa política previa um Planejamento Estratégico Nacional, orientado pelo documento de referência proposto pelo MEC, em que cada unidade federativa se baseava para a formulação de seus Planos Estratégicos que assegurassem a implementação, semelhante ao projeto de 2009. Nesse sentido, contariam com Comitê Gestor Nacional e com Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Essa Política ampliou as perspectivas da versão anterior, com objetivos direcionados à formação e à qualidade da educação, por meio da integração da educação básica com a formação inicial e continuada, de modo a acompanhar o cumprimento da BNCC pelas DCNs de formação.

Gatti (2021, p. 6) aponta que essa Política que visava a articulação do conjunto de programas de formação, com a mudança de governo, ainda em 2016, não teve prosseguimento, o que acarretou na sua fragmentação “em várias atividades paralelas postas em movimento por setores separados do Ministério da Educação, gerando algumas superposições”. Essa desarticulação, de acordo com a autora, resultou no abandono e desistência dos programas federais em prol dos programas locais (dos municípios).

As políticas públicas, mencionadas nessa sessão, se constituíram como apoio às Diretrizes, de modo a garantir a formação dos professores em exercício sem a devida titulação, como no caso do Parfor, de forma articulada com a formação continuada. Fomentar a iniciação à docência, como o caso do Pibid, buscando o aperfeiçoamento da formação dos professores.

Estes programas, assim como outros não mencionados nessa pesquisa, foram sistematizados, organizados e viabilizados pela Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Essa sessão ainda percorreu os currículos oficiais instituídos pelas DCNs de 2002 e 2006 e pela BNCC, refletindo sobre as influências que estes documentos tiveram na elaboração das DCNs de 2015 e 2019 em discussão nesta pesquisa.

Esse percurso nos possibilitou detectar as disputas existentes na constituição dos currículos oficiais, que antecederam os documentos em questão, relacionadas com as demandas ideológicas, políticas, econômicas e sociais que interferiram na proposição de autonomia instituída pelas DCNs referente à elaboração dos currículos pelas IES.

Essa disputa na elaboração dos documentos curriculares oficiais também está presente, de modo significativo, nas Diretrizes analisadas na próxima sessão: a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 e a Resolução CNE/CP n.º 2/2019.

5 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 2015 E 2019: CONTEXTO, INFLUÊNCIAS E PROJETO DE FORMAÇÃO

Essa sessão contextualiza o cenário de elaboração e aprovação das Resoluções CNE/CP n.º 2/2015 e CNE/CP n.º 2/2019 e as influências que esses documentos receberam durante o seu período de construção.

Em seguida, discorre sobre os artigos, detalhando o projeto de formação inicial de professores instituído por cada um dos documentos citados, tais como: princípios, fundamentos e organização curricular/dinâmica formativa, componentes que serão analisados comparativamente na sessão seguinte.

5.1 Resolução CNE/CP n.º 2/2015: contextos, influências e projeto de formação

O Parecer CNE/CP n.º 2, de 9 de junho de 2015, que institui as DCNs, aponta para o contexto da formação dos professores no âmbito nacional, para justificar seleção das três proposições das DCNs para a formação inicial:

[...] I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e III - cursos de segunda licenciatura visando garantir formação adequada à área de exercício do profissional (MEC, 2015a, p. 17).

As três proposições de formação foram definidas visando garantir a formação mínima apontada pelo Art. 62 da LDB de 1996, formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, reforçada pela meta 15 do PNE 2014-2024, que prevê garantir que todos os professores e professoras da educação básica disponham de formação específica em nível superior, por meio de cursos de licenciatura na área de conhecimento que lecionam.

O Parecer menciona que as DCN's foram reelaboradas, após a aprovação do PNE, com o objetivo de ampliar ainda mais a discussão e a consolidação das metas e objetivos propostos, em especial nas metas de 15 a 18, que tratam da política nacional de formação, da formação em pós-graduação, da valorização do magistério e do plano de carreira do professor.

Esse documento ainda reafirma a formação e a valorização do professor, como fatores indissociáveis, tal inerência foi defendida pelo documento da Conferência

Nacional de Educação (Conae), de 2010, citado nessa resolução. Ainda cita a contribuição de diversas entidades e associações como, ANPEd, Anfope, Anpae, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), entre outras.

O Parecer ainda destaca a relevância das DCNs de 2006 para o curso de Pedagogia, licenciatura, como fruto de um amplo debate, ressaltando a concepção de docência como uma das inovações importantes para a formação de professores.

Seguidamente à homologação do Parecer, a Resolução CNE/CP n.º 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 de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, durante o governo da Presidenta da República, Dilma Rousseff.

As DCNs de 2015 passaram a substituir as DCNs de 2002 com orientações para os currículos das licenciaturas e as DCNs de 2006, com orientações para os cursos de Pedagogia, licenciatura, abrangendo orientações formativas para os cursos de Pedagogia e Licenciaturas conjuntamente com uma tendência à valorização docente e desenvolvimento da criticidade.

De acordo com Dourado (2015), a Comissão Bicameral, recomposta em 2014, em função da renovação periódica dos membros do CNE, retomou os estudos sobre a formação dos profissionais do magistério para a educação básica, desenvolvidos pelas comissões anteriores, para o aprofundamento dos estudos e discussões relacionadas às normas gerais, às práticas curriculares presentes nas licenciaturas, às questões decorrentes da profissionalização docente, com destaque para a formação inicial e continuada, com objetivo de elaborar as Diretrizes.

O processo de construção da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 contou com discussões públicas, reuniões ampliadas, debates, eventos sobre a temática, com a participação de entidades de educação básica, de ensino superior, universidades, centros de formação, associações, sindicatos e entidades científicas.

Dourado menciona que

o processo de construção dessas novas DCNs – objeto de discussões e debates a mais de uma década no CNE, por meio de Comissão Bicameral, ao considerar as diferentes concepções em disputas no campo, estudos e pesquisas sobre a temática, os marcos legais com destaque para a CF 1988, a LDB e o Plano Nacional de Educação (2014/214), bem como as

deliberações das Conferências Nacionais de Educação (Conae, 2010 e 2014) – objetivou garantir maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais para o magistério da educação básica (DOURADO, 2015, p. 299).

Como vimos, a elaboração desse documento considerou todo o percurso normativo para a formação de professores instituídos desde a criação do CNE, em novembro de 1995, abarcando as suas diferentes contribuições, assim como, os marcos legais, com ênfase para a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, as DCNs de 2006 para os cursos de Pedagogia, o Plano Nacional de Educação de 2014-2024, assim como as disposições das Conferências Nacionais de Educação, Conae, de 2010 e 2014, que influenciaram e fundamentaram as proposições instituídas pelas DCNs de 2015.

Desse modo, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 instituiu princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão, nos programas e cursos de formação, assim como, no planejamento, nos percursos avaliativos e nos processos de regulamentação das instituições de ensino que as fornecem.

Com isso, explicita em suas considerações iniciais, concepções, princípios, conceitos, recomendações, noções e convicções que embasaram esse documento. Dentre as considerações, destacam-se:

Defende a relevância da implementação das normas nacionais para a formação de professores para educação básica para a consolidação do projeto nacional de educação;

Entende que a concepção de conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto de educação nacional, defendendo a instituição do Sistema Nacional de Educação para a superação da fragmentação e desarticulação das políticas públicas e instituições de ensino.

Menciona os princípios necessários para a melhoria e democratização da gestão e do ensino: a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, o pluralismo de ideias e princípios pedagógicos, o respeito e a tolerância para que se tenha a liberdade nos atos de aprender, ensinar, pesquisar, pensar e expressar a cultura, a arte e o saber, a valorização do profissional da educação, da experiência extraescolar, a gestão democrática e um padrão de qualidade do ensino público, a articulação entre a educação escolar, o trabalho e as ações sociais, o respeito e a valorização da diversidade, entre outros.

Defende a necessidade da articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em nível superior e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Reafirma os princípios norteadores da base comum nacional para a formação inicial e continuada: formação teórica e interdisciplinar sólida; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social; valorização do profissional do magistério; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação (MEC, 2015b).

Considera como princípio pedagógico essencial ao exercício e aperfeiçoamento do profissional e da prática educativa, a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão.

Aponta para a importância e valorização do profissional do magistério por meio da garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições adequadas trabalho.

Considera a docência como ação educativa, com processo intencional e sistemático, que requer conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos para a formação do profissional. Formação, esta, que articula os conhecimentos científicos e culturais, embasados em valores éticos, políticos e estéticos próprios do ato de ensinar e aprender, que ocorre pela socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, pelo diálogo contínuo entre as diferentes perspectivas de mundo.

Compreende o currículo como o conjunto de valores favorável à construção e socialização de sentidos no meio social, que colabora para a formação da identidade sociocultural do estudante e entendimento dos seus direitos e deveres como cidadãos, com a finalidade de respeitar o bem comum e à democracia, considerando as práticas educativas formais e não formais, assim como, à orientação para o trabalho.

Entende que a realidade dos sujeitos que dão vida ao currículo, das instituições de educação básica, sua organização, gestão e projetos de formação devem ser contextualizadas no espaço e no tempo, de modo, a possibilitar a reflexão sobre a relação entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e as instituições.

Aponta a necessidade de uma formação aos profissionais do magistério em e para os direitos humanos, pois entende os direitos humanos como parte do direito à

educação e propulsora da democracia. Entende que tal formação é estratégica para a ação educativa em conformidade com as DCNs para a Educação em Direitos Humanos.

Essas considerações iniciais são esmiuçadas e expandidas nos arts. 1º ao 6º, de modo a ampliar as discussões de documentos anteriores e enriquecer tal documento.

O art. 7º, parágrafo único, aponta para a articulação entre o Projeto Pedagógico do curso (PPC), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento institucional (PDI), de modo a englobar diferentes características e dimensões da iniciação à docência, tais como: estudo do contexto educacional; ações que prestigiem o trabalho coletivo; atuação nos espaços formativos; colaboração na construção de planejamentos e projeto pedagógico da escola; elaboração, concretização, acompanhamento, análise e avaliação dos projetos educacionais, processos pedagógicos, de ensino-aprendizagem e experiências educativas; estudo e discussão de referenciais teóricos educacionais e de formação contemporâneos, assim como, das bases que fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica; sistematização das ações pedagógicas em portfólios ou recursos similares de acompanhamento.

O art. 9º orienta que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica correspondem à: graduação em licenciatura, formação pedagógica para graduados, não licenciados e segunda licenciatura.

O art. 12º enuncia a organização curricular para os cursos de formação inicial, que devem ser constituídos dos seguintes núcleos:

I – núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares do campo educacional, para o entendimento de seus fundamentos (princípios e concepções), conhecimentos e metodologias, por meio do ensino, de modo a compreender as diversas realidades educacionais, diagnosticar suas necessidades e aspirações, por meio da pesquisa, articulando proposições que atendam as demandas sociais, por meio de projetos de extensão e adaptação da prática educativa, respeitando e valorizando as diferenças e diversidades.

II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos dos campos de atuação do profissional do magistério, abrangendo conteúdos específicos e pedagógicos presentes no projeto pedagógico das instituições formadoras,

articulados com os sistemas de ensino e demandas sociais, por meio de investigação sobre processos educativos, organizacionais e de gestão educacional, aplicando as contribuições e conhecimentos de diversas áreas, como pedagógica, filosófica, histórica, antropológica, ambiental-ecológica, psicológica, linguística, sociológica, política, econômica e cultural.

III – núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, definidos no projeto institucional da instituição formadora, que engloba a participação em seminários, projetos de iniciação científica, programas de iniciação à docência, atividades práticas articuladas entre a instituição e o sistema de ensino, mobilidade estudantil, intercâmbio, atividades de comunicação e expressão, entre outras.

A estrutura do currículo é organizada pelos arts. 13, 14 e 15, nesse sentido, o art. 13 especifica a carga horária de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração do curso de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos. Com isso, detalha a distribuição dessa estrutura:

400 (quatrocentas) horas divididas durante o percurso do curso para prática como componente curricular;

400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado na área de formação e atuação na educação básica;

Mínimo de 2.200 (duas mil e duzentas) horas para atividades formativas, estruturadas pelos núcleos definidos no Art. 12º, acima descritos.

200 (duzentas) horas para atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse do estudante, tais como iniciação científica, iniciação à docência, como previsto no Art. 12º.

Esse artigo ainda aponta para os componentes e conteúdos que devem estar contemplado nos currículos dos cursos de formação, tais como: conteúdos específicos da área de conhecimento de formação (seus fundamentos e metodologias) ou interdisciplinares, fundamentos da educação, políticas públicas, gestão da educação, direitos humanos, diversidade 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.

O art. 13º também reforça a relação contínua entre teoria e prática ao longo do processo de formação, aponta para os critérios de organização da matriz curricular,

devendo alocar tempos e espaços curriculares, estruturados em eixos que articulam os núcleos previstos no artigo 12, desta Resolução.

O mesmo artigo menciona que nas licenciaturas, curso de Pedagogia, devem-se desenvolver projetos de cursos articulados que expressem os tempos dedicados à construção de conhecimento a respeito dos objetos de ensino, enunciando que nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não deve ser menor do que 1/5 da carga horária total. Ainda defende que o estágio curricular é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, articulando a prática às atividades acadêmicas.

O art. 14º discorre sobre a formação de graduados não licenciados, com a organização de carga horária e estrutura para a formação pedagógica, em caráter emergencial e provisório, direcionada a docentes que já atuam nos sistemas de ensino básico sem a devida licenciatura, definido 5 (cinco) anos, como o prazo para a sua extinção.

O art. 15º organiza os cursos de segunda licenciatura, com a carga horária entre 800 (oitocentas) a 1.200 (um mil e duzentas) horas, definidas de acordo com a equivalência entre a formação original e a nova licenciatura, determinando os conteúdos, a relação teoria e prática, a organização da matriz curricular, a obrigatoriedade do estágio, como no artigo 13º.

Ainda orienta que estes cursos serão ofertados apenas para portadores de diplomas de cursos de graduação em licenciatura, devendo haver a compatibilidade entre a formação e a habilitação pretendida.

Os Art. 18º, 19º, 20º e 21º descrevem sobre os profissionais do magistério e sua valorização, em consonância com o documento da Conae, de 2010, que aponta para a profissionalização do profissional da educação pela inerência da formação e valorização profissional, como mencionado no Parecer de 2015, que instituiu estas DCNs.

Pelo projeto de formação instituído pela Resolução CNE/CP n 2/2015, compreendemos que é pautado em uma concepção emancipatória dos sujeitos e grupos; considera a práxis como manifestação da articulação entre teoria e prática; compreende que a realidade dos sujeitos que dão vida ao currículo; reconhece a especificidade do trabalho docente; visa maior articulação entre as IES e as instituições de educação básica; promove a articulação entre a formação inicial e

continuada; prevê a garantia da base comum de formação sem prejuízos para a base diversificada; compreende a inerência entre formação e a valorização do professor; compreende que as atividades do magistério abrangem também a atuação e participação na organização e gestão de sistemas educacionais e instituições de educação básica.

Gatti (2021) menciona que essa Resolução propõe a base comum nacional para a formação docente embasada em pressupostos éticos em relação à equidade e respeito à diversidade, apontando para a identidade própria que cursos de licenciaturas deveriam ter.

Dourado (2015) entende que a perspectiva da definição de uma base comum nacional articulada com as dinâmicas formativas de formação de professores, presentes nas DCNs de 2015, pode colaborar para a superação da “dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura, bem como, propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores” (DOURADO, 2015, p. 315), na direção de políticas mais orgânicas que buscam a melhoria da formação.

Tendo pouco tempo de vigência, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 foi substituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação, normativa que está em vigência atualmente, reforçando a disputa no protagonismo da organização curricular da formação.

Essa substituição se deu pelo fato da Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017 instituir e orientar a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, como vimos anteriormente.

5.2 Resolução CNE/CP n.º 2/2019: contextos, influências e projeto de formação

O Parecer CNE/CP n.º 22/2019 tinha como objetivo principal a revisão e atualização da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, assim como os outros documentos que a antecederam, com a intenção de alinhar o projeto de formação de professores aos preceitos da BNCC, como descrito neste documento.

A necessidade de revisão e atualização dos pareceres e resoluções ocorreu devido à lei 13.415, de 2017, que incluiu na LDB, art. 62, § 8º, determinando que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 1996, n.p.), em conjunto com o art. 17º da BNCC que determina que a formação inicial e continuada dos professores da educação básica precisam adequar seus currículos dos cursos e programas à BNCC.

O Parecer de CNE/CP 22/2019, apesar de citar uma série de reuniões com setores da Educação brasileira, não especifica os nomes de entidades e associações envolvidas no processo de elaboração das Diretrizes, porém sabemos que a versão inicial teve a participação ativa ou influência de organizações privadas nacionais e internacionais, tais como: o Movimento Todos pela Educação, um organização formada por diferentes setores e liderada por empresários; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), fundada para estimular o crescimento econômico e progresso mundial que, como vimos, desenvolveu um estudo que resultou em um documento com as nove competências-chave que visam o sucesso na vida e o bom funcionamento da sociedade, cujo Brasil é Parceiro-Chave desde 2007; a Fundação Itaú, banco privado parceiro do Ministério da Educação, entre outros.

A fim de justificar as DCNs o Parecer analisa dos resultados não alcançados correspondentes à Meta 7 do PNE, Qualidade da Educação Básica, para apontar dois aspectos a se pensar:

I – a regulação da formação e do exercício profissional para o magistério, de modo a garantir a incumbência de o professor de zelar pela aprendizagem dos estudantes, conforme inciso III, art. 13, da LDB.

II – a relevância da qualificação do professor para o processo de aprendizagem escolar dos discentes, considerando os estudos da OCDE que constatou essa qualificação como fator mais importante para atingir o desempenho dos estudantes.

Com isso, esse Parecer aponta a necessidade da construção de referências para a formação de professores, em consonância com as dez competências gerais (que representam um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que visam o desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural) e as aprendizagens essenciais previstas na BNCC.

Reiterando o Parecer CNE/CP n.º: 22/2019, em 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP n.º 2, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior de professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação, com competências gerais e específicas que devem ser implementadas nos cursos e programas de formação docente, em todas as suas modalidades, sob o governo do presidente Jair Bolsonaro.

O art. 3º menciona que as dez competências gerais docentes se baseiam nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, contudo aponta que estas competências, assim como as competências gerais e suas habilidades são integradas a essas Diretrizes pela BNC-Formação.

As dez competências gerais especificadas na BNC-Formação são:

- Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos, de modo a promover o ensino da realidade e contribuir para a constituição de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva;
- Utilizar-se da pesquisa para selecionar, organizar e planejar, criticamente, ações pedagógicas coerentes e significativas, que sejam desafiadoras;
- Valorizar e incentivar a diversidade de manifestações culturais e artísticas;
- Utilizar diferentes linguagens;
- Compreender, fazer uso e criar tecnologias digitais de informação e comunicação com criatividade;
- Valorizar e buscar a formação permanente para o aperfeiçoamento profissional, em consonância com o exercício da cidadania e seu projeto de vida;
- Desenvolver a habilidade de argumentação baseada em fatos, dados e informações científicas, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável, com posicionamento ético;
- Desenvolver e promover o autoconhecimento e o autocuidado e desenvolvê-los nos estudantes;
- Respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, pela valorização e acolhimento da diversidade dos sujeitos e dos grupos sociais;
- Agir e incentivar a diversidade de opiniões e concepções pedagógicas no ambiente de aprendizagem, baseada nos princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (MEC, 2019b).

O art. 4º apresenta as três dimensões das competências específicas e detalha na BNC-Formação:

I - conhecimento profissional: ter domínio do objeto de conhecimento e saber como ensiná-lo, ter conhecimento sobre os estudantes e como se dá suas aprendizagens, considerar os contextos e ter conhecimento da organização e funcionamento dos sistemas educacionais;

II - prática profissional: planejar, criar e gerir ambientes de aprendizagem, avaliar, direcionar práticas pedagógicas para a aprendizagem do objeto de conhecimento, competências e habilidades;

III- engajamento profissional: comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional e com a aprendizagem dos estudantes, participar do Projeto Pedagógico da instituição e engajar-se com as famílias e comunidade (MEC, 2019b).

O art. 5º define os fundamentos da formação de professores e demais profissionais da educação:

- I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e
- III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (MEC, 2019b, p. 3).

Esses fundamentos estão em conformidade com o parágrafo único do art. 61º da LDB.

O art. 8º institui como fundamentos pedagógicos: o desenvolvimento de competências de leitura, produção de texto e domínio da norma culta da língua portuguesa; o comprometimento com ações educativas inovadoras e dinâmicas formativas alinhadas com a BNCC; conexão entre o ensino e a pesquisa direcionada ao processo de ensino e aprendizagem; uso das inovações e linguagens digitais; a avaliação como parte do processo formativo; aquisição de conhecimentos relacionados à gestão educacional pertinentes à prática docente; reconhecer a instituição escolar como lugar privilegiado da formação inicial docente, da prática educativa e da pesquisa; compromisso com a formação integral, que engloba conhecimentos, competências, habilidades, valores e ações de valorização da diversidade, dos direitos humanos, da democracia, da variedade de ideias e de concepções pedagógicas; tomada de decisões pedagógicas pautadas em evidências.

O art. 6º aponta que as políticas de formação de professores da Educação Básica precisam estar em conformidade com os marcos regulatórios, em particular a BNCC, cujos princípios relevantes a serem considerados são: a formação docente como compromisso do Estado, que promova uma educação que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade; valorização da profissão docente; cooperação entre os entes federados para o alcance dos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica; garantia da qualidade dos cursos ofertados de formação docente; a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão para garantia da articulação entre a teoria e a prática na formação dos docentes; equidade no acesso à formação inicial e continuada e a articulação entre elas; entendimento da formação continuada como essencial para o processo de profissionalização docente; consciência do papel dos professores como agentes formadores de conhecimento e cultura; liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar conhecimento, ideias, cultura, concepções de educação.

O art. 7º aponta que a organização curricular dos cursos de formação docente deve estar em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica e enuncia os princípios norteadores:

I – comprometimento com a igualdade e equidade educacional;

II – reconhecer a prática, para além do estágio obrigatório, que deve estar presente desde o início do curso, como alicerce para a construção do conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários para a docência;

III – respeito e compromisso pela aprendizagem dos licenciados, como exemplo para suas ações docentes futuras;

IV – reconhecimento do direito de aprendizagem dos licenciandos, viabilizando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes inerentes ao exercício da docência;

V- valorização da escola e da profissão docente;

VI – fortalecer, nos futuros docentes, a responsabilidade, protagonismo e autonomia no seu desenvolvimento profissional;

VII – promover a integração da teoria e da prática em relação a todos os conhecimentos;

VIII – propiciar estágios que tenham centralidade na prática por meio do planejamento, da regência e da avaliação de aula, sob mentoria de profissionais da educação experientes;

IX – reconhecimento das instituições de educação básica como parceiras do processo de formação docente, em especial da rede pública de ensino;

X – envolvimento dos professores do curso nas ações relativas aos estágios obrigatórios;

XI – formalizar parcerias entre as instituições de formação e instituições de ensino para as atividades práticas previstas na formação dos professores;

XII – compromisso com ações educativas inovadoras, projetos interdisciplinares, flexibilidade curricular, elaboração de itinerários formativos, projetos de vida dos estudantes, entre outros;

XIII – avaliação da qualidade dos cursos de formação docente;

XIV – adesão de uma visão intercultural de valorização da história, da cultura, e das artes, das etnias para a formação da nacionalidade brasileira.

O art. 11º orienta a organização curricular dos cursos de licenciatura, relacionadas à formação inicial docente em nível superior, tendo como carga horária mínima 3.200 (três mil e duzentas) horas, os arts. 12º, 13º e 15º detalham as temáticas correspondentes aos Grupos I, II e III, consecutivamente.

Essas 3.200 (três mil e duzentas) horas são organizadas em três grupos, que devem promover o desenvolvimento das competências profissionais previstas na BNC- Formação. Com isso, a distribuição da carga horária se dá:

Grupo I – 800 (oitocentas horas), devendo iniciar-se no 1º ano, direcionadas ao estudo da base comum que abrange os conhecimentos e fundamentos da educação e suas inter-relações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais, tendo como organizadores do currículo e dos conteúdos as três dimensões das competências profissionais docentes: conhecimento, prática e engajamento profissional, em consonância com as competências e habilidades previstas pela BNCC.

Grupo II - 1.600 (um mil e seiscentas horas), devendo ocorrer do 2º ao 4º ano, direcionadas para a aprendizagem e domínio dos conteúdos específicos, das áreas, previstos pela BNCC. Dispõe de três tipos de cursos:

I – formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil;

II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Com isso, orienta os estudos comuns a esses três cursos e os estudos específicos para cada uma das formações, que devem situar-se dentro das 1.600 (um mil e seiscentas horas) previstas no Grupo II.

Grupo III – 800 (oitocentas horas) direcionadas para a prática pedagógica, organizadas em 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado e 400 (quatrocentas) horas para a prática dos elementos curriculares dos Grupos I e II, devendo ocorrer desde o início do curso, de forma progressiva, e fazer parte de todo o percurso formativo do licenciando.

O art. 13º indica os conteúdos gerais a serem contemplados nos três cursos distintos, incluídos nas 1.600 (um mil e seiscentas) horas do Grupo I, que requerem as seguintes habilidades:

I - proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos;

II - conhecimento da Matemática;

III - compreensão do conhecimento pedagógico;

IV - vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital

V - resolução de problemas, investigação, mediação e intervenção na realidade;

VI - articulação entre as atividades práticas da sala de aula com as do estágio;

VII - vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação;

VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas;

IX - articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNC-Formação;

X - engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional;

Essas 1.600 (um mil e seiscentas) horas ainda devem contemplar conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela

BNCC e correspondentes competências e habilidades. Porém, cada curso ainda contempla temáticas específicas discriminadas nas diretrizes, referente ao Grupo II.

O art. 19º orienta que a formação para a segunda licenciatura deve ser organizada nos Grupos, de acordo com os apontamentos da primeira licenciatura, porém, com carga horária diferenciada: Grupo I, 560 (quinhentos e sessenta) horas, Grupo II, 360 (trezentos e sessenta) horas, Grupo III, 200 (duzentas) horas.

O art. 21º menciona que a habilitação para docência para graduados não licenciados se dará em um curso destinado à Formação Pedagógica, com carga básica mínima de 760 horas, distribuídas pelos Grupos que tratam das competências profissionais e da prática pedagógica.

A formação para atuação na Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional da Educação Básica, se dará por meio do curso de Pedagogia, com acréscimo de 400 (quatrocentas) horas de estudo de tais áreas ou por meio de cursos de especialização lato sensu ou stricto sensu da área em questão.

O projeto de formação de professores previsto por essa Resolução tem sofrido duras críticas, desde a publicação do Texto-Referência, como vimos anteriormente. Desse modo, teve prorrogações por meio do Parecer CNE/CP n.º 10/2021 e do Parecer CNE/CP n.º 22/2022 e dúvidas sobre a sua implementação, que resultaram na Nota de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, porém não sofreu alterações mediante todos os questionamentos e posicionamentos contrários à implantação.

Na próxima sessão, trataremos das críticas relacionadas a essas Diretrizes, por meio da análise comparativa entre os dois documentos em questão dessa pesquisa, discutindo as permanências, transformações e impactos para a formação.

6 ANÁLISE COMPARATIVA RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 2/2015 E RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 2/2019: PERMANÊNCIAS, TRANSFORMAÇÕES E REFLEXOS PARA A FORMAÇÃO

Essa sessão faz uma análise comparativa das Resoluções CNE/CP n.º 2/2015 e CNE/CP n.º 2/2019, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial do Professor da Educação Básica, dos anos de 2015 e de 2019, por meio de quadros.

Inicialmente, esclarecemos que o documento de 2015 define a formação continuada no mesmo documento que institui a formação inicial, enquanto a normativa de 2019 aborda apenas a formação inicial, deixando a cargo da Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, a organização da formação continuada, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FC).

Como esta pesquisa trata da formação inicial docente, a temática da formação continuada não será abordada na comparação.

A comparação das Resoluções em questão considera os fundamentos, princípios e dinâmica formativa/organização curricular, em especial, observando suas permanências, transformações e os impactos da substituição da Resolução de 2015 para a formação.

Os quadros comparativos ainda consideram outros elementos vistos como importantes para essa pesquisa, as adequações dos projetos de formação para graduados não licenciados e segunda licenciatura, porém sem a mesma profundidade analítica que os componentes selecionados requerem.

6.1 Discussões Iniciais

Antes de iniciarmos as comparações entre as Resoluções em questão nesta pesquisa, trataremos da questão inicial que permeia toda a discussão em torno do projeto de formação instituído pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019, o fato de a BNCC ter se tornado referência nacional para a constituição ou revisão dos currículos de formação de professores, como menciona o

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017 (MEC, 2017, p. 11).

Essa definição ocorreu com o intuito de garantir as aprendizagens essenciais e as competências gerais, previstas pela BNCC, aos estudantes da educação básica.

Com o prazo de dois anos para implementar as adequações nos currículos de formação, a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 instituiu as competências requeridas aos professores para o exercício da docência.

Essa determinação, como vimos, sofreu grandes questionamentos, pois ao instituir uma única referência para elaboração dos currículos de formação dos professores, pautada em competências, desconsidera a gama de estudos relacionados à formação de professores já desenvolvidas pelo movimento dos educadores e pelas entidades científicas em prol desta formação, em acordo com a ANPEd (2019), se referenciando ao pensamento educacional das políticas neoliberais do mundo.

De acordo com Chauí (2009, p. 69), o neoliberalismo “é o projeto de encolhimento do espaço público e do alargamento do espaço privado”, fortalece a forma oligárquica da política, antidemocrática, que amplia a polarização da carência e do privilégio.

O avanço das políticas neoliberais na educação se fortaleceu com as discussões sobre o conceito de competência, iniciadas pelo Conselho da União Europeia, em 1996, na Suíça, de acordo Chizzotti e Casali (2012), em decorrência da globalização no século XXI que promoveu a progressão do capitalismo em escala mundial.

Essa progressão resultou na integração internacional dos processos econômicos, financeiros, políticos e culturais, em que, de acordo com os autores, a educação se tornou “ingrediente do desenvolvimento e competitividade” (CHIZZOTTI; CASALI, 2012, p. 14), sendo integrada às agendas políticas educacionais, com objetivo de cumprir as funções econômicas, sociais e políticas.

As discussões iniciadas pelo Conselho da União Europeia tornaram parte dos diversos estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, OCDE, que entende por competências: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (OECD, 2005).

Os estudos realizados pela OCDE perduraram de 1997 a 2003 e resultaram na proposta de nove competências-chave que visam o sucesso na vida e o bom funcionamento da sociedade.

A concepção de currículo por competências é fruto desse amplo debate e das proposições advindas dele, tornando-se um novo paradigma normativo para as políticas educacionais.

O conceito de competência se estabeleceu no sistema educacional brasileiro por meio da Base Nacional Comum Curricular, que a define como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (MEC, 2017, p. 4). E ao se estabelecer como referência da formação docente, transpôs esse conceito para a formação de professores.

Os debates em torno do novo padrão normativo dos currículos de formação, referidos pelo conceito de competências, são amplos e encontram maior complexidade devido aos diferentes entendimentos.

Gimeno Sacristán (2011, p. 13) aponta que há três interpretações majoritárias de competência, em que a primeira delas entende que “a organização da aprendizagem por competências pretende consolidar o que se aprende, lhe dando algum tipo de funcionalidade”. A segunda dessas interpretações, carrega uma visão utilitarista, cuja orientação do ensino “é representada pelas experiências de formação profissional, em que o domínio de determinadas habilidades, capacidades ou competências é a condição primordial do sentido de formação” (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 14). A terceira delas entende que o “ensino por competências é representado por planejamentos para os quais a funcionalidade é a meta de toda a educação, de modo que o aprendido possa ser usado como recurso ou capacitação adquirida no desempenho de qualquer ação humana” (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 14), essas diferentes compreensões justificam o amplo debate em torno do currículo por competências que estamos vivendo na educação hoje.

Nesta pesquisa, entendemos que a concepção de competência implícita nos currículos oficiais de formação refere-se à visão utilitarista, em acordo com Gimeno Sacristán (2011), cujo domínio de determinadas competências é condição

primordial da formação, favorecendo um tratamento utilitário aos conteúdos de ensino, instrumental às demandas da sociedade.

Laval (2004, p. 55) aponta que a “competência está estreitamente conectada com a exigência de eficácia e de flexibilidade solicitada aos trabalhadores na sociedade da informação”, substituindo gradativamente a noção de qualificação, relacionada ao valor das pessoas e dos trabalhadores da antiga sociedade salarial.

A função de fixar os valores profissionais dos sujeitos e gerenciá-los foi conquistada pelo mercado, que passou a requerer “uma personalidade global”, em acordo com Laval (2004), que combina a qualificação profissional (formação), com um comportamento adaptado à empresa, o engajamento na empresa, o gosto pela inovação, entre outras características, que configuram o “capital humano”.

Com isso, a integração da competência às políticas educacionais requer que a educação cumpra as funções econômicas, sociais e políticas, materializada pelas DCNs de 2019, em “grade” formativa, de acordo com Simionato e Hobold (2021), impactando em uma formação de professores que concentra as atenções na dimensão técnica com competências e habilidades predefinidas, com intuito de desenvolver capacidades de adaptação contínua do sistema produtivo, capitalista, em que os valores se constroem de acordo com a demanda do mercado.

Diante dessas reflexões, entendemos que esse modelo curricular fere a autonomia universitária e resulta no “empobrecimento” da formação dos professores da educação básica, em acordo com o Manifesto (ALVES, 2021) e na formação do professor com a ausência da autonomia para tomar decisões decorrentes dos desafios da sua prática, em acordo com a ANPEd (2019) por estabelecer uma formatação da formação em um contexto gerencialista e prescritivo que objetiva conduzir a forma de ser e de fazer docente.

6.2 Análise comparativa: Fundamentos

Esta análise buscou nas diretrizes informações que remetessem aos fundamentos que embasaram a elaboração dos documentos em questão.

Como fundamentos entendemos as concepções, os entendimentos e as considerações acerca da fundamentação pedagógica que embasa a elaboração nestas diretrizes, por não localizarmos essa denominação “fundamentação” de forma

explícita nas Diretrizes de 2015, entendemos como fundamentos algumas questões abordadas nas considerações iniciais deste documento que foram colocadas neste quadro comparativo.

As Diretrizes de 2019 explicitaram seus fundamentos gerais em seu art. 5º e seus fundamentos pedagógicos em seu art.8º.

Alguns itens foram considerados pelas DCNs de 2015 como princípios e pelas DCNs de 2019 como fundamentos, com isso, serão tratados nesse mesmo quadro, para uma melhor análise comparativa.

Quadro 4 - Comparação DCNs - Fundamentos

DCN 2015	DCN 2019
Fundamentos	
<p>Considerações:</p> <p>I Princípios norteadores da base comum nacional para a formação inicial e continuada: formação teórica e interdisciplinar sólida; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social; valorização do profissional do magistério; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação;</p> <p>II- Entende a concepção de conhecimento, educação e ensino como basilar para a garantia do projeto de educação nacional;</p> <p>III- considera a docência como ação educativa, com processo intencional e sistemático, que requer conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos para a formação do profissional. Formação, esta, que articula os conhecimentos científicos e culturais, embasados em valores éticos, políticos e estéticos próprios do ato de ensinar e aprender, que ocorre pela socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, pelo diálogo contínuo entre as diferentes perspectivas de mundo.</p> <p>IV- Compreende o currículo como o conjunto de valores favorável à construção e socialização de sentidos no meio social, que colabora para a formação da identidade sociocultural do estudante e entendimento dos seus direitos e deveres como cidadãos.</p>	<p>Art. 5º, fundamentos gerais embasados na LDB:</p> <p>I- a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;</p> <p>II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas;</p> <p>III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (MEC, 2019b).</p> <p>Art. 8º, fundamentos pedagógicos:</p> <p>I- Desenvolvimento de competências de leitura, produção de texto e domínio da norma culta da língua portuguesa;</p> <p>II- Comprometimento com ações educativas inovadoras e dinâmicas formativas alinhadas com a BNCC;</p> <p>III- Conexão entre o ensino e a pesquisa direcionada ao processo de ensino e aprendizagem;</p> <p>IV- Uso das inovações e linguagens digitais; a avaliação como parte do processo formativo;</p> <p>V- Aquisição de conhecimentos relacionados a gestão educacional pertinentes à prática docente;</p> <p>VI- Reconhecimento da instituição escolar como lugar privilegiado da formação inicial docente, da prática educativa e da pesquisa;</p> <p>VII- Compromisso com a formação integral, que engloba conhecimentos,</p>

V- Entende que a realidade dos sujeitos que dão vida ao currículo, das instituições de educação básica, sua organização, gestão e projetos de formação devem ser contextualizadas no espaço e no tempo, de modo, a possibilitar a reflexão sobre a relação entre a vida, o conhecimento, a cultura o profissional do magistério, o estudante e a instituições (MEC, 2015b)	competências, habilidades, valores e ações de valorização da diversidade, dos direitos humanos, da democracia, da variedade de ideias e de concepções pedagógicas; VIII- Tomada de decisões pedagógicas pautadas em evidências (MEC, 2019b).
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Partindo da observação desse quadro, vemos que as Diretrizes de 2015 mencionam fundamentos mais gerais da educação, explicitando sua concepção de conhecimento, educação e ensino como basilar, o entendimento de docência como ação educativa intencional e sistemática que requer conhecimentos próprios, a concepção de currículo como o conjunto de valores que favorece a construção e a socialização de sentidos no meio social, entendendo que a realidade dos sujeitos dá vida ao currículo.

A fundamentação desse documento em questão é fruto dos estudos relacionados à formação de professores já desenvolvidas pelo movimento dos educadores e pelas entidades científicas em prol da formação de professores, que foram desconsideradas pelas DCNs de 2019, que se fundamentaram no pensamento educacional das políticas neoliberais do mundo da formação por competências, como vimos anteriormente.

Como fundamentos, as DCNs de 2019 apontam a sólida formação, a relação entre teoria e prática e consideração das aprendizagens e experiências do professor como fundamento da formação, de acordo com a LDB. Os fundamentos pedagógicos visam o desenvolvimento das competências e conhecimentos relacionados à gestão pertinentes à docência, o comprometimento com ações educativas inovadoras, dinâmicas, com uso das tecnologias, alinhadas à BNCC. Ainda visa a articulação entre o ensino e a pesquisa, o compromisso com a formação integral, o reconhecimento da instituição escolar como lugar privilegiado da formação de professores e a avaliação como parte do processo formativo.

As DCNs de 2015 também apresentam a maioria dessas questões, mencionando a formação teórica e interdisciplinar sólida, a unidade entre a teoria e prática, a valorização das experiências anteriores dos docentes, previstas na LDB. Ainda defendem como princípios a articulação entre a teoria e a prática, garantindo a

inerência entre ensino, pesquisa e extensão, reconhecendo as instituições de educação básica como espaços privilegiados de formação para os professores. Seus princípios, que norteiam a base comum nacional, preveem a avaliação e regulação dos cursos de formação. Em seu art. 2º exploram a concepção de docência e seu exercício, valorizando a inovação e o uso das tecnologias.

Com isso, consideramos que o texto da fundamentação geral e da fundamentação pedagógica estão presentes nas duas Diretrizes, de modos e em lugares diferentes. Porém, entendemos que o que as diferenciam são as concepções que as regem, ou seja, a intencionalidade que as dispõem: as DCNs de 2015 são fundamentadas em estudos provenientes do campo científico nacional da formação de professores, representado pelo movimento dos educadores e entidades científicas, enquanto as DCNs de 2019 são embasadas em estudos internacionais da formação por competências provenientes de políticas neoliberais, que demonstram uma maior preocupação com a dimensão mais prática da formação para responder a demanda do mercado.

As discussões das entidades científicas e estudiosos do currículo e formação de professores, em relação aos fundamentos, permeiam as questões sobre: a desvalorização da dimensão teórica e a retomada da orientação técnico-instrumental proveniente do pensamento educacional político neoliberal da formação por competências, a ausência do desenvolvimento da autonomia do professor na tomada de decisões frente os desafios da sala de aula;

Como vimos, ambas as DCNs explicitam os fundamentos da LDB em relação aos fundamentos da formação, porém a proposição da formação sólida apontada pela DCN de 2019 tem sido duramente questionada, sob as críticas de rebaixamento da formação teórica no campo dos fundamentos das ciências da educação e das ciências pedagógicas, devido à alteração da carga-horária destinada a esses estudos:

DCNs 2015 – orientam 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas destinadas aos estudos do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, combinado com o aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação, que incluem os conteúdos específicos e pedagógicos, em que os pedagógicos são priorizados, incentivando a pesquisa sobre os processos educativos, pesquisa, entre outros.

DCNs 2019 – orientam 800 (oitocentas) horas destinadas aos conhecimentos científicos educacionais e pedagógicos e 1.600 (mil e seiscentas) horas destinadas à aprendizagem dos conteúdos específicos da BNCC da área de atuação e o domínio pedagógico destes.

Nesse sentido, percebemos que apesar do discurso da sólida formação básica do professor proferida pelas DCNs de 2019, esta foi fragilizada pela carga horária reduzida destinada a esse campo do estudo, ampliando a carga horária destinada a formação relacionada aos componentes da BNCC e como aplicá-los, tendo como impacto para a formação o “empobrecimento”, de acordo com o Manifesto (ALVES, 2021).

Entendemos que as DCNs de 2015 se aproximam um pouco mais da perspectiva de sólida formação defendida nesse trabalho, em consonância com Imbernón (2011) que defende a formação de professores com uma bagagem sólida nas dimensões científicas, culturais, contextuais, psicopedagógicas e pessoal.

Outro ponto de observação é a noção de autonomia abordada pelas DCNs, em que o documento de 2015 visa a formação emancipatória por meio do desenvolvimento da práxis, em consonância com as reflexões de emancipação de Freire (2017) e as reflexões de Gimeno Sacristán (2000), que entende que a realidade dos sujeitos dá vida ao currículo. Essas concepções estão presentes no art. 5º inciso IV, das DCNs de 2015, ao mencionar que o curso deve visar dinâmicas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, assim como a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia, reforçada pelo art. 7º inciso III.

A questão da autonomia no documento de 2019 é apontada no art. 7º que visa o fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional, reforçada pelo art. 8º, inciso II, que complementa mencionando as ações educativas devem estar alinhadas com a BNCC.

Observamos que essa autonomia para a tomada de decisões está fragilizada, pois apesar de prever a formação do professor pautada em fundamentos pedagógicos que visam o desenvolvimento da tomada de decisões pedagógicas, menciona que estas decisões precisam estar alinhadas à BNCC e pautadas em evidências.

Com isso, entendemos que as DCNs de 2019 expressam uma concepção de formatação das licenciaturas por meio da centralização do currículo nas competências, que desconsidera a pluralidade e a diversidade cultural, limitando a autonomia do professor na tomada de decisões curriculares. Feldmann (2017) defende a formação de professores como sujeitos curriculares, que professoram valores, saberes, teorias e atitudes, formando os outros e a si mesmos.

A análise comparativa das fundamentações observou que o texto que descrevem os fundamentos gerais e pedagógicos das DCNs, tem elementos semelhantes em relação a proposição para a formação docente, porém elas se diferem nas concepções de conhecimento, educação, ensino, docência e currículo, que as embasam, em que as DCNs de 2015 consideram a produção científica nacional e as DCNs de 2019 abarcam o pensamento educacional de políticas educacionais neoliberais do mundo.

Os impactos observados para a formação de professores, decorrentes da mudança de concepção que embasa os fundamentos da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, foram: formatação das licenciaturas; limitação da autonomia do professor na tomada de decisões curriculares; a ausência de uma formação emancipatória; fragilidade da formação teórica no campo dos fundamentos das ciências da educação e das ciências pedagógicas.

6.3 Análise comparativa: Princípios

Nesta análise, abordaremos os pontos mencionados como princípios, em cada uma das Diretrizes, as DCNs de 2015 apontam para alguns princípios nas considerações iniciais, como os princípios norteadores da base comum, tratado nos fundamentos. Os princípios relacionados à melhoria e democratização da gestão do ensino das considerações iniciais e os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, do art. Art. 3º, § 5º, serão analisados e comparados nessa etapa.

As DNCs de 2019 definem a formação de professores com base nos mesmos princípios das competências gerais definidas pela BNCC, como tratamos nas discussões iniciais, com isso, explicita em seu art. 6º os princípios relevantes da

política de formação em questão e em seu art. 7º, os princípios norteadores da organização curricular, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC.

Quadro 5 - Comparação DCNs - Princípios

DCN 2015	DCN 2019
Princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica	
<p>Considerações:</p> <p>I- Princípios necessários para a melhoria e democratização da gestão e do ensino: a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, o pluralismo de ideias e princípios pedagógicos, o respeito e a tolerância para que se tenha a liberdade nos atos de aprender, ensinar, pesquisar, pensar e expressar a cultura, a arte e o saber, a valorização do profissional da educação, da experiência extraescolar, a gestão democrática e um padrão de qualidade do ensino público, a articulação entre a educação escolar, o trabalho e as ações sociais, o respeito e a valorização da diversidade, entre outros.</p> <p>II- Princípios norteadores da base comum nacional para a formação inicial e continuada: formação teórica e interdisciplinar sólida; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social; valorização do profissional do magistério; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação; - tratada acima</p> <p>III- Princípio pedagógico essencial ao exercício e aperfeiçoamento do profissional e da prática educativa: a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão. - tratada acima</p> <p>Art.3º, § 5º, Princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:</p> <p>IV- formação sólida, em conformidade com estas DCNs de modo a garantir os direitos a educação de qualidade para todas as etapas e modalidades da educação básica; formação para o compromisso social, político e ético, de modo, a contribuir para a estruturação de uma nação soberana, justa, inclusiva e democrática que propicie a emancipação dos sujeitos e</p>	<p>Art. 6º, princípios relevantes da política de formação para a formação de professores:</p> <p>I- compromisso do Estado na viabilização de uma educação que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade; valorização da profissão docente; cooperação entre os entes federados para o alcance dos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica; garantia da qualidade dos cursos ofertados de formação docente; a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão para garantia da articulação entre a teoria e a prática na formação dos docentes; equidade no acesso à formação inicial e continuada e a articulação entre elas; entendimento da formação continuada como essencial para o processo de profissionalização docente; consciência do papel dos professores como agentes formadores de conhecimento e cultura; liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar conhecimento, ideias, cultura, concepções de educação. (BRASIL, 2019)</p> <p>Art. 7º, princípios norteadores da organização curricular em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC:</p> <p>II- comprometimento com a igualdade e equidade educacional; reconhecimento da prática, para além do estágio obrigatório, que deve estar presente desde o início do curso, como alicerce para a construção do conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários para a docência; respeito e compromisso pela aprendizagem dos licenciados, como exemplo para suas ações docentes futuras; reconhecimento do direito de aprendizagem dos licenciandos, viabilizando o desenvolvimento de</p>

<p>grupos sociais, que reconheça e valorize a diversidade, em oposição a discriminação; assegurar o padrão de qualidade dos cursos de formação docente; articulação entre teoria e prática durante o percurso da formação do docente, assegurando a inerência entre ensino, pesquisa e extensão; o; projeto de formação interdisciplinar com base teórica sólida, atendendo as diferentes unidades necessárias para a formação dos profissionais do magistério em suas especificidades, nos reconhecimento da relevância das instituições de educação básica, como espaços de formação do docente espaços das instituições de educação básica; equidade no acesso à formação inicial e continuada; articulação entre formação inicial e formação continuada, assim como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; formação continuada, como elemento essencial da profissionalização, integrada ao cotidiano e ao projeto pedagógico da instituição de educação básica, considerando os saberes e experiências do docente; o entendimento da necessidade do profissional do magistério acessar informações, vivências e atualizações culturais, constantemente, em virtude do seu papel como agente formativo da cultura (MEC, 2015b)</p>	<p>conhecimentos, habilidades, valores e atitudes inerentes ao exercício da docência; valorização da escola e da profissão docente; fortalecer, nos futuros docentes, a responsabilidade, protagonismo e autonomia no seu desenvolvimento profissional; promover a integração da teoria e da prática em relação a todos os conhecimentos; propiciar estágios que tenham centralidade na prática por meio do planejamento, da regência e da avaliação de aula, sob mentoria de profissionais da educação experientes; reconhecimento das instituições de educação básica como parceiras do processo de formação docente, em especial da rede pública de ensino; envolvimento dos professores do curso nas ações relativas aos estágios obrigatórios; formalizar parcerias entre as instituições de formação e instituições de ensino para as atividades práticas previstas na formação dos professores; compromisso com ações educativas inovadoras, projetos interdisciplinares, flexibilidade curricular, elaboração de itinerários formativos, projetos de vida dos estudantes, entre outros; avaliação da qualidade dos cursos de formação docente; adesão de uma visão intercultural de valorização da história, da cultura, e das artes, das etnias para a formação da nacionalidade brasileira. (MEC, 2019b).</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando os princípios explicitados por ambas as DCNs percebemos muitas permanências dos princípios instituídos pelo documento de 2015, no documento de 2019.

Ambos os documentos têm como princípios norteadores: o direito à qualidade de ensino, comprometimento com a igualdade e equidade, a articulação entre a teoria e a prática, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, interdisciplinaridade e inovação, a articulação entre a formação inicial e continuada, formação continuada como elemento essencial para a profissionalização docente, reconhecimento da relevância das instituições de educação básica como espaços

privilegiados para a formação de professores, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Outras semelhanças foram observadas, mas com mudanças lexicais que apesar de fazerem parte do mesmo campo conceitual, apresentam proposições diferentes.

As DCNs de 2015 têm como princípio a “valorização do profissional da educação”, enquanto as DCNs de 2019 mencionam a “valorização da escola e da profissão docente”. O primeiro documento visa assegurar essa valorização pela “garantia da formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (MEC, 2015b, p. 2) e o segundo menciona que essa valorização “inclui o reconhecimento e fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão” (MEC, 2019b, p. 3), abarcando diferentes ações.

Essa proposição de valorização do documento de 2019 sofreu críticas, pois encobre a necessidade das melhorias das condições de trabalho, pelo discurso de tornar a docência mais atrativa, de acordo com a ANPEd (2019).

Outro princípio importante de se considerar é o da liberdade, em ambos os documentos visam a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar, porém o documento de 2015 complementa com “pensar e expressar a cultura, a arte e o saber” (MEC, 2015b, p. 1) e o documento de 2019 com “divulgar conhecimento, ideias, cultura, concepções de educação” (MEC, 2019b, p. 1).

Os termos que nos chamam a atenção são “expressar” e “divulgar”. O primeiro, tem o sentido de “expressar” (MICHAELIS, s.d), que significa “fazer (-se) conhecer, revelar (-se), dar (-se) a entender” (MICHAELIS, s.d.), entendido como a liberdade do sujeito em expressar espontaneamente sua cultura, arte e saberes, como proposto nas DCNs de 2015. O termo divulgar significa “tornar-se conhecido ou público, promover-se, propagar-se” (MICHAELIS, s.d.), entendido como uma liberdade de expressão mais delimitada e sistematizada.

Outro ponto de observação desse mesmo princípio que nos chamou a atenção é a presença da liberdade de pensar, mencionada no documento de 2015 e ausente no documento de 2019, tirando a formação para a autonomia de pensamento do professor, pelo controle e padronização dos processos educativos.

Em relação aos princípios que permeiam à prática, além dos pontos de semelhança já discutidos acima, os documentos de 2015 e 2019 trazem outras proposições que vale a pena refletir.

O documento de 2015 visa a “práxis como expressão da articulação entre teoria e prática”, alinhada às concepções defendidas nessa pesquisa, de Freire (2017), à prática reflexiva de Schön (2000), as reflexões de Gimeno Sacristán (2000), Nóvoa (1997), entre os outros autores, que defendem a práxis como um espaço de construção de saberes, que propicia a preparação de professores reflexivos.

O documento de 2019 reconhece a prática para além do estágio obrigatório para a aquisição de competências necessários à docência, orientando que o estágio deve ter centralidade na prática, ainda defende a formalização de parcerias entre as instituições e o envolvimento dos professores do curso nas ações relacionadas ao estágio.

A centralidade na prática abordada pelas DCNs de 2019 tem recebido críticas pelas entidades científicas, como a ANPEd (2019), que questiona a orientação técnico-instrumental sustentada pela concepção da formação por competências, que enfatizam mais os objetivos instrucionais.

O princípio da compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura, aponta para a necessidade de acesso permanente a conhecimentos, informações, vivências e atualizações culturais, pelas duas DCNs, porém observamos uma inconsistência em relação a essa questão nas DCNs de 2019, que não estipula como obrigatória as Atividades Acadêmicas Científicas Culturais (AACC).

As DCNs de 2015 preveem 200 (duzentas) horas destinadas ao núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, que compreende as AACC, as DCNs de 2019 não estipulam carga horária, nem a obrigatoriedade das AACC, porém, de acordo com a Nota de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, indicam que essas atividades sejam adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas.

Compreendemos que as DCNs de 2019 negligenciaram a formação cultural dos professores, por subestimar a importância das AACC como incentivadoras da formação cultural de professores em formação, de modo a ampliar seu repertório cultural e perspectivas de pensamentos. Uma outra suposição para essa negligência

é de limitar a formação cultural do professor, como uma forma de controle e padronização.

Pela análise dos princípios dos documentos em questão, observamos muitas permanências, como apontamos no início dessa análise.

As transformações observadas, em relação ao documento de 2015, foram em relação à autonomia de pensamento, à formação e expressão cultural, à práxis como um espaço de construção de saberes pela articulação entre a teoria e a prática e a valorização do profissional. Ainda observamos que outros princípios foram abordados pelas DCNs de 2015 que as caracterizam com uma visão mais democrática e preocupada com a formação para o compromisso social, político e ético, com intuito de contribuir na estruturação de uma nação soberana, justa, inclusiva e democrática que propicie a emancipação dos sujeitos e grupos sociais.

Entendemos as DCNs de 2015 como as que mais se aproximam à concepção de formação inicial de Marcelo García (1999), defendida nesta pesquisa, fundamentada em princípios, em que considera: a formação de professores como um *contínuo*; a integração da formação de professores com processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; a instituição de educação como um ambiente favorável à formação de professores; a integração entre a formação de professores com os conteúdos acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica; a integração teoria-prática; congruência entre o conhecimento oferecido e com as formas de ofertá-lo; a individualização como integrante do processo de formação; a possibilidade de questionar as crenças e práticas institucionais, por meio de um trabalho de reflexão crítica.

As transformações propostas pelas DCNs de 2019 acarretam em impactos para a formação dos professores, tais como: a valorização da docência pelo discurso de torná-la mais atrativa, desconsiderando a necessidade de melhoria das condições de trabalho do professor; a proposição de uma liberdade mais delimitada e sistematizada, pelo uso do termo *divulgar* em substituição ao termo anterior *expressar*; a ausência da autonomia de pensamento do professor, pelo controle e padronização dos processos educativos; a centralidade na prática pela orientação técnico-instrumental sustentada pela concepção da formação por competências, com maior ênfase aos objetivos instrucionais; a negligência à formação cultural dos professores.

6.4 Análise comparativa: Dinâmica Formativa/ Organização Curricular

Nesta etapa, abordaremos a análise da dinâmica formativa/organização curricular proposta por cada uma das diretrizes. As DCNs de 2015 detalham a organização curricular em núcleos no art. 12º e a organização da carga horária no art. 13º.

As DCNs de 2019 descrevem a organização da carga horária em seu art. 10º, a distribuição da carga horária em Grupos no art. 11º e o detalhamento das temáticas tratadas em cada um dos grupos nos arts. 12º, 13º, 15º. Esse documento é complementado pela BNC-Formação, em anexo, que detalha as competências gerais e as competências específicas, apontadas nos arts. 3º e 4º, esmiuçando as competências e habilidade de cada uma das competências específicas.

Quadro 6 - Comparação DCNs - Dinâmica Formativa / Organização Curricular

DCN 2015	DCN 2019
Dinâmica Formativa / Organização Curricular	
<p>Art. 13º, o curso deve responder a carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração de no mínimo 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos.</p> <p>Art. 2º, a formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação, complementada pelo art. 3º, § 4º, mencionando que como profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação.</p> <p>Art. 12º, constituição dos currículos dos cursos de formação de professores, respeitando a diversidade nacional e a autonomia universitária, por núcleos: I – núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas ou interdisciplinares do campo educacional, para o entendimento de seus fundamentos (princípios e concepções), conhecimentos e metodologias;</p>	<p>Art. 10º, o curso de formação deve ter a carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas, ofertados em três tipos de cursos: I- formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; III - formação de professores dos anos finais (art. 13º)</p> <p>Art. 11º, a carga-horária deve ser distribuída em três grupos: I- Grupo I – direcionadas ao estudo da base comum que abrange os conhecimentos e fundamentos da educação e suas inter-relações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais, tendo como organizadores do currículo e dos conteúdos as três dimensões das competências profissionais docentes: conhecimento, prática e engajamento profissional, previstos na BNC-Formação, em consonância com as competências e habilidades previstas pela BNCC. II - Grupo II - direcionadas para a aprendizagem e domínio dos conteúdos específicos, das áreas, previstos pela</p>

<p>II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos dos campos de atuação do profissional do magistério, abrangendo conteúdos específicos e pedagógicos presentes no projeto pedagógico das instituições formadoras, articulados com os sistemas de ensino e demandas sociais, por meio de investigação sobre processos educativos, organizacionais e de gestão educacional;</p> <p>III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular que engloba a participação em seminários, projetos de iniciação científica, programas de iniciação à docência, atividades práticas articuladas entre a instituição e o sistema de ensino, mobilidade estudantil, intercâmbio, atividades de comunicação e expressão, entre outras.</p> <p>Art. 13, § 1º, a estrutura do currículo deve responder a seguinte organização:</p> <p>I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, desde o início do curso;</p> <p>II- 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado na área de formação e atuação na educação básica;</p> <p>III- Mínimo de 2.200 (duas mil e duzentas) horas de atividades formativas, estruturadas pelos núcleos I e II;</p> <p>IV- 200 (duzentas) horas de atividades teórico práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse do estudante, tais como iniciação científica, iniciação à docência, seminários etc, referente ao núcleo III.</p> <p>Art. 13º, § 2º, conteúdos a serem contemplados na formação:</p> <p>I- conteúdos específicos da área de conhecimento de formação, seus fundamentos e metodologia;</p> <p>II- fundamentos da educação;</p> <p>III- políticas públicas, seus fundamentos e metodologia;</p> <p>IV- gestão da educação, seus fundamentos e metodologia;</p> <p>V- direitos humanos</p> <p>VI- diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional;</p> <p>VII- Língua Brasileira de Sinais (Libras);</p> <p>VIII- educação especial</p>	<p>BNCC, com isso, de acordo com os três tipos de cursos.</p> <p>III - Grupo III –direcionadas para a prática pedagógica, dos elementos curriculares dos Grupos I e II, devendo ocorrer desde o início do curso, também de forma presencial para o EAD.</p> <p>Art. 11º, a organização da carga horária ocorre de acordo com cada grupo:</p> <p>I - Grupo I – 800 (oitocentas) horas, devendo iniciar-se no 1º ano;</p> <p>II – Grupo II - 1.600 (um mil e seiscentas) horas, devendo ocorrer do 2º ao 4º ano;</p> <p>III – Grupo III - 800 (oitocentas horas), organizadas em 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado e 400 (quatrocentas) horas para a prática.</p> <p>Art. 12º, parágrafo único, indica as temáticas correspondentes do Grupo I:</p> <p>I- currículos e seus marcos legais;</p> <p>II - didática e seus fundamentos;</p> <p>III - metodologias, práticas de ensino específicas dos conteúdos a serem ensinados;</p> <p>IV - gestão escolar com ênfase nas questões pertinente à docência</p> <p>V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial</p> <p>VI - interpretação e utilização das informações provenientes das avaliações de desempenho escolar, na prática docente;</p> <p>VII-desenvolvimento acadêmico e profissional próprio;</p> <p>VIII - conhecimento da cultura da escola;</p> <p>IX- compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos, das ideias, das práticas pedagógicas, da concepção da escola e de seu papel na sociedade, assim como do professor;</p> <p>X - conhecimento das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem;</p> <p>XI - conhecimento sobre como as pessoas aprendem e sua aplicação;</p> <p>XII - entendimento sobre o sistema educacional brasileiro;</p> <p>XIII - compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos</p> <p>Art, 13º, os conteúdos gerais a serem contemplados nos três cursos, incluídas nas 1.600 (um mil e seiscentas) horas do</p>
---	---

<p>IX- direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.</p> <p>Art. 13º, § 5º, nas licenciaturas, curso de Pedagogia, devem-se desenvolver projetos de cursos articulados que expressem os tempos dedicados à construção de conhecimento a respeito dos objetos de ensino (MEC, 2015b)</p>	<p>Grupo II, requerem as seguintes habilidades:</p> <p>I - proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos;</p> <p>II - conhecimento da Matemática;</p> <p>III - compreensão do conhecimento pedagógico;</p> <p>IV - vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital</p> <p>V - resolução de problemas, investigação, mediação e intervenção na realidade;</p> <p>VI - articulação entre as atividades práticas da sala de aula com as do estágio;</p> <p>VII - vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação;</p> <p>VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas;</p> <p>IX - articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNC-Formação;</p> <p>X - engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional;</p> <p>XI - conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades.</p> <p>Cada curso ainda contempla temáticas específicas discriminadas nas diretrizes, referente ao Grupo II (MEC, 2019b).</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à carga horária mínima do curso, ambas são de 3.200 (três mil e duzentas) horas, em que o documento de 2015 institui o prazo mínimo de 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos.

As DCNs de 2015 abrangem a formação de profissionais do magistério para exercerem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional.

A abrangência da formação nas DCNs de 2019, sofreu uma grande transformação pois fragmenta esta formação em três tipos de cursos: I- formação de

professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Visto que, o licenciando para atuar nos segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental terá que cursar quase dois cursos completos, exceto pelas 800 (oitocentas) horas de base comum do Grupo I (com os conhecimentos científicos, educacionais pedagógicos que fundamentam a educação).

A Nota de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 ainda menciona que o licenciando pode cursar simultaneamente os dois cursos, desde que o cumprimento da carga horária dos Grupos II (aprendizagens relacionadas à BNCC) e Grupo III (práticas) sejam cumpridos em horários distintos (MEC, 2022).

A formação para atuar nas funções de gestão educacional - Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, como menciona o art. 22, poderá se dar: em cursos de Pedagogia com 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas); em cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado. Ainda no art. 22º, § 2º orienta que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas.

Essa mudança, proposta pelas DCNs de 2019, impacta na desintegração da formação do profissional da educação que, de acordo com a Alves (2021), sofre um enorme retrocesso em instituir a formação em habilitações independentes e desconectadas, resultando na alienação e fragmentação do profissional da educação.

Passamos a analisar a organização por núcleos/grupos de cada documento e sua carga horária, o primeiro núcleo (DCNs 2015) e o grupo I (DCNs 2019) carregam alguns preceitos semelhantes de formação científica: educacional, pedagógica e política, seus fundamentos e metodologias.

Nos conhecimentos relacionadas ao I núcleo de estudos de formação geral e do campo educacional, das DCNs de 2015, além de tratar do aporte teórico da formação dos professores, observamos uma maior ênfase humanista e social de educação, que busca compreender os sujeitos curriculares, sua diversidade e especificidades, assegurando seus direitos.

As temáticas discriminadas no Grupo I, das DCNs de 2019, visam a fundamentação teórica para a formação de professores, pela integração das três

dimensões das competências profissionais docentes: conhecimento, prática e engajamento profissional, detalhadas na BNC-Formação.

Observamos que os assuntos relacionados no Grupo I apresentam maior ênfase em conhecimentos relacionados à prática, pois dentre as treze temáticas indicadas para estudos, cinco delas enfocam na prática, a saber: didática e seus fundamentos; metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ministrados; interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e das informações presentes nas avaliações do desempenho escolar; compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos das ideias e das práticas pedagógicas; conhecimento sobre como as pessoas aprendem, compreensão e aplicação desse conhecimento a melhoria da prática docente.

Como mencionado acima, a formação do Grupo I das DCNs de 2019 deve contemplar as temáticas elencadas pela articulação três dimensões das competências relacionadas na BNC-Formação:

Quadro 7 - Competências Específicas - BNC-Formação

1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades

Fonte: BNC-Formação (MEC, 2019b).

Cada uma das competências específicas: Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional é detalhada em outras quatro, como vemos

no quadro, que são posteriormente esmiuçadas em um total de 62 (sessenta e duas) habilidades na BNC-Formação.

Acima, descrevemos de forma breve o caráter prescritivo e padronizado da BNC-Formação, que tem recebido duras críticas por pautar a formação exclusivamente nas competências, impactando na fragilidade da formação política, social e pedagógica dos licenciandos, além de ferir a autonomia universitária garantida pela Constituição Federal, na elaboração dos seus currículos e processos formativos.

Em relação ao II núcleo (DCNs 2015) e grupo II (DCNs 2019), não observamos semelhanças entre os conhecimentos elencados nos dois documentos, pois nas DCNs de 2015, o II núcleo visa o aprofundamento e diversificação de estudos da área pedagógica, que incluem:

- a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.
- d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (MEC, 2015b, p. 10).

Observamos que esse núcleo abrange ações de pesquisa, produção e elaboração de conhecimento que contemplem a diversidade social e cultural brasileira, para a aplicação no campo da educação, com intuito de aprofundar e diversificar os estudos relacionados à área de atuação do professor, complementada pelo 13º, § 5º, que prevê a organização de tempos dedicados ao desenvolvimento de projetos de cursos articulados para a construção de conhecimento sobre os objetos de ensino.

As temáticas do Grupo II das DCNs de 2019 visam o desenvolvimento de questões gerais para os três tipos de cursos ofertados, como habilidades de Língua portuguesa e Matemática, linguagem digital, resolução de problemas, criatividade e inovação, alfabetização, entre outras, que devem ser complementadas com conteúdos específicos, de acordo o curso escolhido: Educação Infantil, Ensino Fundamental e anos finais.

Com isso, o Grupo II deve contemplar a “aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento

da BNCC” (MEC, 2019b, p. 6), buscando o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento.

A crítica à formação “empobrecida” é retomada mais uma vez na análise dos conhecimentos propostos em cada uma das Diretrizes, o documento de 2019 busca a sólida formação por meio da articulação de conhecimentos com as três dimensões de competências: Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional e a preparação para a docência por meio do aprendizado dos componentes curriculares da BNCC e como aplicá-los.

Como vimos nas discussões iniciais, esse modelo curricular se articula com o pensamento educacional das políticas neoliberais visando desenvolver as capacidades técnicas, com competências e habilidades predefinidas, respondendo ao sistema produtivo capitalista, em que os valores se constroem de acordo com a demanda do mercado.

Essa crítica se agrava quando apontamos a carga horária prevista para cada um desses grupos de conhecimentos, as DCNs de 2019 orientam 800 (oitocentas) horas para o Grupo I, para a fundamentação teórica por meio das três dimensões das competências e 1.600 (um mil e seiscentas) horas para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudo nos conhecimentos provenientes da BNCC e sua aplicação, reafirmando o seu caráter de formação instrumentalista.

Em relação ao III Núcleo (DCNs 2015) e Grupo III (DCNs 2019), os documentos se organizam de formas diferentes, em que a primeira visa a carga horária de 200 (duzentas horas) direcionada a estudos integradores para enriquecimento curricular e a segunda, por meio da carga horária de 800 (oitocentas) horas, abrange as atividades de prática e o estágio supervisionado obrigatório.

O III núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, das DCNs de 2015, visa o aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes de atividades teórico-práticas, tais como as AACC; participação em seminários e estudos curriculares; projetos de iniciação científica; iniciação à docência; residência pedagógica; monitoria; extensão; atividades práticas articuladas às instituições de educação básica; mobilidade estudantil; intercâmbio; atividades de comunicação e expressão relacionadas à realidade estudada em conexão com a vida social, em consonância com a premissa dos profissionais do magistério serem agentes

formativos de cultura, com a necessidade de acesso permanente a informações, vivências e atualizações culturais (MEC, 2015b).

Como vimos, as DCNs de 2019 não preveem a obrigatoriedade das AACC, apontando para uma contrariedade em seu próprio documento, que também descreve os professores como agentes formadores de conhecimento e cultura. Na sua organização curricular, o Grupo III abrange 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em situação real de trabalho na escola e 400 (quatrocentas) horas direcionadas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II.

A prática prevista pelas DCNs de 2019 vem com maior detalhamento do que a das DCNs de 2015, ao indicar parcerias formalizadas com instituições da educação básica, preferencialmente públicas, o acompanhamento por docente da instituição formadora e pelo professor experiente da escola da prática pedagógica realizada pelo licenciando. Ainda orienta que essa prática deve ser planejada e sistematizada pelo estudante por meio de portfólios, com evidências das suas aprendizagens adquiridas.

Vale ressaltar um aspecto que precisa de atenção na organização curricular da formação docente, desde 2018, que é a Curricularização da Extensão.

Essa curricularização foi definida pelo art. 3º da Resolução CNE/CES n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, que prevê a obrigatoriedade de 10% da carga horária do curso destinada a programas e projetos de extensão universitária para ações em áreas de necessidade social (MEC, 2018).

A Nota de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 menciona que essa carga horária pode ser contemplada pelos Grupos I, II e III, com exceção das horas de estágio (MEC, 2022).

As atividades de prática e estágio, indicadas nas DCNs de 2019, se assemelham em carga horária e finalidade das atividades previstas nas DCNs de 2015, que orientam 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular e 400 (quatrocentas) horas direcionadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, podendo contemplar outras áreas específicas também, em acordo com o projeto de curso da instituição.

Ambos os documentos visam a relação entre a teoria e a prática, para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades pertinentes à docência, entendendo essa relação como um movimento contínuo que pode ser realizada por

meio do conhecimento e análise de situações pedagógicas na própria IES, que podem ser coletas ou não nos estágios obrigatórios.

Vimos que, em relação ao III Núcleo (DCNs 2015) e Grupo III (DCNs 2019), apesar de serem direcionadas de forma e em locais diferentes, as orientações relacionadas à prática e ao estágio supervisionado obrigatório se assemelham, diferenciando-se na questão das Atividades Acadêmicas Científicas Culturais, desconsideradas nas DCNs de 2019.

Observamos que apesar do documento de 2019 reconhecer a relevância da formação cultural do professor, essa questão não aparece na sua proposta curricular, impactando na fragilidade da formação cultural do professor.

Entendemos que quanto maior for o repertório cultural do professor, mais ampla é a sua curadoria educacional, maiores são as suas relações criativas em sala de aula, as suas possibilidades de leitura mais crítica da realidade, entre outros benefícios.

Em síntese, observamos como semelhanças entre as DCNs de 2015 e 2019, a carga horária mínima do curso de 3.200 (três mil e duzentas) horas, as atividades de prática e estágio obrigatório se assemelham em relação a carga-horária e à finalidade de promover a integração entre a teoria e a prática.

As mudanças observadas em relação à dinâmica formativa nas DCNs de 2019 foram: a fragmentação da formação em três tipos de cursos, I- formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II- formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; a formação para atuação em funções de gestão educacional (administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional) com 400 (quatrocentas) horas adicionais ao curso de pedagogia ou em cursos de especialização lato sensu ou stricto sensu na área em questão, em que a experiência docente é pré-requisito para o exercício das funções pertinentes à área;

Em relação à organização curricular, observamos as seguintes transformações nas DCNs de 2019: o Grupo I articula os conhecimentos referentes à fundamentação teórica da formação com as três dimensões das competências requeridas aos docentes: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional; não prevê obrigatoriedade das AACC, resultando em repertório cultural limitado;

apresenta maior detalhamento do desenvolvimento da carga horária de prática, por meio da formalização das parcerias, acompanhamento por docentes, planejamento da prática e sistematização com as evidências da aprendizagem;

Os impactos observados pelas transformações são: a desarticulação da formação de professores ao instituir a formação em habilitações independentes e desconectadas, resultando na alienação e fragmentação do profissional da educação; caráter prescritivo e padronizado da BNC-Formação que pautada exclusivamente nas competências resulta na fragilidade da formação política, social e pedagógica, além de ferir a autonomia universitária pela padronização do currículo e processos formativos; caráter de formação instrumentalista, em que a formação prevê 800 (oitocentas) horas para a fundamentação teórica por meio das três dimensões das competências e 1.600 (um mil e seiscentas) horas, que compreende o aprofundamento de estudo nos conhecimentos provenientes da BNCC e sua aplicação.

6.5 Outras observações importantes

Nesta etapa, faremos alguns apontamentos em relação à formação de segunda licenciatura e formação pedagógica para graduados não licenciados que achamos relevantes, porém sem as observações de permanências, transformações e impactos.

Quadro 8 - Comparação DCNs - Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados

DCN 2015	DCN 2019
Segunda Licenciatura	
<p>Orienta a carga horária entre 800 (oitocentas) a 1.200 (um mil e duzentas) horas, definidas de acordo com a equivalência entre a formação original e a nova licenciatura, determinando os conteúdos, a relação teoria e prática, a organização da matriz curricular, a obrigatoriedade do estágio.</p> <p>Orienta que estes cursos serão ofertados apenas para portadores de diplomas de cursos de graduação em licenciatura, devendo haver a compatibilidade entre a formação e a habilitação pretendida.</p>	<p>Orienta que a formação deve ser organizada nos Grupos, de acordo com os apontamentos da primeira licenciatura, porém, com carga horária diferenciada: Grupo I, 560 (quinhentos e sessenta) horas, Grupo II, 360 (trezentos e sessenta) horas, Grupo III, 200 (duzentas) horas.</p> <p>A Formação em Segunda Licenciatura, assim como a formação pedagógica para graduados não licenciados não se remete ao curso de Pedagogia.</p>

Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados	
<p>Orienta que a organização de carga horária variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, a depender da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida, organizando os conteúdos, a matriz curricular, relação entre a teoria e a prática e a obrigatoriedade do estágio supervisionado.</p> <p>Menciona que a formação pedagógica, ocorre em caráter emergencial e provisório, direcionada a docentes que já atuam sem a devida licenciatura, definido 5 (cinco) anos, como o prazo para a sua extinção.</p>	<p>Orienta que a habilitação para a docência se dará em um curso destinado à Formação Pedagógica, com carga básica mínima de 760 horas, distribuídas pelos Grupos que tratam das competências profissionais e da prática pedagógica., destinada aos portadores de diploma de nível superior dentro da área da habilitação pretendida, para suprir a ausência de professores habilitados em determinadas disciplinas e/ou localidades, com isso, não pode ser direcionada à formação de pedagogos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à segunda licenciatura, ambas DCNs transpõem sua organização curricular nas devidas proporções, sendo que as DCNs de 2015 apresentam variáveis de acordo com a correspondência entre a formação obtida e a nova licenciatura, já o documento de 2019 chama a atenção para a segunda licenciatura, mencionando que não pode corresponder ao curso de Pedagogia.

Sobre a formação pedagógica para graduação de não licenciados, a normativa de 2015 prevê essa formação em caráter provisório, enquanto a de 2019 vê essa formação como uma forma de suprir a ausência de docentes habilitados nas redes de ensino em determinadas disciplinas, ainda salienta que essa formação não se fará para Pedagogia, na Nota de Esclarecimento (MEC, 2022) menciona que essa formação também ocorre em caráter emergencial.

Na orientação para o curso de segunda licenciatura, observamos uma ligeira diminuição da carga horária destinada a essa formação, porém na formação pedagógica para graduados não licenciados percebemos uma perda de carga horária mais significativa, acarretando uma formação mais superficial.

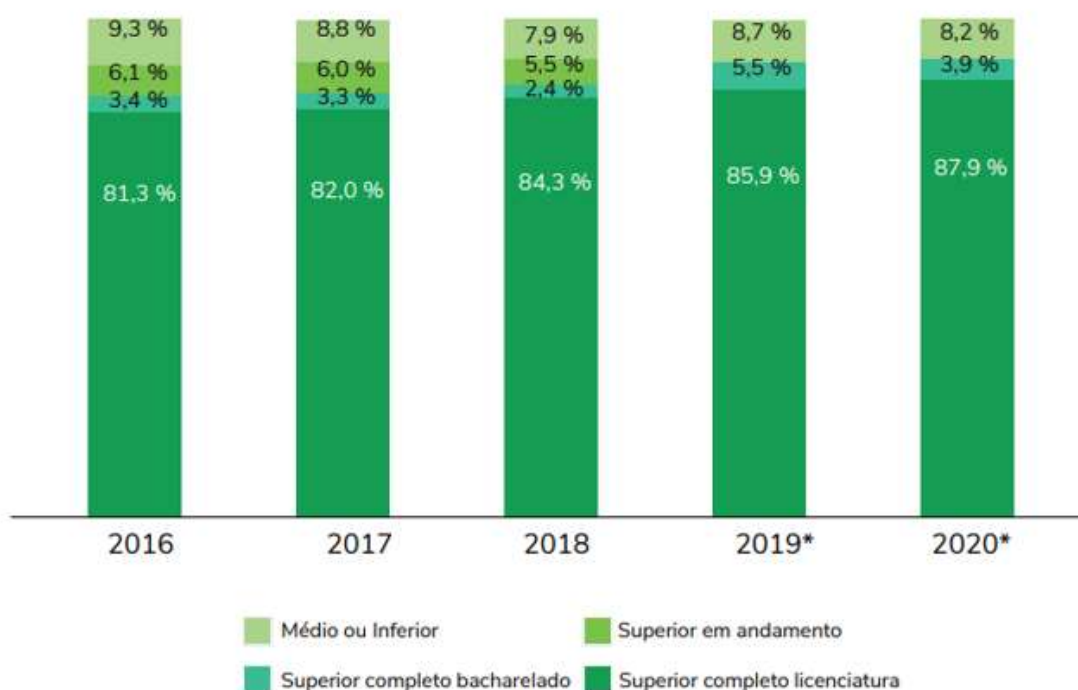
A ANPEd (2019) questiona essa redução, mencionando que a proposta das DCNs de 2019 estimula uma formação *fast food*, discordando da redução de até 400 (quatrocentas) horas da formação pedagógica.

Essa entidade justifica sua queixa, mencionando que nessa modalidade é possível conseguir a redução de carga horária pela comprovação de formação e

experiências anteriores, indagando sobre a insistência das DCNs de 2019 em ofertar modalidades que fragilizam e agilizam a formação de professores no Brasil.

A oferta dessa modalidade em ambos os documentos se justifica pelo caráter emergencial e provisório, porém no cenário educacional brasileiro a falta de professores em determinadas disciplinas com a devida formação ainda se faz presente, como vemos nos dados do Censo da Educação Básica 2020:

Gráfico 1 - Escolaridade dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental - Brasil – 2016 – 2020



Fonte: Elaborado por Diretoria de Estatísticas Educacionais – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Deed/Inep) com base nos dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2021). Nota: *Em 2019, o Censo Escolar parou de coletar cursos superiores em andamento. Ressalta-se que parte da elevação no percentual de docentes com superior concluído em 2019 e 2020 resulta do trabalho de atualização do cadastro de docentes promovido pelo Inep (adição de cursos concluídos em anos anteriores até então não declarados) como uma das ações da Pesquisa de Controle de Qualidade do Censo Escolar 2017.

Gráfico 2 - Escolaridade dos docentes do Ensino Médio - Brasil – 2016 – 2020

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (INEP, 2021).

Nota: *Em 2019, o Censo Escolar parou de coletar cursos superiores em andamento. Ressalta-se que parte da elevação no percentual de docentes com superior concluído em 2019 e 2020 resulta do trabalho de atualização do cadastro de docentes promovido pelo Inep (adição de cursos concluídos em anos anteriores até então não declarados) como uma das ações da Pesquisa de Controle de Qualidade do Censo Escolar 2017.

Observamos um ligeiro avanço da formação adequada para os segmentos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, desde 2016, mas ainda é preciso sanar esse déficit da educação básica, o que prorroga a necessidade da oferta da modalidade da formação pedagógica.

Finalizamos esta etapa trazendo uma problematização, sem os devidos esclarecimentos acerca do terceiro curso previsto pela DCNs de 2019, III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, cuja organização curricular está explicitada da mesma forma que as outras duas formações destinadas à Ed. Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, no art.13º.

§ 4º Para o curso de formação de professores nos anos finais do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio, as 1.600 horas, para aprofundar e desenvolver os saberes específicos, podem ser ofertadas, de acordo com a organização curricular, do seguinte modo: componentes curriculares, componentes interdisciplinares ou áreas de estudos, nos termos do respectivo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (MEC, 2019b, p. 8-9).

Como visto, menciona a carga horária de 1.600 (mil e seiscentas) horas destinadas ao Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento.

Porém, na Nota Técnica de Esclarecimento (BRASIL, 2022) menciona que a licenciatura em Pedagogia se destina à formação de professores para a Educação Infantil e/ ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental, divididas em dois cursos distintos.

Ainda menciona que a formação de professores de disciplinas específicas dos anos finais do Ensino Fundamental, Médio e Técnico está relacionada à formação pedagógica para graduados não licenciados,

As novas DCNs, portanto, não descaracterizam as concepções anteriores, apenas tornam adequada a Formação Pedagógica à nova matriz de competências profissionais e modifica a carga-horária, permanecendo, entretanto, como objetivo precípua suprir a falta de licenciados em áreas específicas por localidade para Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Portanto, a Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados **não pode** ser destinada ao curso superior de Pedagogia (MEC, 2022, p. 9, grifos do autor).

Nesse sentido, compreendemos que a formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio corresponde à formação pedagógica para não licenciados, com carga básica mínima de 760 horas, como vimos no quadro, impossibilitando a nossa compreensão acerca do terceiro curso III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mencionado no art. 13º das DCNs de 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos nesta pesquisa, o avanço das políticas neoliberais promoveu a progressão do capitalismo em escala mundial. Essa progressão promoveu a integração internacional dos processos econômicos, financeiros, políticos e culturais, que resultou na educação como “ingrediente do desenvolvimento e competitividade” (CHIZZOTTI; CASALI, 2012, p. 14), com o objetivo de cumprir as funções econômicas, sociais e políticas.

Ao se tornar foco das agendas das políticas, a disputas por protagonismos na elaboração dos referenciais curriculares para a formação de professores se intensificou, reafirmando o currículo como um território em disputa (ARROYO, 2013).

Em decorrência dessas questões, o conceito de competências passou a ser integrado às políticas educacionais, por meio das discussões iniciadas pelo Conselho da União Europeia, seguido pelos estudos da OCDE, que resultou nas nove competências-chave para o sucesso na vida e o bom funcionamento da sociedade.

O conceito de competência, que estava associado ao sentido de qualificação em ambientes profissionais, com a função de mensurar o valor dos profissionais pelas suas capacidades (LAVAL, 2004), ao ser integrado à educação, passou a exercer o papel de fixar o modelo de “uma personalidade global” requerida pelo mercado, cuja escola precisa formar.

Esse conceito se fez presente nos currículos oficiais de formação de professores por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de 2002, tendo a competência como concepção nuclear na orientação do curso.

Esse documento perdurou por 14 (quatorze) anos nas licenciaturas e foi substituído, apenas para os cursos de Pedagogia, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, de 2006, que representou os estudos nacionais de comunidades científicas em prol da formação de professores.

Em 2015 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 de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, substitui ambos os documentos vigentes,

abarcando as concepções provenientes das DCNs de Pedagogia de 2006, ampliando a conquista da comunidade científica em prol da formação de professores.

Com o avanço das políticas educacionais neoliberais no Brasil, em 2017, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, em caráter normativo, com a definição das aprendizagens essenciais para assegurar o desenvolvimento das competências gerais pelos estudantes, tornando-se referência nacional para a constituição ou revisão dos currículos de formação docente.

A fim de garantir o cumprimento da BNCC, em 2019, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior de professores para a Educação Básica e instituída a BNC-Formação, em substituição às DCNs de 2015, com as competências requeridas aos profissionais da educação pertinentes à docência.

Como vimos, essa substituição fomentou discussões, posicionamentos e manifestos das comunidades científicas, do movimento dos educadores e estudiosos do currículo, educação e formação de professores, em oposição ao projeto de formação instituído em 2019, que fomentou a questão propulsora desta pesquisa: quais os reflexos que a substituição da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019 podem suscitar para a formação inicial dos futuros docentes do Brasil?

Como resultado desta pesquisa, vimos que o projeto de formação instituído pelas Diretrizes de 2019 pode impactar a formação dos futuros professores em diferentes questões:

I – o modelo curricular de formação por competências concentra o desenvolvimento de conhecimentos direcionados à dimensão técnica, de caráter instrumentalista em que o perfil do profissional professor a ser formado se aproxima mais do que executa, do que o que toma decisões cotidianas e curriculares;

II - a formatação da formação por meio da descrição de competências e habilidades predefinidas, por meio de uma “grade” formativa (SIMIONATO; HOBOLD, 2021) estabelece uma formatação da formação em um contexto gerencialista e prescritivo que visa conduzir a forma de ser e de fazer docente (ANPEd,1999), limitando a autonomia de pensamento do professor;

III – a formação profissional como “capital humano” (LAVAL, 2004) com uma “uma personalidade global” requerida pelo mercado: mão de obra especializada,

resiliente, criativa, com iniciativa, disposta a aprender, responsável pelo seu constante desenvolvimento, capaz de solucionar problemas e se adaptar a diferentes situações. Esse capital humano precisa desenvolver capacidades de adaptação contínua do sistema produtivo capitalista, em que os valores se constroem de acordo com a demanda do mercado;

IV - fragilidade da formação teórica no campo dos fundamentos das ciências da educação e das ciências pedagógicas apontadas por três questões principais:

carga horária reduzida destinada a esse campo do estudo, com 800 (oitocentas) horas e carga horária ampla, com 1.600 (mil e seiscentas) horas destinadas a estudos dos componentes da BNCC e como aplicá-los;

as 800 (oitocentas) horas destinadas a essa formação ocorrem pela integração das três dimensões das competências profissionais docentes: conhecimento, prática e engajamento profissional, detalhadas na BNC-Formação, que “empobrece” (ANPEd, 1999) a sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender;

a ausência da formação para o compromisso social, político e ético, com intuito de contribuir na estruturação de uma nação soberana, justa, inclusiva e democrática que propicie a emancipação dos sujeitos e grupos sociais, por meio da práxis (FREIRE, 2017).

V - o caráter prescritivo e padronizado da BNC-Formação fere a autonomia universitária garantida pela Constituição Federal, na elaboração dos seus currículos e processos formativos;

VII - negligência à formação cultural dos professores, limitando o seu repertório cultural, repercutindo na sua curadoria educacional, nas suas relações criativas em sala de aula, nas suas possibilidades de leitura mais crítica da realidade, entre outros aspectos;

VIII - a valorização da profissão docente pelo discurso do reconhecimento e fortalecimento dos saberes e práticas da profissão para torná-la mais atrativa, desconsiderando a necessidade de melhoria das condições de trabalho do professor de modo amplo (formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas);

IX - segmentação da formação de professores ao instituir a formação em habilitações independentes e desconectadas, resultando na alienação e fragmentação do profissional da educação.

Esses resultados foram obtidos por meio da metodologia da pesquisa com base documental que analisou os projetos de formação de professores instituídos pela Resolução CNE/CP n.º 2/2015 e pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019, por meio da análise individual de cada um dos documentos, seguida da análise comparativa das duas Resoluções.

Essa comparação teve a pesquisa bibliográfica como metodologia para a fundamentação das concepções de currículo e formação de professores, que embasaram essa análise.

A fundamentação da concepção de currículo se baseou, principalmente, nas reflexões do currículo como alicerce da constituição das identidades dos sujeitos de Silva (2007), a crítica sobre a hegemonia na seleção dos conhecimentos curriculares de Apple (1982), o currículo como um projeto cultural, com o cruzamento de práticas diversas de Gimeno Sacristán (2000), nas concepções críticas emancipatórias de currículo, por meio da práxis de Freire (2017) e na discussão do currículo como um território em disputa de Arroyo (2013).

A concepção de formação de professores considerou, especialmente, os princípios de Marcelo García (1999), a prática reflexiva de Schön (2000), estudos sobre os saberes docentes de Tardif (2012) e os saberes indispensáveis à prática docente de educadores críticos de Freire (1996), como aporte para as reflexões das análises.

Por meio da metodologia de pesquisa com base documental e bibliográfica respondemos ao objetivo geral de analisar os projetos de formação em perspectiva da formação inicial de professores da educação básica, instituídos pelas Resoluções CNE/CP n.º 2/2015 e n.º 2/2019. Assim como, os objetivos específicos, que visavam fundamentar a concepção de currículo e de formação inicial que apoia a análise das diretrizes e realizar uma análise comparativa das Resoluções CNE 2/2015 e 2/2019, identificando as permanências e transformações entre os dois documentos e os impactos dessas mudanças para a formação inicial de professores no Brasil.

Com isso, concluímos que a hipótese de que a Resolução CNE 2/2019 institui uma proposta de currículo que tem a competência como concepção nuclear de orientação, que desconsidera elementos essenciais para a formação inicial docente asseguradas pela Resolução CNE 2/2015 se confirma pelos resultados apresentados por esta pesquisa.

Esses resultados corroboraram para a conclusão de que a integração da competência como nuclear do projeto de formação de professores, requer que a educação cumpra as funções econômicas, sociais e políticas de adaptação contínua ao sistema produtivo em resposta às demandas de mercado, com isso, precisa desconsiderar elementos essenciais para a formação, tais como: autonomia de pensamento, pensamento crítico, práxis, compromisso social, político e ético, emancipação dos sujeitos e grupos sociais, cultura dos sujeitos curriculares, sólida formação científica e cultural, interdisciplinar.

Esses elementos vistos como essenciais para a formação são fruto de décadas de estudos da comunidade científica, do movimento de educadores, de estudiosos do currículo, da educação e da formação de professores, por isso foram considerados por esta pesquisa.

Como vimos, as funções da educação se desestabilizam com as constantes mudanças políticas, sociais e culturais existentes atualmente, na pós-modernidade (GIMENO SACRISTÁN, 1999), em que a disputa pelo protagonismo na seleção dos conhecimentos curriculares se intensifica. Com isso, defendemos que se estabeleça uma política de Estado para a formação de professores, suprimindo o modelo atual de política de Governo.

Partindo dos resultados dessa pesquisa, entendemos que as DCNs de 2015 buscaram concretizar muitos dos avanços dos estudos em prol da formação de professores e defendemos que ela se estabeleça como um currículo oficial da formação inicial e continuada de professores em nível de Estado, com uma organização que pressuponha revisão contínua, com a participação e contribuição dos setores interessados, por meio de Fóruns, Conferências e Audiências Públicas.

Essa proposta de revisão contínua visa manter o constante aprimoramento das Diretrizes de formação, por meio da avaliação e adequação em consonância com as necessidades observadas na sua execução.

Além da proposta de revisão contínua do currículo de formação, entendemos que é preciso uma revisão das ações para a materialização desse currículo, principalmente se considerarmos a preocupação que as DCNs de 2015 apontam referente a articulação entre a teoria e a prática.

O modelo universitário de formação é majoritariamente aplicacionista, em que os estudantes, de acordo com Tardif (2012, p. 270), “passam um certo número de

anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais”, pautado em uma relação sujeito/objeto, cujos conhecimentos são colocados em prática apenas posteriormente à sua aquisição. Nesse modelo o autor ainda menciona que a pesquisa, a formação e a prática são dissociadas.

Entendemos que para se existir uma unidade entre teoria e prática, como vimos na proposta das DCNs de 2015, é preciso romper com a lógica curricular por disciplinas. Tardif (2012) aponta para duas limitações da lógica curricular:

monodisciplinar, que é “altamente fragmentada e especializada” (TARDIF, 2012, p. 271), cujas disciplinas não se relacionam entre si, constituindo-se de unidades autônomas de curta duração, que se encerram em si mesmas, causando pouco impacto nos estudantes;

regidas pelas questões de conhecimento e não pelas questões de ação, em que o conhecer e o fazer são dissociados e tratados de forma separadas, desconsiderando que “o aprender é fazer e conhecer fazendo” (TARDIF, 2012, p. 271), como uma unidade entre a teoria e a prática.

O rompimento com a lógica disciplinar, de acordo com Tardif (2012, p. 275), não precisa ocorrer pelo seu desaparecimento da organização curricular, mas de forma que as disciplinas possam contribuir de outras maneiras e “tirar delas, onde ainda existe, o controle total na organização dos cursos”, impedindo a fragmentação de saberes.

A revisão contínua do currículo para seu constante aprimoramento, assim como, a revisão das ações para a materialização desse currículo, por meio do rompimento da lógica disciplinar, são aspectos considerados relevantes que não foram tratados, por não estarem diretamente conectados com o problema dessa pesquisa, com isso, indicamos como proposta de pesquisas posteriores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernando (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; DA SILVA, Andréia Ferreira. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 22 ago. 2022.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALVES, Fabiana. **FE divulga Manifesto pela Formação Plena de Professor**. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 28 de jun. de 2021. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/noticias/fe-divulga-manifesto-pela-formacao-plena-de-professor>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo**. Documento Final XI Encontro Nacional. Florianópolis, Santa Catarina, 2002. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/11%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2002.pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **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. ANFOPE, 11 de novembro de 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: 23 jun. 2021.

ANFOPE *et al.* Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e outros. **CONTRA A DESCARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Nota das Entidades Nacionais em defesa da Resolução 02/2015. Formação em Movimento**, v. 1, n. 2, p. 595-598, dezembro 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/538>. Acesso em: 18 jun. 2022.

ANPEd. Uma Formação Formatada. Posição da ANPEd sobre o “Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”. **ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Rio de Janeiro, 09 de out. de 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto->

[referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de](#). Acesso em: 14 abr. 2021.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARBOSA, Daniele de Oliveira Moreira. **Avanços e Retrocessos em Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores**. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4490>. Acesso em 06 out. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNSTEIN, Basil. **Class, Codes and Control**. Volume I. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1971.

BOBBITT, Franklin. **The Curriculum**. Boston, New York: Houghton Mifflin Company, 1918.

BORGES DE OLIVEIRA, Veronica; DE JESUS, Ana Paula. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 31-55, 2020. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1494>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República: [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992**. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1992]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8405.htm. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República: [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 17 de jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2009]. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/decreto-6-755-de-2009.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.219%2C%20DE%2024,vista%20o%20disposto%20no%20art. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/decreto-8-752-de-09_05_16-politica-nacional-de-formacao.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O “ovo da serpente” na formação docente: as diretrizes paulistas como esteio da contrarreforma nacional. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 9-34, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8913>. Acesso em: 22 ago. 2022.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. O regresso das indefinições sobre a formação de professores: entre disputas, negações e resistências. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 202-215, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8923>. Acesso em: 22 ago. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. 2. ed. Salvador: Secretaria de Cultura, Fundação Pedro Calmon 2009. Disponível em: http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/File/oqeculturavol_1_chau_i.pdf. Acesso em: 29 out. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio; CASALI, Alípio. O paradigma Curricular Europeu das Competências. **Caderno de História da Educação**, v. 11, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17528>. Acesso em: 15 out. 2022.

CINTRA, Paula C. S.; COSTA, Renata R. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: Perspectivas prática e emancipadora. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3004587-diretrizes-curriculares-nacionais-para-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-para-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-de-2015-e-2019-perspectivas-pr%C3%A1tica-e-emancipadora. Acesso em: 12 abr. 2022.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o sistema articulado de educação**: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Final. Brasília: Conae, 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 26 mar. 2022.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Documento Final**. Brasília: Conae, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

COSTA, Carolina Caporal Dantas; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. O Processo de construção da BNC-Formação a partir de seu contexto de influência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 14, n. 29, p. 13-24, 2022. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/566>. Acesso em: 22 ago. 2022.

CRESWELL. John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata P.; SILVA, Miriã Zimmermann da. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15336>. Acesso em: 22 ago. 2022.

DECONTO, Diomar C. S.; OSTERMANN, Fernanda. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 38, n. 3, 2021, p. 1730-1761, dezembro de 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/84149>. Acesso em: 26 abr. 2022.

DINDO, Rodrigo Connor. Implantação da Base Nacional Comum Curricular no país: disputas e mudanças no currículo da formação inicial de professores. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/30991>. Acesso em 18 jun. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46,

p. 53-71, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em: 22 ago. 2022.

DJAVAN. **Esquinas**. Brasil: Sony Music, 1999. Disponível em: <https://djavan.com.br/discografia/djavan-esquinas/>. Acesso em: 14 nov. 2021.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 131, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2022.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 155-168, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961>. Acesso em: 22 ago. 2022.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de Professores: o PARFOR na PUC-SP**. São Paulo: Fundasp/Capes, 2017.

FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8920>. Acesso em: 22 ago. 2022.

FRANCO, Maria A. S.; MASCARENHAS, Aline D. N. O Esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 9, setembro de 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52423>. Acesso em: 13 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Terra e Paz, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GALIAN, Cláudia; PIETRI, Émerson de; SASSERON, Lúcia Helena. Modelos de professor e aluno sustentados em documentos oficiais: dos PCNs à BNCC. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, julho de 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/25551>. Acesso em: 14 jun. 2022.

GATTI, Bernadete. Formação Docente no Brasil: Políticas e Programas. **Revista Paradigma**, v. 42, e2, p. 17-01, 2021. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044>. Acesso em: 19 set. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte Brasília: Unesco, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 22 out. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O Currículo**: uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Educar por Competências – O que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORGRAD. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação. **Plano Nacional de Graduação**: Um projeto em construção. Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Ilhéus, Bahia: maio de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/png.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

HAGUETTE, Teresa M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HYPOLITO, Álvaro M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 35-52, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915>. Acesso em: 22 ago. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-basica-2020>. Acesso em: 26 out. 2022.

LAVALL, Christian. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MATOS, Olgária C. F. **A Escola de Frankfurt**: Luzes e Sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 2012.

MEC. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 9, de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília: Gabinete do Ministro, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 009, de 8 maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, [2001]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de 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: MEC/CNE, [2002]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em 22 abr. 2021.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, [2006]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 23 maio 2021.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, [2015a]. 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: 17 abr. 2021.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, 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: MEC/CNE, [2015b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10. abr 2021.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222D EDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE, [2018]. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 09 set. 2022.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 22, de 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). Brasília: MEC/CNE, [2019a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 abr. 2021.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2019, 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: MEC/CNE, [2019b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC/CNE, [2020]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%201%2F2020,103%2D106.&text=Art.,-1%C2%BA%20A%20presente>. Acesso em: 27 set. 2022.

MEC. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Nota de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**.

Brasília: MEC/CNE, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238401-nota-de-esclarecimento-sobre-a-resolucao-cnecp-n-2-2019&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 maio 2022.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (online). **Divulgar**. S.d. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/divulgar/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (online). **Expressar**. S.d. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/expressar/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (online). **Exprimir**. S.d. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/exprimir/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

NOFFS, Neide de Aquino (Org.). **PIBID-PUC/SP: a Formação de Professores e seus desafios – Relatos de Experiências**. São Paulo: Artgraph, 2018.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1997.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em educação. **Investigar em Educação**, Porto, n. 3, p. 13-21, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83>. Acesso em: 14 jun. 2021.

OECD. **The definition and Selection of Key Competencies**: Executive Summary. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

PACHECO, José Augusto. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 11-33, jan/jun. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9381>. Acesso em: 15 maio 2021.

PINAR, William F.; GRUMET, Madeleine R. **Toward a poor curriculum**. 3. ed. Educator's International Press, 2014.

PIRES, Manuella de Aragão; DE REZENDE CARDOSO, Livia. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande*, v. 25, n. 55, 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463>. Acesso em: 22 ago. 2022.

PORTELINHA, Ângela M. S. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 216-236, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8925>. Acesso em: 22 ago. 2022.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *In*: VON SIMSON, Olga R. de Moraes (Org.). **Experimentos com Histórias de Vida**: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, p. 1-39, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SAVIANI, Demerval. Análise do substitutivo ao projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *In*: **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990. p. 103-116.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKlXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SCHLESENER, Anita Helen; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José (Orgs.). **Marxismo(s) & Educação**. Ponta Grossa: UEPG, 2016. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/n7ckq>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo** – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Katia Auguta C. P. C. da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMIONATO, Margareth F.; HOBOLD, Márcia S. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores: Padronizar para Controlar? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 72-88, jul. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000300072&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 out. 2022.

SOUSA, Maraiane Pinto de. **Formação docente em contexto neoliberal**: projetos e disputas nas políticas educacionais. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21084>. Acesso em: 06 out. 2022.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. Crise conjuntural e estrutural do capitalismo: luta pela base nacional comum na formação de professores ANFOPE. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 105-126, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8919>. Acesso em: 22 ago. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TYLER, Ralph W. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris: UNESCO, 1998.

VANDRÉ, Geraldo. **Para não dizer que não falei das flores** (Caminhando). Joinville: Som Maior: 1968.

YOUNG, Michael. **Knowledge and control: New Directions in the Sociology of Education**. Londres: Macmillan, 1971.