

A FACULDADE DE EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE LUTA E DE RUPTURAS ÀS TENTATIVAS DE DESMONTE AOS CURSOS DE LICENCIATURA E DE PEDAGOGIA

The faculty of education as a space of fight and ruptures at attempts to dismantle bachelor and pedagogy courses

La facultad de educación como espacio de lucha y rupturas en los intentos de desmontaje de las carreras de licenciatura y pedagogía

Priscilla de Andrade Silva Ximenes*
Fátima Pacheco de Santana Inácio**
Wender Faleiro ***

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2023.v5e.n10.93-116>

Resumo

O artigo tem como objetivo apresentar insurgências em defesa da formação inicial nos cursos de licenciaturas e de pedagogia, a partir do desenvolvimento de um projeto de extensão, realizado no contexto da Faculdade de Educação da UFCAT. O referido projeto é parte de uma pesquisa, e se justificou pela necessidade de intensificação de mobilizações coletivas contra as tentativas de padronização da formação docente na esteira da BNCC e BNC-formação. Os dados e análises construídos a partir de grupos focais e entrevistas semiestruturadas possibilitou-nos a compreensão de que a faculdade de educação se configura potencialmente como espaço político-pedagógico de luta e de resistência propositiva contra perspectivas hegemônicas de padronização da formação docente.

Palavras-chave: Políticas de formação de professores; Formação docente; BNC-Formação; Cursos de Licenciaturas; Curso de Pedagogia.

Abstract

The article aims to present insurgencies in defense of initial training in undergraduate and pedagogy courses, based on the development of an extension project, carried out in the context of a Faculty of Education. The referred project is part of a research and was justified by the need to intensify collective mobilizations against attempts to standardize teacher

training in the wake of BNCC and BNC-training. The data and analysis constructed from focus groups and semi-structured interviews enabled us to understand that the faculty of education is potentially configured as a political-pedagogical space of struggle and propositional resistance against hegemonic perspectives of standardization of teacher training.

Keywords: Teacher training policies; Teacher training; BNC-Training; Degree Courses; Pedagogy Course.

Resumen

El artículo tiene como objetivo presentar las insurgencias en defensa de la formación inicial en los cursos de graduación y pedagogía, a partir del desarrollo de un proyecto de extensión, realizado en el contexto de una Facultad de Educación. El referido proyecto es parte de una investigación, y se justificó por la necesidad de intensificar las movilizaciones colectivas contra los intentos de estandarizar la formación docente a raíz de la BNCC y la BNC-formación. Los datos y análisis construidos a partir de grupos focales y entrevistas semiestructuradas permitieron comprender que la facultad de educación se configura potencialmente como un espacio político-pedagógico de lucha y resistencia propositiva frente a las perspectivas hegemónicas de normalización de la formación docente.

Palabras clave: Políticas de formación docente; Formación de profesores; BNC-Formación; Titulaciones; Curso de Pedagogía.

Introdução

A crise na profissionalização e formação docente é um fenômeno que tem ganhado destaque nas últimas décadas nas pesquisas acadêmicas de toda a América Latina. Estudos, como os de Freitas e Molina (2020), Dourado (2015); Oliveira (2015), Freitas (1997), analisam as múltiplas determinações históricas e sócio-políticas desse fenômeno, apontando alguns elementos constitutivos e constituidores desse cenário ao longo do tempo, dentre eles destacam-se : perda de autonomia dos docentes pelos processos de massificação do ensino trazida pela expansão da escolaridade, a crescente feminização do magistério, a ocorrência de alto grau de intensificação do trabalho a deterioração das condições de trabalho e da carreira, a baixa remuneração salarial, as políticas e diretrizes oficiais para a formação e trabalho docente, os docentes assumindo novas funções e responsabilidades no contexto escolar, a crescente pauperização e adoecimento desses trabalhadores e de seus alunos, além das consequências diretas desses fatores sobre os resultados escolares.

De forma mais específica, as políticas de formação e Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) começam a ganhar destaque no cenário educacional no final

da década de 1970. As preocupações em articular políticas de formação às condições de profissionalização foram sendo incorporadas na agenda global e regional nos últimos anos, por força e influência de agências e organismos internacionais. Desses, há especial destaque para o BM e a UNESCO, e a Organização das Nações Unidas para a Educação (ONU), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)¹.

De acordo com Shiroma (2018), as estratégias dessas agências para influenciar os rumos da economia e da educação nos países chegam ao nível do detalhamento das políticas para os docentes. A autora alerta-nos que os interesses desses organismos em influenciar a formulação das políticas para a formação docente podem ser entendidos como “uma manifestação fenomênica deste processo cujas determinações econômicas ficam ocultas aos educadores, gestores e grande público” (SHIROMA, 2018, p. 90).

O uso do termo profissionalização pelos reformadores constitui-se como estratégia de consolidação de um projeto educativo alicerçado nos interesses burgueses e nas políticas neoliberais, visto que o movimento político e ideológico, instituído pelo capital internacional no interior da reforma, criou uma noção de crise educacional diretamente ligada à falta de preparo dos professores (ANES, 2018). Nesse viés, os problemas recorrentes nas escolas deixam de ser considerados estruturais e passam a ser atribuídos aos professores e à sua frágil formação.

As avaliações (enviesadas e contraditórias) realizadas por esses organismos tiveram papel central na degradação da imagem das escolas públicas e na noção de que o insucesso dos alunos era fruto de práticas ruins de professores incompetentes. Esses aparatos avaliativos explicitam e marcam a força das políticas educacionais ancoradas no ideário neoliberal, que tem como prerrogativa a diminuição das obrigações básicas do

¹ A partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Outros eventos e seus respectivos documentos passam a indicar a necessária reforma educacional brasileira. Dentre os organismos internacionais (multilaterais) que mais influenciaram a proposição política para a educação nacional, destacamos: Banco Mundial (BM); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); agências da Organização das Nações Unidas (ONU); Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC), pertencente à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização Internacional do Trabalho (OIT); e Organização Mundial do Comércio (OMC). (DOURADO, 2002; 2011; SHIROMA e EVANGELISTA, 2011 OLIVEIRA, 2012) “Esses organismos são agentes financeiros, sustentados pelo capital internacional e comandados hegemonicamente pelos países mais ricos, que tratam de contribuir com os ajustes estruturais dos países articulados ao desenvolvimento do capitalismo global, propiciando especialmente aos países em desenvolvimento, o apoio político e financeiro condicionado à realização de mudanças substantivas que impactam incisivamente as políticas econômicas e educacionais que por eles são implementadas e geridas”. (ANES, 2018, p.20).

Estado e, em contrapartida, o incremento e a sofisticação do controle por meio das avaliações em larga escala.

A partir dessa noção o projeto de formação docente é tomado como elemento imprescindível para a consolidação do projeto dos reformadores. Além, do recuo da teoria e ênfase no praticismo no projeto formativo, os *experts* dessas agências multilaterais afirmaram que as metas da “Educação para todos” só seriam alcançadas mediante o monitoramento dos resultados de aprendizagem dos alunos e da aferição do desempenho do professor. Amparados numa perspectiva gerencialista os reformadores recomendam a avaliação de professores como uma das ações mais eficazes para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações. (SHIROMA, 2018).

Ademais, a concepção gerencialista de desenvolvimento profissional e formação docente promulgada pelos organismos internacionais pode ser identificada a partir dos objetivos delineados no documento *Teacher Policies around the world* (BM, 2010) que, em suma, indica suas finalidades sintetizadas em: estabelecer expectativas claras para os professores; atrair os melhores profissionais para o ensino; preparar os professores com “formação útil” e experiência; relacionar as habilidades dos docentes com as necessidades dos estudantes; monitorar o ensino e a aprendizagem; apoiar os docentes para melhorar sua instrução; motivar os docentes para o desempenho; avançar para uma maior descentralização e autonomia das escolas, e fornecimento de informações para diversos atores.

Nesse cômputo, destaca-se que a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), sancionada pela Lei nº 13.005/2014, inaugurara uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras (DOURADO, 2015). Dentre as alterações nas políticas nacionais de formação de professores, ressaltamos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica – Res. CNE nº 02/2015, instituída no governo de Dilma Rousseff, em cumprimento à meta 15 do PNE (2014-2024), substituindo anterior Resolução CNE/CP n. 2/2002.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 31).

Nessa direção, as DCNFP (02/2015) constituem-se como um importante avanço para o campo, uma vez que sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos.

Ao contemplar as diferentes características e dimensões da docência, enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial (ofertada preferencialmente de forma presencial) e continuada e sobre o perfil do egresso, por parte das instituições formadoras.(BRASIL, 2015). Ao terem por eixo a concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional, a partir de uma base comum que deveria ser garantida por meio de conteúdo (que poderão ser organizados em áreas interdisciplinares), podem contribuir para a constituição de núcleos específicos da formação, primando pela identidade dos cursos, pela indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa.

Assim, ainda que as ações e iniciativas governamentais não tivessem esgotado os dilemas e desafios para a formação de professores na Educação Infantil, a Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi recebida no meio acadêmico como grande conquista da área da educação. Especialmente, porque foi concebida a partir de uma perspectiva dialógica, por meio do debate entre diferentes entidades e associações da área, com representatividade política e civil. Assim, traçou novos contornos (ainda que lentos e singelos) no cenário educacional, rompendo com a noção de competências, até então presentes como nuclear nas diretrizes pós-LDB/96, mobilizando a criação de novas legislações, de pesquisas acadêmicas na área da formação de professores, para a proposição de melhorias da qualidade do ensino, análise da qualidade da formação oferecida em diferentes cursos e lócus formativo e na regulação do Estado para melhores condições de trabalho (DOURADO, 2015).

Contudo, o atual cenário político brasileiro, decorrente do golpe de 2016², que culminou no impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff, constituindo-se um marco no rompimento com a legalidade democrática no Brasil, mediante a adoção de novas políticas, programas e ações do governo federal, ocasionou uma ruptura e retrocessos nas políticas sociais e educacionais e desmontes de conquistas históricas no campo educacional.

É nesse contexto político-ideológico marcado por contradições, pelo discurso de ódio e ataques aos professores e à escola pública, que em 22 de dezembro de 2017, por meio da Res. n° 2 do CNE, é aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. O documento aprovado sofreu duras críticas e oposição dos educadores e das associações do setor educacional que historicamente lutam em defesa da educação pública e democrática, uma vez que não representa a concepção de Base

² Trata-se de um golpe político oriundo do movimento de unificação da burguesia em torno a um programa neoliberal em 2016, assim como a relação entre a revolta das camadas médias e o ataque político-judicial resultante no impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff. (BASTOS,2017).

Comum Nacional construída coletivamente a partir do diálogo entre as entidades acadêmicas, científicas e sindicais da área educacional.

Nessa mesma esteira de retrocessos e autoritarismo, em 2018, inserida no quadro das ações da contrarreforma da educação básica (AGUIAR, 2018) apresenta-se a proposta formativa da BNC para a Formação dos Professores da Educação Básica, que culminou na aprovação, pelo CNE, da Res. CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 e pelo parecer CNE/CP Nº 14/2020, que instituiu as DCN para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, BNC para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC -Formação), BNC para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), tendo como égide atender os direcionamentos da BNCC (BRASIL, 2017). Assim, todo o debate nacional expresso nas DCNFP Resolução n. 02/2015 foi desconsiderado, dando lugar a mais uma involução no campo da política de formação de professores.

Assim, face à defesa da educação de qualidade para todos e todas, destacadamente a formação de professores e professoras, dimensão fundamental para a obtenção desse direito humano irrevogável, nos posicionamos contra o processo de revisão instaurado. Além disso, defendemos que a valorização e construção da profissão docente estão diretamente relacionadas com a política de formação, de condições de trabalho, de carreira e de remuneração. Nesse sentido, compreendemos que o debate sobre os impactos das reformas sociais, em particular, nas políticas públicas educacionais de formação e profissionalização docente no Brasil, deve contar com a participação das entidades que vêm acumulando experiências nesse campo, de modo que as transformações necessárias sejam fruto de um amplo debate democrático, transparente e plural.

Assim, com o intuito de intensificar mobilizações em defesa do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas em movimentos institucionais e interinstitucionais, docentes e gestores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, desenvolveram um projeto de extensão intitulado “Ciclo de debates sobre as políticas de formação de professores”, com o objetivo de promover um ciclo de debates com docentes, técnicos administrativos, discentes da referida universidade e membros da comunidade externa, sobre os principais impactos das tentativas de padronização do currículo e da formação de professores na esteira da BNCC e BNC Formação de Professores, focalizando a resistência propositiva em defesa pela Formação Inicial de Professores nos cursos de licenciatura.

Esse trabalho tem como objetivo apresentar reflexões, dilemas e proposições em defesa da formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas a partir do desenvolvimento do projeto já mencionado, e dos dados e análises construídos nesse percurso, que apontam para a compreensão de que o ciclo de debates se configura

potencialmente como espaço político-pedagógico de luta e de resistência propositiva contra perspectivas hegemônicas e arbitrárias para padronização da docência e da formação docente.

Para a melhor compreensão dos fundamentos teóricos-metodológicos que subsidiaram esse trabalho, dividimos esse artigo em duas partes: na primeira apresentamos uma breve contextualização das reformas educacionais da década de 1990, até as recentes orientações do Estado brasileiro que direcionaram a proposição das DCNFP 02/2019; e na segunda apresentamos o percurso metodológico para o desenvolvimento do projeto, a construção e análise dos dados possibilitados no decorrer dessa experiência à luz de um referencial teórico crítico.

Ao final, esperamos contribuir para o debate da área em defesa da formação e do desenvolvimento profissional docente numa perspectiva contra hegemônica, bem como favorecer na compreensão da necessidade da legitimação de espaços permanentes nas faculdades de educação que fomentem à construção coletiva de caminhos para as transformações necessárias para um projeto formativo em defesa de valorização e a construção da profissão docente, de políticas institucionais de formação, de condições de trabalho, de carreira e de remuneração.

As diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores: contradições e retrocessos na (con)formação docente

O debate sobre os impactos das políticas públicas educacionais nos processos formativos e no desenvolvimento profissional docente pode apontar para o projeto de educação e de sociedade almejado pelo governo, mais especificamente, nos (des) caminhos escolhidos para as transformações necessárias, partindo do princípio que a legislação, as reformas e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores não surgem desconexas de um contexto histórico e das contradições sociais produzidas dentro e fora da escola.

Nessa perspectiva, pensar na formação docente a partir das relações de conflitos, resistências e conciliações com a política pública educacional apresenta-se como tarefa necessária e desafiadora, uma vez que, coadunamos com Freitas e Molina (2020) ao refletirem que qualquer manifestação política não é um fenômeno estático, mas um fenômeno que acompanha as mudanças do seu tempo histórico e representa o anseio de determinada sociedade quanto ao projeto social que se efetiva pelas ações (ou não ações) do Estado. Ademais, o processo de elaboração e implementação de uma política não é linear, uma vez que o texto final que constitui o documento é “produto e produtor” de

sentido, por isso, não falam por si só e não são capazes de abarcar a complexidade das relações em que se constituíram.

Assim, é importante destacar, ainda, que os desafios colocam-se tanto no plano das políticas públicas quanto no plano pedagógico, uma vez que ao longo da construção da identidade profissional docente, observa-se o embate de força e as marcas históricas da secundarização, responsabilização e desvalorização profissional de docentes desde as reformas educacionais da década de 1990³, haja visto que apesar de ocupar centralidade, a formação docente ainda é tomada como elemento importante para a afirmação da hegemonia burguesa. “[...] com o foco na política de profissionalização docente, compreendem o conceito de profissionalização pelo uso político que dele é feito, relacionando-o à formação do professor como questão de Estado” (RAUPP,2008, p.22), o que segundo Shiroma e Evangelista (2003) é uma estratégia de cooptação dos professores para a implantação das reformas educativas alinhadas à nova ordem mundial.

Nesse contexto paradoxal das reformas, marcados por investimentos de organismos internacionais na educação brasileira e de precarização/ desqualificação do trabalho docente, é que analisamos as concepções que delineiam a formação de professores pautadas sobre o alicerce do “aprender a aprender”⁴, das noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade. Dentre outras contradições aos impactos das reformas sobre a formação docente, ressaltamos que no atual cenário educacional as possibilidades de formação contínua se distanciam das possibilidades de desenvolvimento profissional, uma vez que como atesta Shiroma (2003) a preocupação da reforma foi a de modelar um novo perfil de professor competente tecnicamente e inofensivo politicamente.

A centralidade dada à formação dos professores que atuam na Educação Básica pelo atual modelo de regulação das políticas educativas, a partir do ciclo de reformas nos sistemas educacionais de países da América Latina a partir dos anos de 1990, revela um

³ As reformas educacionais implementadas na década de 1990 no Brasil procuraram traduzir as demandas postas pela lógica do capital e das políticas neoliberais, respondendo às exigências emanadas dos organismos internacionais. Dentre os organismos institucionais que estabelecem interlocuções multilaterais na agenda brasileira destaca-se o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dentre outros. (DOURADO,2002) , (SHIROMA e EVANGELISTA, 2010).

⁴ Corroboramos com Duarte quando explana que o lema “aprender a aprender” é uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX. Dessa forma, o lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (DUARTE, 2001, p. 23).

direcionamento ideológico que se alinha à lógica mercantil neoliberal e gerencialista oriunda da reestruturação produtiva do capital. Esse atual modelo de regulação interfere na organização do sistema escolar, passando por todas as mediações até a escola.

Sobre os programas de reforma que se propuseram a organizar a educação, pairava a assertiva de que a crise social no Brasil estava diretamente ligada à crise educacional. Ou seja, a crise educacional em vez de decorrência histórica, transformou-se em causa provável pela exclusão social. Conseqüentemente, escolas e professores foram responsabilizados pelos problemas sociais, e, para sanar a crise, seriam necessários novos direcionamentos políticos reconduzindo a formação, a profissionalização e o trabalho docente. (SHIROMA et al. ,2003; OLIVEIRA, 2005).

Na mesma direção dos ideais reformistas, circunscrevem-se as recentes orientações do Estado brasileiro para a formação de professores Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou de maneira arbitrária e encaminhou ao Conselho Pleno, o Parecer CNE/CP Nº 14/2020 e a Resolução CNE/CP Nº 02/2019, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCN-FPEB) e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) e que institui para atender os desígnios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Destaca-se o fato de terem sido formulados em completo descompasso com as necessidades históricas da formação e valorização profissional do magistério em nosso país e sem diálogo com os professores e instituições escolares. Evidencia-se ainda, o caráter tecnocrático da formação docente expresso pelos documentos, objetivando maior controle sobre o trabalho pedagógico, alinhada exclusivamente às competências e conteúdo da BNCC e à “lógica empresarial privatista que vem se impondo na educação básica pela agressiva ação dos reformadores empresariais junto às secretarias de educação de estados e municípios” (FREITAS H, 2020, s/p).

Ademais, o Conselho Nacional de Educação desprezando o posicionamento das entidades e seus argumentos, aprova em sessão pública, totalmente esvaziada, pois não divulgada, a ‘nova’ Resolução sem discussão com o campo educacional, revogando as DCNFP (02/2015), o que se configura como um retrocesso para o campo, visto que as DCNFP (02/2015) constituem-se como um importante avanço para o campo, uma vez que sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos. Ao contemplar as diferentes características e dimensões da docência, enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial (ofertada preferencialmente de forma presencial) e continuada e sobre o perfil do egresso, por parte das instituições formadoras. Ao terem por eixo a concepção

formativa e indutora de desenvolvimento institucional, a partir de uma base comum que deveria ser garantida por meio de conteúdo (que poderão ser organizados em áreas interdisciplinares), podem contribuir para a constituição de núcleos específicos da formação, primando pela identidade dos cursos, pela indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa (Resolução CNE/CP n. 02, 2015).

Além disso, reforçam a necessidade de maior participação reguladora do Estado para dar continuidade à implementação das diretrizes até então vigentes para a garantia do desenvolvimento profissional. Assim, ratificam princípios que buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério ao definir a base comum nacional para a formação docente, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. (DOURADO, 2015).

Nessa perspectiva é que as DCNs 02/ 2015, no seu parágrafo único, indica que a Formação Continuada apresenta sua concepção de desenvolvimento profissional docente, considerando além da formação e condições materiais para o trabalho, voltando o olhar para as necessidades formativas manifestadas no/do contexto de atuação do professor e da sua prática docente, como pode ser vislumbrado no documento, especialmente nos itens I e III citados abaixo:

- I - Os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II - A necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática
- IV - O diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2015, p.14)

Destaca-se, ainda, no referido texto, o protagonismo do professor no seu processo formativo, que tenha como égide a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional. Além disso, potencializa a construção da identidade profissional docente, que pode se desdobrar em diferentes ações e projetos de formação: desde formação em serviço (garantida no horário e local de trabalho) garantida pela própria rede de ensino até aos processos formativos em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*, atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica. Assim, a principal finalidade é a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e para atender a essa demanda, as DCNFP 02/2015 definem

que é fundamental que as instituições formadoras institucionalizam projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (DOURADO, 2015).

Ainda que as ações e iniciativas governamentais não tivessem esgotado os dilemas e desafios para a formação de professores na Educação Infantil, a Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi recebida no meio acadêmico como grande conquista da área da educação. Especialmente, porque foi concebida a partir de uma perspectiva dialógica, por meio do debate entre diferentes entidades e associações da área, com representatividade política e civil. Assim, traçou novos contornos (ainda que lentos e singelos) no cenário educacional, rompendo com a noção de competências, até então presentes como nuclear nas diretrizes pós-LDB/96, mobilizando a criação de novas legislações, de pesquisas acadêmicas na área da formação de professores, para a proposição de melhorias da qualidade do ensino, análise da qualidade da formação oferecida em diferentes cursos e lócus formativo e na regulação do Estado para melhores condições de trabalho.

Contudo, mediante a adoção de novas políticas, programas e ações do governo federal, que ocasionaram numa ruptura e retrocessos nas políticas sociais e educacionais e desmontes de conquistas históricas no campo educacional, em 22 de dezembro de 2017, por meio da Res. n° 2 do CNE, é aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. O documento aprovado sofreu duras críticas e oposição dos educadores e das associações do setor educacional que historicamente lutam em defesa da educação pública e democrática, uma vez que não representa a concepção de Base Comum Nacional construída coletivamente a partir do diálogo entre as entidades acadêmicas, científicas e sindicais da área educacional.

De acordo com Aguiar (2018) e Farias (2019), aprovada pelo CNE a partir de documento do MEC, a BNCC se deu de maneira intempestiva, desvelando interesses diversos e contraditórios, rompendo com processos coletivos de discussão e negociação legalmente constituídos ao estabelecer uma Base Nacional que tomou o lugar de uma concepção de Base Comum Nacional, conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã.

A partir de um retorno à noção de competências, a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, privilegiando um conjunto de conteúdos e objetivos, sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas. Assim, a BNCC tem sido o carro-chefe das políticas educacionais do MEC, impactando diretamente nas políticas de formação docente, materializando-se na aprovação, pelo CNE, da Res. CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 e pelo parecer CNE/CP N°

14/2020, que instituiu as “novas” DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, BNC para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação), BNC para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Contraditoriamente à última DCN (Res. 02/2015), a nova Resolução CNE/CP n. 2/2019, o documento preliminar das novas DCN (02/2019), denominado: “Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”, reverbera a retórica reformista de “baixos índices educacionais do país em avaliações, atribuindo esse mal desempenho a uma formação inicial de professores deficitária (FREITAS e MOLINA, 2020). De acordo com o documento:

[...] estudos apontam exatamente a precariedade da formação inicial do professor no Brasil, ao constatar que os currículos relativos a essa formação: (a) não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional;
(b) não observam relação efetiva entre teoria e prática;
(c) têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso; [...]. (BRASIL, 2019, p.7).

Entretanto, Freitas e Molina (2020), acautelam-nos que, ainda que os fundamentos apresentados para a elaboração das novas DCN (Res. 02/2019) sejam pautados em diagnósticos aligeirados e tendenciosos da realidade educacional brasileira. Notamos, por outro lado, que o relatório apresenta propostas inspiradas em países, como a Austrália, para a melhoria da formação de professores: “Na Austrália, um país federalista como o Brasil, os Estados são os principais responsáveis pela política educacional, mas o governo federal tem um papel importante na coordenação dessa política” (BRASIL, 2019, p. 12).

Com isso, além do retorno à retórica da incompetência dos professores e das instituições formativas, reforça-se a concepção reformista de gestão do Estado pautada no modelo gerencialista e nas políticas de *accountability*, buscando a descentralização/(des)responsabilização do Estado. Sob o cunho de autonomia e democracia aos entes federados, bem como o retorno a concepção de formação pautada na noção de competências, a referida legislação ancora-se em uma concepção pragmática e tecnocrática de formação docente, com ênfase na dimensão instrumentalizadora do conhecimento, objetivando maior controle sobre o trabalho pedagógico.

Diante de tantos retrocessos em relação às conquistas históricas materializadas na resolução anterior, diversas entidades, associações e movimentos têm se manifestado em oposição a elaboração dessas novas Diretrizes em substituição à Resolução CNE/CP n. 2/2015, visto que além de ter sido promulgado há apenas quatro anos antes da sua revogação pelas novas diretrizes, e não ter sido nem sequer implementada em todo o

sistema educacional, sua construção foi fruto de uma intensa atuação dos professores e corresponde aos ensejos de uma formação sólida, compromissada com a garantia de uma educação de qualidade, atuando concomitantemente com as políticas educacionais, atendendo portanto às demandas da BNCC (FREITAS E MOLINA, 2020).

Dentre os manifestos de associações e entidades em oposição às novas diretrizes, destacamos o documento elaborado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). Com ênfase na crítica ao apelo do relatório das novas diretrizes em favor das competências socioemocionais, o documento elaborado pela ANPED denuncia que:

[...] As competências emocionais figuram no Parecer do CNE como o grande destaque da proposta de formação para os professores. Seu vínculo com as demandas de formação do trabalhador necessário ao capital em sua atual fase de desenvolvimento é nítido, pois é preciso forjar personalidades adaptáveis, flexíveis e, como novidade, resilientes, assim, pautar a formação em competências socioemocionais é inverter a lógica da profissão docente, a exemplo do que ocorre com a escola a partir das reformas neoliberais, em que seu papel altera-se com a adoção da BNCC e suas competências e habilidades, o mínimo, o essencial para atuar no mercado de trabalho e para ser a escola do acolhimento e da integração social, transforma o seu ethos. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2019, p. 7).

Todavia, apesar das manifestações contrárias e denúncias acerca do desmonte das conquistas históricas representadas pelas diretrizes anteriores (DCN/2015), no dia 07/11/2019 o CP e a CEB do CNE, em sessão extraordinária conjunta aprovaram, o Parecer e a Resolução que define as Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

E, ainda, no dia 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional, constituindo-se na efetivação do desmonte da formação de professores. No dia 20 de setembro de 2020, o CNE divulgou, em sua página, o Parecer CNE/CP Nº 14/2020 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Assim é revogada a Resolução 02/2015, para aquelas instituições que ainda não a implementaram, resguardando os direitos daquelas que iniciaram o processo com prazo de 02 anos para se adaptarem. Destaca-se que esse processo constitui-se como um ataque

à autonomia das instituições universitárias e de educação básica quanto à suas propostas curriculares, pelo caráter prescritivo da nova resolução e pela sua fundamentação à partir da experiências de outros países (Austrália) que vêm implementando as políticas neoliberais, alinhadas exclusivamente às competências e conteúdo da BNCC e à lógica empresarial privatista que vem se impondo na educação básica pelos reformadores empresariais (FREITAS, 2020)⁵

É nesse cenário atual, que expressam contradições históricas, desafios impostos por um “passado” que insiste em se fazer presente, que a formação de professores continua sendo apontada como um dos principais fatores que afetam a qualidade na Educação no Brasil. Entretanto, não há como dizer que o desenvolvimento profissional desses professores está sendo prioridade, sobretudo no contexto atual, em que a profissionalização docente ganha novos contornos a partir do alinhamento entre as novas DCNs (02/2019), a BNC-Formação e a BNCC, sobretudo no que tange ao controle do trabalho docente e no “empresariamento da educação”⁶.

Ademais, destaca-se que esse quadro exclui a participação das instâncias que fazem a pesquisa em educação nesse país, configurando-se como um risco à autonomia didática, científica e acadêmica das Universidades e ao projeto construído coletivamente em quatro décadas nas Faculdades de Educação. Diante do exposto reiteramos a defesa pela universidade pública como lugar de formação de pensamento crítico, uma vez que ela pode nos ensinar como selecionar.

É nesse contexto que foi constituído um ciclo de debates com docentes e discentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, novíssima universidade federal do sudeste goiano; e membros da comunidade externa, focalizando o debate acerca dos principais impactos e tentativas de padronização do currículo e da formação de professores na esteira da BNCC e BNC-Formação. Ademais, a ação constitui-se como uma mobilização em defesa pela Formação Inicial de Professores no Curso de Pedagogia e nas demais licenciaturas.

⁵ Por ser um fenômeno atual e ainda em andamento, os debates aqui realizados são subsidiados pelos debates, documentos e manifestos realizados por associações e universidades. Dentre eles, destacam-se os sítios oficiais da ANFOPE, da ANPED, o blog “Formação de Professores”, gestado pela professora Helena de Freitas, disponível em <https://formacaoprofessor.com/2020/05/20/base-nacional-comum-da-formacao-continuada-de-professores-e-apresentada-pelo-cne/> e o blog “Avaliação Educacional”, gestado pelo professor Luiz Carlos de Freitas, disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2020/10/31/fgoei-carta-aberta-a-populacao-de-goias/>

⁶ Gonçalves (et al. 2020), formula acerca do empresariamento da educação ao se referir na concepção da educação pela lógica mercantilista e sobre a privatização da educação pública por produção de material didático e de formação à partir da iniciativa privada, financiada por recurso público.

A Faculdade de Educação como espaço de construção coletiva de resistência propositiva em defesa da formação de professores

Conforme já apresentado ao longo do texto, o “*Ciclo de debates*” configura-se como um projeto de extensão vinculado à Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Catalão, o qual propunha uma aproximação da comunidade acadêmica com os professores da educação básica da Rede Municipal de Ensino, na busca de aprofundar a discussão sobre formação docente e a necessidade de fortalecer a profissão. Destaca-se, ainda, que o referido projeto é parte constitutiva de um projeto de pesquisa intitulado “*FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS: SUJEITOS, POLÍTICAS E CONTEXTOS*”, aprovado pelo comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e desenvolvido na mesma instituição.

Visando a certificação e regularização dos participantes, o grupo focal foi cadastrado como projeto de extensão e apresentou-se como um modo de pesquisa qualitativo, no entorno do processo de comunicação realizado por diálogos, em que incentivamos a exposição dos participantes, de modo espontâneo, em torno de um foco, que no caso do projeto foram as novas diretrizes de formação de professores e a necessidade de intensificação de mobilizações coletivas em defesa do curso de Pedagogia e da formação de professores frente às tentativas de padronização do currículo e da formação docente na esteira da BNCC e BNC formação de professores. Nesse cenário, o Grupo Focal se constitui importante estratégia para discussão e mobilização dos professores frente às insurgências e a proposição de estratégias de em oposição à reformulação do curso de Pedagogia subsidiada pela premissa pragmática e tecnocrata de educação e de formação docente prescrita na Resolução CNE/CP nº 2/2019.

As ações/atividades desenvolvidas tiveram início com a constituição do grupo de estudo interdisciplinar sobre políticas de formação de professores e o curso de Pedagogia, envolvendo docentes, profissionais e alunos da Universidade e da Educação Básica. Conforme o estabelecido pela Comissão Executora do projeto, o seu desenvolvimento ocorreu quinzenalmente, sempre às sextas-feiras, perfazendo um total de 11 encontros, através da plataforma digital Google Meet, entre os meses de julho a novembro, tendo o seu encerramento em abril de 2022. Respeitando as devidas orientações éticas e autorizações, os encontros foram gravados, transcritos e os dados foram construídos e analisados à luz de um referencial teórico-crítico e utilizando-se da metodologia do grupo focal.

O objetivo foi discutir sobre temáticas acerca da formação docente e as mobilizações necessárias para demarcar posicionamento frente aos contínuos ataques governamentais que a universidade pública brasileira vem sofrendo à luz de um referencial crítico, com destaque as pesquisas de Aguiar e Dourado (2018); Evangelista

e Titton (2020); Freitas e Molina (2020) entre outros. Os indicadores para avaliação desta ação foram pautados na participação ativa da equipe executora da ação no grupo; ações na prática embasadas em conhecimento científico; produção de trabalhos científicos sobre os temas discutidos no grupo e das experiências proporcionadas pela ação.

Concomitantemente, realizamos a aproximação com a equipe gestora da Rede Municipal de Ensino, com a finalidade de convidá-los para participação no grupo de estudos, bem como obter o contato de professores da Educação Básica do município que ficou estabelecida. Nesse sentido, o contato com a Secretaria Municipal de Educação do município em que a referida Universidade está sediada, possibilitou-nos a apresentação do projeto e convite aos professores da Educação básica do município explicando a proposta do projeto de extensão e convidando-os para participar, bem como a divulgação de suas informações principais.

O projeto previa a criação do grupo de estudos a partir da adesão dos professores da Educação Básica. A equipe executora tinha como propósito vencer os obstáculos de comunicação impostos pelo distanciamento social ocasionado pela Pandemia Coronavírus, através da criação de um grupo via whats app e uma lista de transmissão com o grupo de professores a fim de divulgar as datas e horários dos encontros, bem como as informações necessárias.

A partir das análises e levantamento dos textos e documentos pela equipe executora, deu-se a organização do ciclo de debates sobre os principais impactos e tentativas de padronização do currículo e das diretrizes de formação docente a partir de um estudo minucioso e crítico da Resolução do CNE/CP Nº 2/2019. Foi assegurado, no decorrer do projeto, espaços remotos de estudo, debates e reflexões na plataforma digital Google Meet, por meio de referenciais teóricos importantes sobre políticas públicas educacionais, formação de professores, trabalho docente, bem como o convite para a participação de professores e representantes de entidades nacionais que se mobilizam em defesa do curso de Pedagogia e Formação docente. Os indicadores de avaliação para esta ação foi a participação ativa nas reuniões e propostas de mudanças e melhorias na ação extensionista por parte da equipe executora.

A realização das atividades, em alguns encontros, contamos com a participação de importantes nomes do cenário nacional ligados a entidades que têm atuado bravamente em defesa da formação de professores e da universidade brasileira, o que fortaleceu o debate entre os pares ao trazerem experiências de resistência propositivas de outras Universidades e orientações de entidades da área em defesa do curso de Pedagogia e dos cursos de licenciatura.

Dentre os dados e análises oriundas dessa experiência de trabalho coletivo, destacamos o fato de que na Resolução do CNE/CP Nº 2/2019, o Nacional se antepõe ao Comum, o que não se anui como uma mera figura de linguagem a medida em que evidencia o que ocorreu na LDB 9194/96, quando diz que “[...] a educação, dever da família e do Estado [...]”, joga a responsabilidade pela educação para a família e depois para o Estado, portanto reduz o peso da obrigatoriedade do Estado em relação à escolarização da população. Lembrando que, a princípio se discutia a construção de uma Base Comum Nacional, fruto de um amplo debate realizado ao longo de décadas sobre o que é ensinar, o que é formação de professores, qual concepção teórico-prática é mais condizente com o projeto de educação para todos, que deve ser construído visando uma sociedade estruturada nos princípios democráticos e no respeito à diversidade dos indivíduos. Assim, a anteposição do Nacional ao Comum evidencia o encaminhamento de uma ação formativa única a nível nacional, que desconsidera a autonomia das Universidades e o processo histórico de formação de professores que cada uma construiu ao longo do tempo.

Ressalta-se, ainda que, a Resolução do CNE/CP Nº 2/2019 traz a “noção de competências” como nuclear da formação docente, em oposição ao necessário aprofundamento epistemológico, pautado no ensino, na pesquisa, na extensão e nas especificidades próprias da formação oferecida pelas universidades em seus cursos de formação inicial. Os participantes do ciclo de debates analisaram que o retorno à noção de competências, como égide da formação docente, ampara-se em uma concepção pragmática e tecnicista de formação de professores, com ênfase na dimensão instrumentalizadora do conhecimento.

Amparados no referencial teórico e na suas experiências docentes como professores universitários, os participantes destacam ainda que tendo como eixo estruturante de sua composição a noção de competência alicerçada nos parâmetros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Resolução Nº 2/2019 do CNE/CP mantém o posicionamento ideológico pautado na formação de um novo profissional para o século XXI, que atenda às demandas impostas pelo Capitalismo Global em vigor, numa perspectiva mercadológica empresarial. Perde-se a dimensão humanista da formação docente e, conseqüentemente, do discente.

Nota-se uma contradição no discurso sobre a aquisição de competências e seus resultados, ao mesmo tempo que aponta a importância de uma formação que conduza o indivíduo ao sucesso pessoal e profissional, através de uma educação que desenvolva as suas potencialidades, esvazia todo o sentido de uma educação integral. Fala-se em engajamento profissional a partir da valorização do individualismo do sujeito, onde cada um passa a ser empresário de si mesmo.

Uma das professoras da área de Didática e Formação de Professores, vinculada ao curso de Pedagogia, evidenciou que a Resolução em estudo, traz uma mudança profunda em relação aos cursos de formação de professores, de maneira direta no curso de Pedagogia, ao propor a padronização curricular baseada de caráter prático tecnicista e instrumental. Versa sobre a retomada, ou melhor, sobre o aprofundamento do controle da atividade docente. Enfim, o grupo se posicionou contra todos os retrocessos no campo educacional, em específico o procedimento instaurado pelo CNE de revisão das diretrizes para formação inicial de pedagogos e pedagogas, uma vez que além de enfatizar a concepção de caráter técnico-instrumental, fragmenta a formação ao propor o retorno da proposta de bacharelado, pela defesa da ideia de habilitação em áreas específicas pela criação das complementações /habilitações.

Tal assertiva pode ser mais bem compreendida a partir do excerto da referida diretriz que aponta que:

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à:
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. (Resolução Nº 2/2019)

Ainda a esse respeito, Freitas (2020, s/p) alerta-nos que além da fragmentação na formação do pedagogo no que tange à docência no segmento da Educação Infantil e Ensino Fundamental, prevê que a formação para a gestão passa a ser uma complementação curricular para as funções de coordenação pedagógica e orientação educacional, com a exigência de 400 h para cada uma das complementações, o que acaba por gerar uma maior desigualdade na formação, fomenta uma perspectiva gerencialista e retira a docência do centro da formação .

Ao fazermos um contraponto dessas contradições da legislação com os desafios para a formação e atuação docente do Pedagogo destacamos que, no decorrer do período de vigência da Resolução CNE/CP n. 1/2002, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, foi publicado, em 2005, o Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005. Tal parecer foi reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006, homologado pelo Ministério da Educação e Cultura tratou das novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. A esse curso foi-lhe atribuída a formação de professores/as para exercer a docência nas seguintes áreas: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área

de serviços e apoio escolar, e outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

As referidas diretrizes, embora tenham sido, assim como outras políticas de educação, campo de embates epistemológicos e, sobretudo, políticos, constituem-se marco, especialmente, no campo da formação docente para a Educação Infantil, posto que indica a necessidade de se assegurar processos formativos em consonância com as especificidades da educação de crianças pequenas. Sendo assim, a legislação nacional “normatiza a formação dos profissionais para atuar nas instituições de Educação Infantil, particularmente em creches” (OSTETTO, 2000, p. 18).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006 oferecem orientações para os cursos de Pedagogia e alteram a estrutura anterior dos cursos, ao dar centralidade para a formação à docência para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, e ainda a atuação em cargos de gestão escolar. Conforme o texto legal, a organização dos cursos de Pedagogia tem a docência como base da formação:

O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (BRASIL, 2005, p.5).

Em síntese, a partir desse marco legal, o curso de Pedagogia passou a se constituir em espaço formativo aglutinador da docência e gestão dos processos educativos. Ou seja, o curso tem como especificidade oferecer formação específica para que os alunos, futuros pedagogos, possam atuar como professores na Educação Infantil. Por meio de estrutura curricular abrangente, dada sua especificidade generalista, o curso de Pedagogia, compõe-se de atividades teórico-práticas, com a finalidade de propiciar condições formativas para que o egresso, dentre outras atribuições profissionais, tenha condições de planejar, executar e avaliar atividades educativas.

Nesse sentido, considerando às tentativas de padronização, fragmentação e desmontes da formação inicial ofertada nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, os participantes do ciclo de debates manifestaram-se radicalmente contrários a implementação das novas diretrizes de formação de professores, bem como a reformulação do Projeto Político-pedagógico dos seus cursos alinhada exclusivamente às competências e conteúdo da BNCC e à lógica empresarial privatista, conforme orientações do referido documento.

Percebeu-se, na leitura metódica do documento, as ausências das ideias que pautaram as discussões desenvolvidas nos âmbitos dos fóruns das licenciaturas, das instituições educacionais e entidades da área ao longo de suas trajetórias na busca de uma educação de qualidade, que promovesse a construção de uma sociedade mais justa e

equânime, colaborativa e respeitosa com a diversidade dos indivíduos que a compõem, sobremaneira inclusiva.

Outro ponto observado foi que a concepção de educação aventada no texto parte de um pressuposto que poderia ser compreendido como positivista, mas que, no entanto, extrapola o próprio positivismo, quando não parte do reconhecimento da diversidade social que caracteriza a realidade da sociedade brasileira e sua complexidade, ao propor um modelo de formação de professores padronizado para o país.

Dessa forma, os dados e análises construídos ao longo dos encontros do ciclo de debates chegamos à algumas sínteses de ações realizadas no âmbito dessa instituição que se configuram como manifestações de luta e resistências propositivas frente à tentativa de padronização do currículo e da formação docente, sendo elas: i) Publicização em larga escala de manifestos públicos em defesa do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas; ii) Manifestação ao CNE solicitando prorrogação do prazo para implementação das novas DCNFP 02/2019; iii) Defesa das DCN do curso de Pedagogia de 2006 e das DCNFP 02/2015 como referenciais teóricos para a proposição do projeto político-pedagógico dos cursos de licenciaturas; iv) Representações institucionais para o estudo e análise críticas de editais públicos e políticas da área de formação de professores; v) Constituição de um Comitê permanente de Articulação e Políticas de formação de professores da educação básica; vi) Planejamento do fórum das licenciaturas.

Considerações finais

O desenvolvimento da análise apresentada sobre a trajetória das políticas de formação de professores executadas e em execução no Brasil, ao longo das últimas décadas, são reveladoras do contexto histórico-político em que foram pautadas. Deixa evidente a divergência entre os interesses hegemônicos da classe dirigente e os postulados pelos profissionais da educação no que se refere à Formação de Professores, especificamente.

Compreende-se que, cada segmento corrobora para a construção de um modelo de sociedade também oposto. A Resolução do CNE/CP N° 2/2019 e o Parecer CNE/CP N° 14/2020 tendem a pactuar com as deliberações globais para a formação de professores, que reconhece a educação como espaço ímpar para a propagação e resposta às novas demandas impostas pelo mercado capitalista globalizante, portanto, situa a educação como espaço de produção do Capital Humano, aparato indispensável para o crescimento econômico de um país e a reduz ao patamar de mercadoria. A Resolução CNE/CP n. 2/2015, por outro lado, trouxe a formação de professores voltada para a construção de sujeitos cidadãos, capazes de pensar e discernir sobre as possibilidades e melhores

escolhas para o seu próprio desenvolvimento humano. Nesse sentido, os professores formadores possuem escolhas e já estão conscientes do papel que irão desempenhar conforme a opção que fizerem.

É evidente que a defesa da Resolução CNE/CP n. 2/2015 exige a revogação da A Resolução do CNE/CP N° 2/2019, por serem excludentes. Ao abraçar esta causa estamos prontos para os embates a serem enfrentados, foi o posicionamento final dos participantes do projeto de extensão contrários à mercantilização da educação brasileira. Ademais, com a exposição das motivações, objetivos, ações e análises do fenômeno abordado nesse artigo, pretendeu-se contribuir para o debate da área e fomentar a mobilização de outras instâncias e instituições de ensino superior na realização de ações, manifestos e projetos formativos em defesa da autonomia didática, científica e acadêmica das Universidades e ao projeto construído coletivamente por mais de quatro décadas nas Faculdades de Educação.

Assim, os dados e análises construídas a partir dessa experiência possibilitam-nos a compreensão de que a faculdade de Educação se configura potencialmente como espaço político-pedagógico de luta e de resistência propositiva contra perspectivas hegemônicas e arbitrarias para padronização da docência e da formação docente. Aponta, ainda, para a necessidade de espaços permanentes nas faculdades de educação que fomentem à construção coletiva de caminhos para as transformações necessárias para um projeto formativo em defesa de valorização e a construção da profissão docente, bem como de políticas de formação, de condições de trabalho, de carreira e de remuneração.

Referências

AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luís Fernandes. (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

ANPED. *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, 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: 10/05/2022.

ANES, Rodrigo Roncato Marques. As concepções de professor e suas influências para a formação docente em Educação Física. 2013. 228 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3446> . Acesso em: 02/05/2022.

BANCO MUNDIAL. *Teacher Policies around the world*, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. Presidência da República. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado*. Brasília, 1995.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL.MEC. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015

BRASIL. MEC. *Parecer CNE/CP nº 2/2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário** Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2015a. Seção 1, p. 13.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução do nº 02, de 22 de dezembro de 2017*, estabelece a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. In: Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. MEC. *Portaria 331, de 05 de abril de 2018*. Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. Diário Oficial da União, Brasília, 06 de abril de 2018.

BRASIL/MEC. *Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica*. Brasília, Brasília-DF: MEC, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr/jun, 2015.

EVANGELISTA, O; FIERA, L.; TITTON, M. Diretrizes para a formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. *Universidade à Esquerda – Jornal Socialista e independente*. 14/11/2019.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, set./dez. 2007, p. 531-54.

FARIAS, Isabel Molina Sabino. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. *Retratos da Escola*. Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019.

FREITAS, S.; MOLINA A. a. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. *Pedagogia em foco*, Iturama (mg), v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020.

FREITAS, L. C. Apresentação: Políticas públicas de responsabilização na educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-349, abr/jun. 2012. FRIGOTTO,

G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, v. 36, n. 132, set 2015.

RAUPP, Marilda. Dias. 2008. 230 f. Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995- 2006). *Tese* (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92071>. Acesso em: 13 maio. 2022

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. *Momento - Diálogos em Educação, [S. l.]*, v. 27, n. 2, p. 88–106, 2018. DOI: 10.14295/momento.v27i2.8093. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 13 maio. 2022

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documento. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul. /dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, n. 2, 2003.

SIQUEIRA, R. M. A política educacional e o discurso neoconservador: o que há de novo na velha agenda do mercado? In: DOURADO, Luiz F. PNE, *Políticas e Gestão da Educação: novas formas de organização e privatização*. (Meio eletrônico) Brasília, ANPAE, 2020. p. 52-67. Disponível em <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf> Acesso em: 15 abr. 2022.

Recebido em: 21 nov. 2022.

Aprovado em: 19 dez. 2022.

***Priscilla de Andrade Silva Ximenes** é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Doutora em Educação (UFU), é Mestre em Educação (UFG) e graduada em Pedagogia (UFG). É líder da RedeCentro - Rede de Pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste e representante Estadual da ANFOPE/GO.

e-mail: priscilla_andrade@ufg.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3479593001073380>

orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0683-6285>

****Fátima Pacheco de Santana Inácio** é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Doutora em Educação (UNICAMP), é Mestre em Educação (UNICAMP) e graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Catalão (UFG). Atualmente é Diretora da Faculdade de Educação e Membro do CONSUNI, da UFCAT. É membro da ANFOPE e FORUMDIR

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3519093027501999>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0822-2348>.

Email: fatima_pacheco_inacio@ufcat.edu.br

***** Wender Faleiro** é docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão. Doutor em Educação (UFU) e Pós Doutor em Educação (PUC-GO). É Docente Líder - Fundador do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Docentes – GEPEEC – UFCAT/CNPq.

E-mail: wender.faleiro@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6419-296X>
