

CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA RESOLUÇÃO 02/2019 DO CP/CNE: RESISTÊNCIAS PROPOSITIVAS

Concept of teacher education in resolution 02/2019 of the CP/CNE: propositive resistances

Concepto de formación docente en la resolución 02/2019 del CP/CNE: resistencias propositivas

Marcia Hobold*

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2023.v5e.n10.48-69>

Resumo

Esse artigo tem por objetivo apresentar uma análise da Resolução CNE/CP 02/2019 e do Parecer CNE/CP 22/2019, mostrando os desafios e prejuízos para a formação de professores, bem como expor possibilidades de resistências propositivas para o coletivo dos/das docentes que atuam em diferentes cursos de licenciaturas, tendo como ancoragem a discussão sobre a concepção de formação de professores e os sentidos linguísticos desse conceito, explicitados ou obliterados, nesses documentos. A análise evidencia uma “formação alinhada” para atender aos ditames da ideologia capitalista que impera de forma desumana em nossa sociedade. Destaca, também, a culpabilização dos formadores de professores e dos docentes da Educação Básica, que exime completamente o Estado da responsabilidade pelo desmonte da educação nos últimos anos, sobretudo desde o golpe jurídico-midiático-parlamentar, bem como propaga uma formação centralizada em competências e habilidades profissionais atreladas ao desenvolvimento do futuro “professor/a executor/a” da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

Palavras-chave: Concepção de formação de professores; Política de Formação de Professores; Análise de normativos legais.

Abstract

The This article aims to present an analysis of Resolution CNE/CP 02/2019 and of the Report CNE/CP 22/2019, showing the challenges and losses for teacher training, as well as exposing possibilities of propositional resistance for the collective of teachers. of the teachers

who work in different degree courses, having as anchor the discussion about the conception of teacher education and the linguistic meanings of this concept, explained or obliterated, in these documents. The analysis shows an “aligned formation” to meet the dictates of the capitalist ideology that rules inhumanely in our society. It also highlights the blaming of teacher trainers and teachers of Basic Education, completely exempting the State from responsibility for the dismantling of education in recent years, especially since the legal-media-parliamentary coup, as well as propagating a training centered on professional skills and abilities linked to the development of the future “teacher executor” of the National Common Curriculum Base of Basic Education.

Keywords: Conception of teacher training; Teacher Training Policy; Analysis of legal regulations.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar un análisis de la Resolución CNE/CP 02/2019 y el Dictamen CNE CP 22/2019, mostrando los desafíos y pérdidas para la formación docente, así como exponer posibilidades de resistencia propositiva para el colectivo de docentes que se desempeñan en diferentes grados. cursos, teniendo como ancla la discusión sobre la concepción de la formación docente y los significados lingüísticos de este concepto, explicados o borrados, en estos documentos. El análisis muestra una “formación alineada” para cumplir con los dictados de la ideología capitalista que impera inhumanamente en nuestra sociedad. También destaca la culpabilidad de los formadores de docentes y de los docentes de Educación Básica, lo que exime completamente de responsabilidad al Estado por el desmantelamiento de la educación en los últimos años, especialmente desde el golpe legal-mediático-parlamentario, además de propagar una formación centrada en competencias y competencias profesionales vinculadas al desarrollo del futuro “docente ejecutor” de la Base Curricular Común Nacional de Educación Básica.

Palabras clave: Diseño de formación docente; Política de Formación Docente; Análisis de la normativa legal.

Introdução

Este artigo foi elaborado para apresentação na mesa redonda intitulada “Desafios da formação de professores: resistências propositivas à Resolução 02/2019 do CP/CNE”, que ocorreu na data de 22 de setembro de 2022, no XIII Seminário Nacional de Formação de Professores, com a temática central “Formação de Professores, compromisso social e direito à educação: (re)construindo uma agenda democrática”. A mesa redonda foi constituída pelas seguintes pessoas: Dr. Luiz Dourado (UFG); por mim, Dra. Márcia Hobold (UFSC); Dra. Magali Silvestre (Unifesp); e mediada pela Dra. Silvana Bretas (UFS).

O objetivo do artigo aqui proposto é apresentar uma análise da Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019a) e do Parecer CNE/CP 22/2019 (BRASIL, 2019b), mostrando os desafios e prejuízos para a formação de professores, bem como expor possibilidades de resistências propositivas para o coletivo dos/das docentes que atuam em diferentes cursos de licenciaturas. Este exercício analítico buscou ancoragem na discussão sobre a concepção de formação de professores no texto curricular e os sentidos linguísticos nele explicitados ou obliterados. Parte-se da premissa de que a Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019a), enquanto documento normativo, carrega forte evidência de uma “formação alinhada” para atender aos ditames da ideologia capitalista que predomina de forma desumana em nossa sociedade.

Com efeito, não faltam exames denunciando haver, em documentos recentes da política educacional brasileira, entre os quais o Parecer CNE/CP 22/2019 (BRASIL, 2019b) que sustenta as propositivas da Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019a), a culpabilização dos formadores de professores e dos docentes da Educação Básica, eximindo completamente o Estado da responsabilidade pelo desmonte acirrado nos últimos anos após o golpe jurídico-midiático-parlamentar (SAVIANI, 2016; FREITAS, 2018), e uma formação centrada em competências e habilidades profissionais atreladas ao desenvolvimento do futuro “professor operador e executor” da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. Para Farias (2019, p. 163), “[...] a noção de competência profissional, debitária do viés neoliberal, impregna a visão sistêmica esboçada para a formação de professores, assim como a matriz de competências profissionais ali desenhada”.

Tal análise e discussão se faz necessária tendo em vista os ataques e os desmontes instalados no processo de formação de professores que, nos últimos anos, tem se configurado como abusivo, antidemocrático e sem uma coerência, pelo menos para os pesquisadores do campo da formação de professores, nas ações de deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE). Prevalece, na análise do Parecer CNE/CP 22/2019 (BRASIL, 2019b), a culpabilização dos/as formadores/as de professores/as e dos/as docentes da Educação Básica e uma formação pautada em competências e habilidades profissionais.

Uma situação que exemplifica o momento histórico vivenciado é que, apenas quatro anos após a publicização da Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), que instituiu 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, ou seja, em um curto espaço de tempo, precisamente em dezembro de 2019, foi homologada a Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019a), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Desse modo, toda a discussão pregressa sobre a concepção de formação inicial e de formação continuada como um *continuum* e vinculado à constituição de uma política institucional de formação de professores – que consideraria as questões concernentes à valorização da carreira docente, debatida amplamente pelos pesquisadores e pelas pesquisadoras, pelas associações de referência no Brasil, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir) etc. – foi desconsiderada no debate, em vista da imposição e da homologação da Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019a). Ante esse cenário avassalador, de distanciamento e de isolamento do CNE das associações e entidades, é que se propõe a presente discussão.

Pode-se considerar que existe uma forte imposição de organismos internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) etc. No Brasil, além dessas “forças ocultas internacionais” – não tão ocultas assim –, temos forças opressoras e de interesses econômicos nacionais advindas de fundações e de institutos, dentre outros, que constituem um grupo denominado como os empresários da educação (FREITAS, 2018). Nesse sentido, o modelo capitalista tem penetrado na educação e se apropriado dos processos de formação de professores/as, sendo esses/as profissionais da educação os/as responsáveis pela formação dos trabalhadores/as no país. Há necessidade, neste modelo hegemônico e de interesse do capital, de uma formação que propicie mão de obra materializada na atividade profissional de um/a trabalhador/a flexível, resiliente, acrítico, obediente etc.

Ante tais questões é que se propõe este texto, cuja organização foi feita seguinte maneira: i) primeiro, esta introdução, em que se contextualiza e se problematiza a relevância e o objetivo da proposta para debate; ii) em seguida, esclarecimentos concernentes aos aspectos metodológicos que constituíram a análise e a discussão da Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019a); iii) resultados e discussão dos dados, em que se aborda a concepção de formação de professores e os sentidos linguísticos de algumas terminologias da ideologia capitalista que adentraram no espaço formativo, com vistas a atender aos ditames da ideologia capitalista que tem solapado a sociedade; iv) por

fim, as considerações finais, nas quais se destacam mais alguns aspectos que emergiram da análise dos dados e que não foram discutidos anteriormente.

Dados concernentes aos aspectos metodológicos

A princípio, cabe destacar que os dados pinçados e analisados para a elaboração deste texto foram evidenciados após leituras recorrentes da Resolução (BRASIL, 2019a) e do Parecer (BRASIL, 2019b) supramencionados. Leituras que se detiveram em extrair a concepção de formação de professores e os sentidos linguísticos manifestos, os quais, neste escrito, foram “retraduzidos” por meio do diálogo com autores críticos que deram ancoragem a uma compreensão mais ampla do contexto nacional e, mesmo, internacional.

Para Lüdke e André (1986), o exame documental tem como objetivo buscar informações concretas que possam corroborar com questões e atender aos objetivos dos pesquisadores. Conforme as autoras, os documentos “[...] incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Com apoio nesse entendimento, pressupõe-se, como fazem Farias e Bezerra (2011, 43, grifos dos autores), “[...] que os documentos, ao seu modo, efetivamente *falam* [...]”, constituem um “[...] indício imediato dos acontecimentos e das concepções que lhe foram adjacentes” (FARIAS; BEZERRA, 2011, p. 44), perspectiva que orientou a análise do Parecer CNE/CP 22/2019 e da Resolução CNE/CP 02/2019.

Ambos os documentos analisados neste escrito foram expedidos de forma aligeirada e com, praticamente, inexistência de diálogo, de escuta interessada e acolhedora, com entidades, associações e pesquisadores que têm se debruçado há anos nos estudos do campo da formação docente.

Em relação a quem são os autores do Parecer CNE/CP 22/2019 (BRASIL, 2019b), publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 20/12/2019, apresenta-se a comissão composta pelos seguintes membros: Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Mozart Neves Ramos (Relator), Alessio Costa Lima, Antonio de Araujo Freitas Júnior, Antonio Carbonari Netto, Aurina Oliveira Santana, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes. A Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019a) foi assinada pelo Presidente do CNE, Luiz Roberto Liza Curi, cujas informações de trajetória profissional também são apresentadas entre a síntese dos membros do CNE que elaboraram o referido Parecer CNE/CP 22/2019 (BRASIL, 2019b), ou seja, ele também é um dos responsáveis pela elaboração desse documento.

Em consulta aos currículos *lattes* dos onze (11) membros que integraram a comissão de elaboração do Parecer (BRASIL, 2019b), pela Plataforma *Lattes*, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), encontraram-se as seguintes informações de sua vinculação e atuação:

- Todos pela Educação; Fundação Ioschpe; Instituto Natura; Instituto Braudel; Conselho da Fundação Padre Anchieta; Presidente do Conselho da Fundação BUNGE; Movimento pela Base Nacional Comum Curricular; comitês internacionais ligados à educação na UNESCO e na OCDE; presidente da UNDIME; Instituto Ayrton Senna; Education Quality Accreditation Agency (EQUAA); Executivo do Instituto de Desenvolvimento Educacional da Fundação Getúlio Vargas; World Academy of Art & Science – Fellow; membro do Central and East European Management Development Association (CEEMAN) Board; Visitante na Freiburg Universität, Alemanha; Institut J. Stefan, Eslovênia; Harvard University, Estados Unidos; University of Houston, Estados Unidos; Representante brasileiro no CTR Protocolo - Mercosul Educacional; Visitante na Kyoto University of Foreign Studies (Japão); Centro Nacional de Pesquisa em Energia e Materiais; membro do Comitê de Avaliação da OEA; Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio; membro do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Pará (SINEPE); vice-presidente da Fundação Ipiranga etc.

Desse modo, pela leitura das informações disponíveis nos currículos *Lattes*, pode-se mensurar previamente a concepção de formação de professores que ancora a ideologia dos seus autores e autoras, bem como compreender que os documentos são, portanto, testemunhos de um tempo e de determinados interesses político-econômicos-sociais em dado contexto histórico.

Na análise desses dois documentos (Resolução e Parecer), de forma geral, realizou-se a leitura recorrente, destacando termos concernentes à concepção de formação de professores, em que foram pinçados indicativos da racionalidade subjacente e sentidos linguísticos alinhados com a ideologia capitalista que estão imbricados nos textos. Compreende-se a análise do sentido linguístico como uma forma de “desnudar” intencionalidades de aspectos ideológicos, ou seja, revelar o verdadeiro sentido e significado do que se quer alcançar na implementação de normativos legais. Ela pretende evidenciar o que se quer “despistar” de uma determinada concepção, por meio de uma leitura pormenorizada, evidenciando o que está subjacente à linguagem escrita.

Desse modo, a análise de conteúdo esteve presente na leitura dos documentos, considerando-se a afirmação de Bardin (1977, p. 38) de que “[...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção) inferência esta que recorre a indicadores”.

Concepção de formação de professores na BNC-Formação

A apresentação dos dados será realizada em duas partes complementares, mas, para fins didáticos, serão separadas em duas seções: i) concepção de formação de professores; e, ii) sentidos linguísticos explicitados nos dois documentos (Parecer CNE/CP 22/2019 e a Resolução CNE/CP 02/2019).

Pela análise da Resolução (BRASIL, 2019a) e de seu Parecer (BRASIL, 2019b), fica explícita uma *concepção de formação de professores* que se alinha com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que se objetiva que o futuro professor e a futura professora sejam operadores e obedientes para executar seu trabalho, sua prática pedagógica, tomando por base as competências e habilidades da formação dos estudantes da Educação Básica. Já no parágrafo único do artigo 1º, há um destaque relevante para tal compreensão: “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018” (BRASIL, 2019a, p. 2). Diante de tal alinhamento às competências, Freitas (2002, p. 153) esclarece, desde início deste século, que esse conceito e concepção

[...] permite identificar a adoção da pedagogia das competências como ‘pedagogia oficial’, uma vez que ela se materializa entre nós não a partir dos avanços teóricos e práticos no campo da pedagogia e da educação, mas a partir das exigências dos organismos oficiais promotores da reforma educativa nos diferentes países visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo. (FREITAS, 2002, p. 153).

Como explicitado no artigo “Diretrizes curriculares para a formação inicial de professores: interesses e intencionalidades” (HOBOLD, 2020), publicado na Revista Didática Sistêmica, do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Rio Grande (FURG), esse conceito também opera com a lógica da meritocracia, vinculado à concepção da individualização, e de um ponto de partida desigual para os sujeitos das diferentes classes sociais. Ou seja, não pode ser aceita a ideia de meritocracia quando as pessoas partem de pontos extremamente desiguais, tendo sido favorecido o acesso aos bens culturais e econômicos para uns, restando, para outros, a luta constante pela sobrevivência diante de um país com tanta injustiça social.

Dentre os indicativos que constituem o conhecimento, a habilidade e a atitude (CHA), esta última, que se refere às ações pessoais do/a estudante e/ou trabalhador/a, permeia a concepção educacional desde a década de 1990, principalmente nos espaços de formação da Educação Profissional (cursos técnicos, tecnológicos etc.). Pode-se inferir

que, mais recentemente, o sentido de “atitudes pessoais” se reveste com a roupagem de “competências socioemocionais”, com ideias de resiliência, equilíbrio, parceria, autocuidado etc. Dessa forma, considera-se que os conceitos do CHA “nortearam” a concepção de formação e de trabalho, desde a referida década, tendo em vista que programas de carreira e de ascensão salarial das empresas alinharam-se ao viés ideológico capitalista e transpuseram essa concepção, primeiramente, às escolas de educação profissional e, neste século, à educação em geral.

De fato, entre outras consequências da retomada do conceito de competência na política educacional brasileira recente, se sobressai a exigência de “práticas de ensino pragmáticas” e, por conseguinte, de “[...] uma formação consubstanciada pelos ditames empresariais, tanto na escola quanto nos processos dirigidos aos professores”, historicamente manifestas em iniciativas como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e dos Parâmetros em Ação (HOBOLD; FARIAS, 2020, p. 106).

Essa questão, por si só, traz em seu bojo uma formação formatada, conforme documento elaborado e divulgado pela ANPED (ANPED, 2019), que destitui o docente de seu processo criativo e de sua função social com o processo educacional que deveria ter como ancoragem uma formação centrada na epistemologia da práxis (SILVA, K., 2018), de forma que pudesse realizar suas práticas docentes voltadas para o desenvolvimento intelectual, crítico, emancipatório e autônomo dos estudantes da Educação Básica. O Parecer CNE CP 22/2019 (BRASIL, 2019b), já no início de sua redação, defende que a Resolução 02/2019 (BRASIL, 2019a), faz uma

[...] revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 2/2015, bem como na Resolução CNE/CP nº 1/2006 [...] com base nos Pareceres CNE/CP no 5/2005 e nº 3/2006, levando em conta a legislação vigente, em especial as Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) (BRASIL, 2019b, p. 1).

Dessa forma, no parágrafo inicial do Parecer CNE CP 22/2019 (BRASIL, 2019b), percebe-se que há um “alinhamento” da proposta de formação de professores em relação a todos os normativos legais elaborados, principalmente a partir de 2016, de forma aligeirada e com pouco debate, tal como a BNCC-EB, e tendo em seu bojo a estarecedora reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), que, por meio de itinerários formativos, mais se parece com um retorno à Lei n. 5692/1971 (BRASIL, 1971), que se apresentava como um “engodo de formação profissionalizante” aos estudantes da classe popular.

Neste caso, questiona-se: qual o motivo de se realizar uma revisão e atualização, apenas quatro anos após a publicação da Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015),

com tanto aligeiramento, sendo que muitos dos normativos legais explicitados foram construídos de forma tão isolada e distanciada de debate e de diálogo necessários aos espaços democráticos? Vale destacar a importante análise realizada pelas pesquisadoras Suzane Rocha Vieira Gonçalves, atual presidente da ANFOPE, Maria Renata Alonso Mota e Simone Barreto Anadon, sobre a Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019a) e os retrocesso na formação de professores, em um artigo, publicado em 2020, na Revista da ANFOPE - Formação em Movimento (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). As autoras empreenderam um estudo comparativo entre a Resolução CNE CP 02/2015 (BRASIL, 2015) e a Resolução 02/2019 CNE CP (BRASIL, 2019a) para evidenciar os impactos pedagógicos e políticos da atual Resolução para a formação de professores. Nas palavras das autoras, a análise realizada

[...] evidencia o alinhamento das atuais diretrizes com a Base Nacional Comum Curricular; a assunção da noção de competências para a construção dos currículos das licenciaturas; o silenciamento com relação às discussões da formação continuada e da valorização profissional; entre outros aspectos. [...] entende-se se que as atuais DCN representam um retrocesso para a formação de professores, privilegiando uma formação tecnicista, padronizada e pragmática, que pode acarretar um crescente controle do ser e do fazer docente. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 360).

Ainda, para os interessados nos debates esclarecedores sobre os impactos da Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019a), não se pode deixar de mencionar as valiosas contribuições das produções de Vera Bazzo e Leda Scheibe (2019), Márcia Angela Aguiar e Luiz Dourado (2019), Lucília Augusta Lino (2020), Isabel Sabino de Farias (2019), Nilson Cardoso, Sueli Mendonça e Isabel Sabino Farias (2021), Andréia Militão (2021), Katia Curado da Silva e Shirlei de Cruz (2021), Álvaro Moreira Hypolito (2021), Helena Freitas (2002) e Luiz Carlos de Freitas (2018), entre outros tantos, que contribuem para a leitura e a compreensão dos ataques e projetos de aniquilação da educação pública, laica, democrática, inclusiva, plural e de qualidade socialmente referenciada em nosso país.

Destacam-se, também, aos/às interessados/as nesta discussão, o Dossiê “A BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias”, organizado por Márcia Angela da Silva Aguiar e Luiz Fernandes Dourado, publicado em 2019 na Revista Retratos da Escola (AGUIAR; DOURADO, 2019), sendo este o periódico do qual Leda Scheibe, militante aguerrida da ANFOPE e pesquisadora do campo das políticas de formação de professores/as, é editora responsável. Outro Dossiê, que também contribui com a discussão, intitula-se “Formação de Professores: projetos em disputa”, tendo sido organizado por mim e por Isabel Sabino de Farias (HOBOLD; FARIAS, 2021), e

publicado em 2021, na Revista *Práxis Educacional*, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Essas produções têm colaborado para aquecer o debate e, principalmente, para delinear ações de resistência propositivas por todo o país à medida que têm favorecido o alargamento da compreensão dos dois documentos em foco neste escrito.

Em relação à análise do Parecer (BRASIL, 2019b), percebe-se a anulação do direito à educação como dever do Estado em detrimento do direito à aprendizagem, que traz em seu bojo uma concepção da ideologia liberal. Essa alteração na linguagem escrita pode revelar

[...] a ideia de que a educação deve consistir em satisfazer as necessidades predefinidas do aprendente é também problemática porque sugere uma estrutura em que as únicas questões que podem ser significativamente propostas são questões *técnicas*, isto é, questões sobre a eficiência e a eficácia do *processo* educacional. (BIESTA, 2017, p. 41, grifos do autor).

Militão (2021), que discute de forma primorosa a substituição do direito à educação pelo direito à aprendizagem, ancorando-se em autores como Biesta (2017) e Lima (2007), ao analisar a Resolução (BRASIL, 2019a), esclarece:

Expressões correlatas ao descritor ‘aprendizagem’ foram mencionadas 62 vezes na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, sendo: ambientes de aprendizagem, aprendizagem dos estudantes, direito de aprender dos licenciandos, compromisso com a sua aprendizagem, experiências de aprendizagem dos professores em formação, processos progressivos de aprendizagem, aprendizagem colaborativa, direitos de aprendizagem, avaliações da aprendizagem, engajamento na aprendizagem do estudante, locais de aprendizagem, direitos de aprendizagem, aprendizagem ativa, efetivas aprendizagens. (MILITÃO, 2021, p. 172).

Neste caso específico, infere-se que os ditames do projeto neoliberal, que passam o boi e a boiada, não podem perder tempo e atropelam, ou melhor, tratoram conquistas realizadas em espaços democráticos de diálogo, de resultados de pesquisas sobre a realidade brasileira nos aspectos da formação dos estudantes e do trabalho docente. Ou seja, impõem, por meio de uma linguagem camuflada, interesses que retiram o direito à educação, defendido pelo movimento dos educadores progressistas no país. Não por acaso, o Parecer (BRASIL, 2019b) se assenta e justifica a homologação da Resolução (BRASIL, 2019a) com dados de outros países, desconsiderando absolutamente a realidade brasileira. Traz em seu bojo a ideia de “evidências”, terminologia utilizada em momentos de auditoria em empresas que avaliam, por meio de um roteiro padronizado, as evidências (ou não) da aplicabilidade e execução do modo de produção capitalista

nacional e/ou internacional, que estabeleceram padronização dos processos produtivos para fácil verificação/avaliação.

Assim, a centralidade na racionalidade prática na formação de professores e professoras é um sentido linguístico fortemente embutido nos documentos, e espera-se que seja desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes, seja da Educação Básica ou do Ensino Superior, agora já fortemente adentrando o espaço da pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. A concepção de uma racionalidade prática que se apresenta pela dimensão reducionista da atuação do profissional da educação no contexto da escola explicita a ideia dos/das professores/das como executores/as.

Há indicação de subordinação dos projetos pedagógicos institucionais de formação de professores/as às normativas da BNCC-EB, contrariando, de antemão, a autonomia universitária referendada pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que, em seu artigo 207, afirma que “[...] as universidades 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). Ou seja, são desconsiderados os modos de pensar e fazer dos colegiados de professores/as que, em sua maioria, há décadas desenvolvem de forma profícua e dialogada a formação de professores/as.

O que se perde com a Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019a) é um dos princípios formativos basilares de *uma sólida formação teórica*, que contribui para uma formação plena e intelectualizada dos/as docentes, sendo, pois, a compreensão deste documento normativo, de que o conhecimento prático/técnico é suficiente para a realização do trabalho dos profissionais da educação. A sólida formação teórica é um dos princípios para a base comum curricular da formação de professores/as, fortemente defendido pelas e pelos pesquisadores da ANFOPE, formadores de professores que há décadas destacam a

[...] sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a *criar condições para o exercício da análise crítica* da sociedade brasileira e da realidade educacional” (DOCUMENTO FINAL DA ANFOPE, 2020, p. 28, grifos nossos).

Criar condições para o exercício da análise crítica significa, como sinalizado, uma formação que considera como embasamento a sólida formação teórica, que não se traduz em direcionar o fazer docente para a execução da BNCC da Educação Básica, mas, sim, refere-se ao desenvolvimento de estruturas cognitivas complexas do pensar para que o/a

futuro/a professor/a tenha autonomia e apreenda conhecimentos para realizar a atividade docente.

Não por acaso, desde o surgimento da ANFOPE, as estudosas e os estudiosos do campo da formação de professores/as elaboraram, coletivamente, princípios fundantes para compor as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura no Brasil. Conforme o Documento Final da ANFOPE, de 2020, há uma reafirmação quando se menciona que:

A base comum nacional que defendemos para todos os cursos de formação de professores, constitui-se um conjunto de princípios, elaborados na origem do movimento, que atuam como orientadores da organização curricular e devem impregnar o percurso formativo de todos os cursos de licenciaturas desenhado pelas IES em suas particularidades. Reafirmada historicamente a cada encontro nacional, é fundamentada em uma concepção sócio-histórica da educação, de caráter emancipador cujos princípios, que a seguir explicitamos, encontraram na Resolução CNE/CP nº 2/2015 possibilidades de serem considerados nas revisões curriculares em curso. (DOCUMENTO FINAL DA ANFOPE, 2020, p. 27).

Dessa forma, destacam-se os sete princípios fortemente defendidos pela ANFOPE desde a década de 1990, elencados no referido documento:

- 1) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- 2) unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados;
- 3) trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente;
- 4) compromisso social, político e ético do educador, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;
- 5) gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;
- 6) incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;
- 7) avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político pedagógico de cada curso/instituição. (DOCUMENTO FINAL DA ANFOPE, 2020, p. 28).

Diante da reafirmação e resgate dos princípios anteriormente destacados, pode-se revelar os seguintes sentidos linguísticos, nos documentos do CNE, *contrários* ao que foi constituído, há décadas, pelo *movimento de luta e defesa da formação dos profissionais da educação*. Destacam-se, para fins elucidativos, perspectivas que **não são consideradas** pela Resolução (BRASIL, 2019a) e Parecer (BRASIL, 2019b):

- respeito à autonomia universitária;
- defesa da gestão democrática da educação, sendo que, para ocorrer a transformação do sistema educacional, há necessidade de melhoria das condições objetiva e subjetiva de trabalho, bem como da renda dos brasileiros e brasileiras;
- concepção de formação inicial e de formação continuada de professores/as que seja embasada pela análise do contexto do Brasil, e não por “evidências” importadas como as melhores formações, embasadas em outros países, que muitas vezes já mostraram não dar certo;
- sentido do compromisso social, político e ético do educador, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;
- defesa de uma organização curricular amplamente qualificada pela centralidade da docência e interdisciplinaridade, como eixo basilar da formação de futuros professores/as, e não pela fragmentação constituída por competências gerais e específicas que atendam a concepção de formação voltada quase que exclusivamente à aplicabilidade dos conteúdos da BNCC-EB.

Tal direcionamento, intencionado pela Resolução (BRASIL, 2019a), tem como centralidade a defesa da prática executora, pragmática, da atividade profissional docente, desconsiderando os aspectos de análise de contexto social, estético, ético, cultural e, principalmente, criativo da capacidade humana.

Conforme Militão (2021, p. 4), esse normativo se apresenta com “[...] proposições de precarização da formação do professor, e apostilamento e padronização das redes públicas e privadas”, aspecto que resulta na dependência dos docentes a “[...] materiais didáticos estruturados”, retirando-lhes “[...] a qualificação necessária para fazer adequações e análises de acordo com as necessidades de cada aluno” (MILITÃO, 2021, p. 4).

Da forma que está explicitado na Resolução (BRASIL, 2019a) e no Parecer (BRASIL, 2019b), entende-se que a teoria é subjugada pelo projeto neoliberal, produzindo a “desintelectualização do professor” discutida por Shiroma (2003), também alertada por Moraes (2009), quando faz uma acirrada crítica à “epistemologia da prática” creditando a Tardif (2000 apud MORAES, 2009) a concepção de “epistemologia da prática profissional”. Moraes (2009) critica outros autores apropriados pelos estudos e

pelas pesquisas no Brasil, dentre eles Tardif, Schön, Perrenoud e autores de concepção hegemônica de formação docente em Portugal.

Interessante constatar que, na Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019a), a concepção de prática profissional é constituída por três competências específicas exigidas aos projetos de formação de professores: *conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional*. Não por acaso, a carga horária de 3.200 horas dos cursos de licenciatura é composta por três grupos, em que se estabelece:

- apenas 800 horas para conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos (grupo I);
- 1.600 horas para aprendizagens dos conteúdos específicos das áreas, alinhadas à BNCC-EB (grupo II), e;
- no grupo III, 800 horas para as práticas pedagógicas (estágio supervisionado e práticas dos componentes curriculares dos grupos I e II).

Este cenário retrata a supervalorização da prática em detrimento de uma sólida formação teórica. Shiroma e Evangelista (2003) igualmente indicavam preocupação quanto à retirada da profissionalização docente e implementação de uma subserviência profissional, no início deste século, quando explicitaram que:

[...] nesta perspectiva, o professor profissional seria aquele que experimentaria soluções, que demonstraria compromisso com seu cliente, que atenderia com eficiência às demandas da instituição, que desenvolveria ‘motivação individual para o trabalho’, mas seria refratário à ‘mobilização de sua categoria’, de modo que se sentiria mais membro de determinada organização escolar e menos trabalhador de uma categoria profissional. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 92).

Certamente são sentidos produzidos para que sejam incorporados pelos estudantes e, futuramente, aplicados/executados nas salas de aula, tomando por bases os ditames da BNCC da Educação Básica. Não seria o retorno exacerbado da racionalidade prática que, de forma impositiva, destitui o profissional da educação do seu processo de criação e artesanato docente (SIMIONATO; HOBOLD, 2021), no sentido de padronizar para controlar?

Sentidos linguísticos na BNC-formação inicial de docentes

Os dados aqui discutidos se referem à análise dos *sentidos linguísticos*, especificamente nas competências e habilidades e os verbos indicados no documento da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

(BNC-Formação), constituída por dez competências gerais docentes e por três competências específicas (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional) e forjadas pelas habilidades.

Em relação às dez competências gerais, palavras como compreender, utilizar, agir, valorizar e incentivar aparecem com ênfase, o que pode indicar que os futuros docentes terão uma “responsabilidade intensificada” para dar conta do processo educacional, ou seja, a ideia de um “superprofessor” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012) que resolva, individualmente, a acirrada desigualdade social deste país.

Talvez, para que este “superprofessor” alcance os objetivos referendados, é que chama a atenção a competência do cuidar de si e do outro, que indica o seu dever de “[...] conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes” (BRASIL, 2019, p. 44). Só com muito cuidado de si, caso encontre tempo, para dar conta de tanta desvalorização e precarização do trabalho dos professores nas escolas geralmente sucateadas e, diante das carreiras precárias e desrespeitosas oferecidas aos e às docentes no Brasil.

Dentre as três competências específicas ficam claros os seguintes sentidos linguísticos atribuídos ao processo de formação inicial dos professores:

- *conhecimento profissional*: dominar e demonstrar conhecimento, reconhecer contextos e conhecer a governança dos sistemas educacionais;
- *conhecimento da prática*: planejar, criar, gerir, avaliar e conduzir as práticas pedagógicas em relação conhecimento, competências e habilidades (BNCC-EB);
- *engajamento profissional*: comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes, participar do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos e engajar-se, profissionalmente, com as famílias e a comunidade.

Compreende-se que os sentidos linguísticos que perpassam os verbos destacados das competências específicas, amenizam, sobremaneira, a responsabilidade e o dever do Estado sobre o processo de formação e de trabalho das professoras e dos professores. Reforçam a ideia de culpabilizar os/as docentes e as escolas diante das fragilidades que se originam pelo descaso do setor público, tendo em vista a falta de investimentos e de projetos atrativos de carreira e remuneração desses/as profissionais.

Um exemplo desta discussão é o fato de que, certamente, não existirá um “novo Ensino Médio” sem professores formados nas áreas de atuação, que sejam bem remunerados, com acesso aos materiais necessários para se trabalhar, com espaços adequados nas salas de aula, laboratórios, quadras de esporte e autonomia coletiva de trabalho, ou seja, que tenham acesso a uma instituição educativa com boas condições objetivas e subjetivas de trabalho.

Em continuidade à análise dos sentidos linguísticos, para cada uma das três competências específicas há as habilidades, sendo assim distribuídas:

i) *21 habilidades para as quatro competências específicas do conhecimento profissional*: forte sentido para a ideia de dominar o direito de aprendizagem e as competências da BNCC-EB; utilizar os resultados das avaliações; elaborar e aplicar estratégias ativas e diferenciadas; conhecer os recursos tecnológicos etc.;

ii) *22 habilidades para as quatro competências específicas da prática profissional*: sentidos de elaborar e planejar os campos de experiência e sequências dos conteúdos curriculares; realização de curadoria educacional; aplicar diferentes estratégias e instrumentos, otimizando tempo, espaço e objetos de conhecimento; ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagens, visando uma aprendizagem produtiva e confortável aos estudantes;

iii) *19 habilidades para as quatro competências específicas do engajamento profissional*: assunção da responsabilidade pelo autodesenvolvimento e pelo planejamento profissional; buscar soluções para colaborar com uma sociedade em mudança; saber comunicar-se; compartilhar responsabilidade e contribuir com o diálogo com atores da sociedade; e articular parcerias intersetoriais, ou seja, abrir espaços para a relação público-privado.

Como síntese da análise das três competências específicas, pode-se inferir que os verbos têm uma denotação explícita de ação, mobilização e autocuidado, apontando, assim, para a ênfase na concepção de uma racionalidade prática, que não pode ser desconsiderada. Isto sinaliza a desconsideração de verbos que indicam uma formação preocupada com conteúdos sólidos para o desenvolvimento intelectual, reflexivo e emancipatórios das estruturas cognitivas humanas.

Proposições como formas de resistências à resolução CNE/CP 02/2019

Diante do cenário de quase desmonte da educação, atingindo desde as condições objetivas de existências das instituições educacionais até as condições subjetivas que perpassam a valorização da carreira e o clima de trabalho dos/das docentes, apresentam-se algumas *proposições como formas de resistências* a esse panorama desafiador vivenciado no âmbito da formação e do trabalho docente, e, em geral, na área da educação. Dessa forma, *considerando-se os princípios da base comum curricular para a*

formação dos profissionais da educação, há décadas defendida pela ANFOPE, destacam-se as seguintes proposições para a agenda de atuação:

- *Defesa de uma base comum para a formação dos docentes*, pensada de forma dialógica, democrática, elaborada pelas e pelos militantes que estão há décadas estudando e pesquisando o campo da formação e do trabalho das professoras e professores;
- *Fortalecimento e valorização das associações e entidades*, tais como a ANFOPE, ANPEd, ANPAE, sindicatos, conferências nacionais, estaduais, municipais, ForumDir etc.
- *Defesa sistemática para que os colegiados das instituições de ensino superior* tenham, elaborem ou revisem, de forma coletiva, seus projetos institucionais de formação de professoras e professores;
- *Lembrança recorrente do artigo 207 da Constituição Federal*, que trata da autonomia das universidades e institutos federais nas questões didático-acadêmicas;
- *Constituição de pesquisa de abrangência nacional* sobre os cursos de licenciatura no Brasil, buscando “evidenciar” processos formativos consistentes e experientes de formação de professores;
- *Defesa intensificada para que se respeite os colegiados* dos cursos de licenciaturas de universidades e instituições que têm “*expertise clássica*” no âmbito da formação, ou seja, que podem, inclusive, servir de referência nacional consistente para a elaboração de normativos legais;
- *Retomada da discussão* – dialogar nos espaços de movimento em defesa da Pedagogia e nos Fóruns Estaduais constituídos sobre os objetivos do curso de Pedagogia. Não há um consenso histórico entre duas correntes de defesa do curso de Pedagogia, mas há necessidade de se constituir um espaço de diálogo e não de convencimento;
- *Espaço coletivo de encontro entre os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE)* – oportuno seria um encontro entre representantes dos diferentes NDE das universidades brasileiras para pensar em uma pauta de troca de experiências e compreensões sobre os princípios e concepções de formação nos cursos de Pedagogia;
- *Fortalecimento dos Fóruns de Licenciaturas Institucionais* – necessidade de retomada ou de fortalecimento dos Fóruns de Licenciaturas das instituições de ensino, de forma que se possa propiciar espaços formativos e de diálogo entre as diferentes licenciaturas;
- *Defesa e implementação* dos sete princípios para a formação de professores, elaborados e constituídos, desde a década de 1990, por pesquisadoras e pesquisadores da ANFOPE, associação de referência, que atuam na formação de professores, e realizam estudos e pesquisas altamente qualificadas sobre os processos formativos de professoras/as no contexto da realidade brasileira.

Por fim, considerações “essenciais”

Esta análise revela que as discussões sobre as condições de trabalho dos professores, no que se refere à valorização do magistério (LEHER, 2010), que incorpora as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, são desconsideradas, e, em momento algum, mencionadas nos documentos perscrutados (BRASIL, 2019a; 2019b).

Como se pode pensar a formação dos professores descolada das condições e da realidade das escolas brasileiras, dos planos de salário e carreira dos professores? Em um país em que os dados mostram cada vez mais a ausência de concursos públicos, que estão sendo substituídos por contratos precários de trabalho, culpabilizar a professora e o professor que atuam, em sua maioria, em escolas esquecidas pelo poder público, única e exclusivamente pelas fragilidades da formação e do trabalho na educação, é de uma intencionalidade, no mínimo, perversa demais.

Não considerar a falta de investimentos na educação, tendo em vista a Proposta de Emenda Constitucional n. 95/2016 (BRASIL, 2016), que projetou o desmonte da educação, é de uma irresponsabilidade e uma hipocrisia sem tamanho.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da SILVA; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 13 out. 2022.

ANFOPE. *Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE*. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

ANPED. Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores. Publicada em 21/12/18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-sobre-base-nacional-comum-para-formacao-de-professores>. Acesso em: 13 out. 2022.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Edições 70: Lisboa/Portugal, 1977.

BAZZO, Vera. SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocesso na atual política de formação docente. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 13 out. 2022.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 22/2019, 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, DF: 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *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, DF: 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2002.

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: 14 out. 2022.

EVANGELISTA, Olinda. TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. *Educar em Revista*, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/29390>. Acesso em: 13 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, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/vrde/article/view/961>. Acesso em: 13 out. 2022.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; BEZERRA, José Eudes Baima. Do documento ao documento. Reconstituindo seu lugar histórico. In: NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho (org.). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto* (vol. III). Métodos de Pesquisa. Fortaleza: EDUECE, 2011, p. 43-53.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *Formação em Movimento*, v. 2, i.2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 13 out. 2022.

HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares para a formação inicial de professores: interesses e intencionalidades. *Revista Didática Sistêmica*, v. 22, n. 2, p. 57-72, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11684>. Acesso em: 13 out. 2022.

HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. *Revista Cocar*, Belém, Edição Especial, n.8, p. 102-125, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3050>. Acesso em: 13 out. 2022.

HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Apresentação do dossiê temático Formação de professores: projetos em disputa. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8912>. Acesso em: 14 out. 2022.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação Pós-BNCC. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a Educação Básica. *Revista Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 35-52, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915>. Acesso em: 13 out. 2022.

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (org.). *Dicionário de verbetes: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/valorizacao-do-magisterio/>. Acesso em: 13 out. 2022.

LIMA, Licínio Carlos. *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. SP: Editora Cortez, 2007.

LINO, Lucília Augusta. Desafios da formação de professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização. *Didática Sistemática*, Rio Grande, v. 22, n. 2, p. 40-56, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11701>. Acesso em: 13 out. 2022.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MILITÃO, Andréia. A inserção da terminologia “direito à aprendizagem” no arcabouço legal da formação de professores. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-25, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8921>. Acesso em: 13 out. 2022.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 2, 315-346, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v27n02/v27n02a03.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (org.). *O iluminismo às avessas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (org.). *O iluminismo às avessas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-98.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717>. Acesso em: 15 out. 2022.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. *Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a Educação Básica. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 89-104, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918>. Acesso em: 13 out. 2022.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. 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./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8917>. Acesso em: 13 out. 2022.

Recebido em: 18 out. 2022.

Aprovado em: 8 nov. 23.

***Marcia de Souza Hobold** é professora das licenciaturas e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFSC. Doutora e Pós-doutora em Educação, graduada em Pedagogia e Psicologia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa: Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE/UFSC/CNPq. Vice-Presidente da Região Sul da ANFOPE (gestão 2021-2023).

E-mail: marcia.hobold@ufsc.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4179-608X>
