

**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALBA GISELE MENDONÇA TELES

**UMA REFLEXÃO ACERCA DA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE
PEDAGOGOS À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**INHUMAS-GO
2022**

ALBA GISELE MENDONÇA TELES

**UMA REFLEXÃO ACERCA DA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE
PEDAGOGOS À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos.

**INHUMAS-GO
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

T269u

TELES, Alba Gisele Mendonça

UMA REFLEXÃO ACERCA DA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Alba Gisele Mendonça Teles. – Inhumas: FacMais, 2022.

163 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas: FacMais, Mestrado em Educação, 2022.

“Orientação: Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos.”.

1.Base Nacional Comum Curricular; 2. Educação; 3. Formação do Pedagogo; 4. Pedagogia. I. Título.

CDU: 37

ALBA GISELE MENDONÇA TELES

**UMA REFLEXÃO ACERCA DA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE
PEDAGOGOS À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos
(Faculdade de Inhumas – FACMAIS)

Profa. Dra. Daniela Couto Lôbo
(Faculdade de Inhumas – FACMAIS)

Profa. Dra. Cristiane Maria Ribeiro
(Instituto Federal Goiano)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela minha vida e pelas oportunidades a mim concedidas, bem como pela força dada para superar as dificuldades encontradas no decorrer deste curso.

Aos professores, que proporcionaram momentos de aprendizagem e reflexão. Em especial, à minha querida orientadora, Profa. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos, sempre atenciosa e disponível, e que caminhou comigo nesta estrada da construção do conhecimento.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram e se dedicaram ao máximo para que eu pudesse estudar. Um agradecimento especial ao meu pai, que virou estrelinha e me guarda de onde estiver.

Ao meu esposo Ricardo e aos meus filhos Gabriel e Sofia, que entenderam (ou nem sempre) a minha necessidade de me ausentar em vários momentos para a realização deste trabalho. Agradeço a Deus por mais uma vida concedida em minha família durante esta jornada do mestrado, Sofia, que significa “sabedoria”.

Aos amigos e colegas de trabalho, que muito me incentivaram e me apoiaram nesta trajetória, assumindo, muitas vezes, minhas responsabilidades para que eu continuasse firme em meu propósito.

Aos meus colegas de curso, que tanto contribuíram com discussões e debates, proporcionando o enriquecimento de meu capital cultural.

Enfim, a palavra Gratidão define esta oportunidade em minha vida!

*Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexiva.*
(Paulo Freire)

TELES, Alba Gisele Mendonça. **Uma reflexão acerca da proposta para formação de pedagogos à luz da Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FacMais, 2022.

RESUMO

Esta dissertação se insere na linha de pesquisa, Educação, Instituições e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (*stricto sensu*) da Faculdade de Inhumas. Busca-se, com este estudo, fazer uma reflexão junto a educadores e pesquisadores do tema formação de professores sobre os possíveis impactos da implantação da Base Nacional Comum Curricular no curso de Pedagogia, bem como no processo formativo do pedagogo. Desse modo, o objetivo geral é o de refletir sobre o possível impacto que a implantação da Base Nacional Comum Curricular poderá trazer para o curso de Pedagogia e para a formação do pedagogo. Os objetivos específicos são: compreender o processo histórico de implantação do curso de Pedagogia no Brasil, os desafios enfrentados, a crise de identidade, perpassando pelos movimentos de reformulação; analisar a proposta de reestruturação docente para o curso de Pedagogia, na perspectiva apresentada pela Base Nacional Comum Curricular e pela Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica; retomar as Diretrizes Curriculares para formação de professores e analisar de que maneira a Resolução n.º 02/2019 poderá impactar o curso de Pedagogia. Para a consecução desses objetivos, adotou-se a pesquisa qualitativa, sustentada na pesquisa bibliográfica e na análise documental de Portarias, Pareceres, Decretos e Resoluções do Conselho Nacional de Educação. Fundamentou-se as discussões em teóricos que abordam o objeto de estudo, tais como: Brzezinski (1996), Cruz (2011), Germano (1994), Laval (2004), Libâneo (2007, 2010 e 2016), Saviani (2020, 2021), Silva (1999), dentre outros. As reflexões apontaram que a implantação da Base Nacional Comum Curricular, por meio de políticas públicas verticalizadas para a educação brasileira, poderá impactar o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo de maneira significativa, instalando-se uma formação voltada para o pragmatismo e menosprezando a formação teórica robusta, o que remete a uma nova identidade para o curso, pois, conforme a proposta de revisão das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, que tramita no Conselho Nacional de Educação, tem-se projetado um novo percurso formativo para o pedagogo, sendo isso alvo de crítica por parte de pesquisadores e entidades acadêmicas.

Palavras-chaves: Base Nacional Comum Curricular. Educação. Formação do Pedagogo. Pedagogia.

TELES, Alba Gisele Mendonça. **A reflection on the proposal for the training of pedagogues in light of the Common National Curricular Base.** Dissertation (Master in Education) – Faculty of Inhumas – FacMais, 2022.

ABSTRACT

This dissertation is part of the line of research, Education, Institutions and Educational Policies, of the post Graduate Program in Education (stricto sensu) of the Faculty of Inhumas. The aim of this study is to reflect together with educators and researchers on the subject of teacher formation on the possible impacts of the implementation of the National Curricular Common Base in the Pedagogy course, as well as in the educational process of the pedagogue. Thus, the general objective is to reflect on the possible impact that the implementation of the National Common Curricular Base could bring to the Pedagogy course and to the formation of the pedagogue. The specific objectives are: to understand the historical process of implementation of the Pedagogy course in Brazil, the challenges faced, the identity crisis, passing through the reformulation movements; to analyze the proposal of teacher restructuring for the Pedagogy course, in the perspective presented by the National Curricular Common Base and by the Common National Base of Basic Education Teacher Training; resume the Curriculum Guidelines for teacher training and analyze how Resolution No. 02/2019 may impact the Pedagogy course. In order to achieve these objectives, qualitative research was adopted, supported by bibliographic research and documental analysis of Ordinances, Opinions, Decrees and Resolutions of the National Council of Education. Discussions were based on theorists that approach the object of study, such as: Brzezinski (1996), Cruz (2011), Germano (1994), Laval (2004), Libâneo (2007, 2010 and 2016), Saviani (2020, 2021), Silva (1999), among others. The reflections pointed out that the implementation of the National Curricular Common Base, through vertical public policies for Brazilian education, could significantly impact the Pedagogy course and the training of the pedagogue, installing a training focused on pragmatism and underestimating the robust theoretical training, which refers to a new identity for the course, because, according to the proposal to revise the Curricular Guidelines for the Pedagogy course, which is being processed by the National Council of Education, a new training path has been projected for the pedagogue, which is the target of criticism by researchers and academic entities.

Keywords: National Curricular Common Base. Education. Education of the Pedagogue. Pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABALF	- Associação Brasileira de Alfabetização
ABdC	- Associação Brasileira de Currículo
ABE	- Associação Brasileira de Educação
ABEH	- Associação Brasileira de Ensino de História
ANDE	- Associação Nacional de Educação
ANDES	- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	- Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	- Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEEP	- Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina
CF/1988	- Constituição Federal de 1988
CFE	- Conselho Federal de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CONARCFE	- Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNP	- Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	- Ensino a Distância
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENDIPE	- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FNE	- Fórum Nacional de Educação
FONAPE	- Fórum Nacional de Pedagogia
FORPARFOR	- Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR
FORUMDIR	- Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
IES	- Instituto de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	- Instituto de Planejamento Econômico e Social
ISERJ	- Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
ISEs	- Institutos Superiores de Educação
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MinC	- Ministério da Cultura
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	- Organização Mundial do Comércio
ONU	- Organização das Nações Unidas
PARFOR	- Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	- Proposta de Emenda Constitucional
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNFEM	- Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
ProBNCC	- Programa de Apoio à Implantação da Base Nacional Comum Curricular
ProEMI	- Programa Ensino Médio Inovador
SBEM	- Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SBEnBio	- Associação Brasileira de Ensino de Biologia
SBEnQ	- Sociedade Brasileira de Ensino de Química
SBPC	- Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência
SEDUC-GO	- Secretaria Estadual de Educação de Goiás
SESU	- Secretaria de Educação Superior

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO12

CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL18

1.1 PRIMEIRO MARCO LEGAL: CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA POR MEIO DO DECRETO-LEI N.º 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939

1.2 SEGUNDO MARCO LEGAL: PARECER DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO N.º 251, DE 1962

1.3 TERCEIRO MARCO LEGAL: PARECER DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO N.º 252, DE 1969

1.4 QUARTO MARCO LEGAL: RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO N.º 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 – UMA NOVA FASE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

CAPÍTULO 2 – A IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PROPOSTA DE RECONFIGURAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA58

2.1 ORIGEM DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E SEU PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

2.2 a BNC-FORMAÇÃO E SUA REPERCUSSÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

2.3 REPÚDIO DAS ENTIDADES ACADÊMICAS E CIENTÍFICAS À BNCC E À BNC-FORMAÇÃO

CAPÍTULO 3 – AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA101

3.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

3.2 UM OLHAR SOBRE A RESOLUÇÃO N.º 2/2015

3.3 PROPOSTA DA RESOLUÇÃO N.º 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019

3.4 IMPACTOS DA RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 2/2019 no CURSO DE PEDAGOGIA

CONSIDERAÇÕES FINAIS144

REFERÊNCIAS148

INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se na linha de Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação da Faculdade de Inhumas - FacMais, Goiás. A proposta desta dissertação é a de refletir e analisar como a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) poderá repercutir no curso de Pedagogia e na formação do pedagogo. A trajetória histórica do referido curso é permeada por avanços, conquistas, retrocessos, embates e expectativas. A formação de professores no Brasil – especificamente do pedagogo – tem se mostrado alvo de inúmeras preocupações, consistindo em objeto de pesquisa de educadores, por ser um assunto delicado.

O curso de Pedagogia, desde a sua criação no Brasil, no ano de 1939, tem sido criticado, contestado e questionado quanto à sua identidade, cogitando-se até a pensar em sua extinção. É um curso que se manteve entre o bacharelado e a licenciatura, seguindo o “modelo 3 + 1”, que perdurou por mais de 20 anos, conforme estudos realizados por Brzezinski (1996), Cruz (2011), Franco (2006), Pimenta (2006), Saviani (2021) e Silva (1999). Além disso, o profissional formado na área enfrenta uma luta pela legitimidade no meio social.

O interesse pelo objeto de pesquisa surgiu a partir de minha formação inicial como pedagoga, bem como de minha atuação profissional. Desde os meus 16 anos de idade, sempre estive imersa no ambiente escolar, com vínculo tanto na rede privada quanto na rede pública (municipal e estadual) de ensino, ocupando funções variadas, tais como: auxiliar de secretaria, auxiliar em sala de aula da Educação Infantil, regente em sala de aula em turmas de alfabetização na rede estadual de educação de Goiás e, a partir de 2015, na função de Tutora Educacional, também na rede estadual de ensino, função a qual é responsável por promover a formação em serviço de gestores, coordenadores pedagógicos e professores, bem como de realizar acompanhamentos pedagógicos junto às unidades escolares, seguindo as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC-GO).

A questão central deste estudo é: quais os possíveis impactos da implantação da BNCC no curso de Pedagogia e na formação do pedagogo? A BNCC consiste em um dos elementos balizadores nas políticas públicas para a formação de professores, podendo repercutir na formação do pedagogo, mediante a implantação da Resolução n.º 2/2019, que traz, em seu anexo, o documento norteador que

subsidiará a formação docente, denominado Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), pensando-se na reestruturação das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia.

Diante disso, este estudo busca refletir sobre os impactos que a reestruturação curricular proposta pela BNCC poderá ter sobre o curso de Pedagogia, visto que diante de sua implantação, tem-se a homologação da Resolução n.º 2/2019, que traz orientações quanto ao campo de formação de professores e à revisão das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, que tramita com morosidade no Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse assunto – atual e complexo – tem permeado as discussões de pesquisadores do campo de formação de professores e causado insatisfação em entidades ligadas à educação.

A implantação da BNCC e das demais políticas que dela se originam é de grande relevância social, pois impactará nos modos de como os estudantes serão formados e em qual perspectiva os professores também o serão. Isso gera a dúvida se terão uma formação voltada para superação das desigualdades ou uma formação voltada para o viés tecnicista.

Compreende-se que este estudo poderá subsidiar discussões mais aprofundadas sobre o objeto de pesquisa, podendo apontar para a construção de uma nova identidade do pedagogo e um novo rumo para o curso de Pedagogia.

A princípio, fez-se uma revisão histórica, abrangendo desde a criação do curso de Pedagogia no Brasil e dos quatro marcos legais que o representam, até a situação do curso na contemporaneidade. Posteriormente, aprofunda-se as discussões sobre a origem e a implantação da BNCC, a proposta de organização da BNC-Formação e como esta poderá interferir na formação do pedagogo, além de abordar o novo direcionamento que o curso de Pedagogia poderá sofrer, com base nas alterações propostas pela Resolução n.º 2/2019 do CNE.

O curso de Pedagogia teve sua implantação efetivada no Brasil no ano de 1939, por meio do Decreto-Lei de n.º 1.190, de 04 de abril de 1939, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia. O objetivo inicial era o de formar bacharéis em Pedagogia, tendo o curso a duração de 2 (dois) anos para professor primário e de três anos para professor secundário. Esse foi o seu primeiro marco legal.

O segundo marco legal do curso diz respeito ao Parecer n.º 251, de 1962, do Conselho Federal de Educação (CFE), que estabeleceu um novo currículo unificado e uma nova duração para o curso, visto que, até então, pertencia à Faculdade de

Filosofia. Em 1968, com o movimento da Reforma Universitária, passou a integrar a Faculdade de Educação.

O terceiro marco é o Parecer n.º 252, de 1969, que propôs alterações para o curso, tornando a Didática disciplina obrigatória. E o quarto marco legal é representado pela Resolução n.º 01, de 10 de abril de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), exclusivas para o curso de Pedagogia.

Observa-se que a Pedagogia passou por várias reformulações, sempre buscando atender aos interesses de cada época, estando em pauta nas discussões dos movimentos encampados em sua defesa. Durante toda sua trajetória histórica no Brasil, o curso sofreu várias reestruturações, tanto no currículo quanto no tempo de duração. Esse processo gerou questionamentos, pois, desde a sua criação, a Pedagogia apresentava problemas de identidade, com reflexos, por conseguinte, na identidade do profissional pedagogo. Esses problemas já se faziam presente mesmo antes da criação do curso e perduram até os dias atuais. De acordo com Libâneo (2010, p. 43):

Os estudos referentes a história desse curso, no Brasil, mostram uma sucessão de ambiguidades e indefinições, com repercussões no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento e na formação intelectual e profissional do pedagogo.

A falta de reconhecimento perante a sociedade consistiu, também, em um dos problemas enfrentados pelo curso de Pedagogia, havendo movimentos em sua defesa, composto por estudantes universitários, professores e várias entidades, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), dentre outras.

Criada na década de 1970, a ANFOPE tinha como objetivo defender as políticas de formação e valorização profissional da educação, assegurando o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização (ANFOPE, 2018).

Na década de 1980, ressurgiram questões polêmicas acerca do curso de Pedagogia, pois foi uma década em que houve um crescimento de movimentos pela valorização da educação pública, bem como a propagação de críticas ao capitalismo.

Isso porque, a escola era considerada um lugar de lutas contra a reprodução das contradições sociais. Desse modo, retomou-se, naquele momento, a discussão sobre formação de professores, tendo como foco:

[...] especificidade do curso de Pedagogia e das Licenciaturas, formação de especialistas não-docentes, formação de professores das séries iniciais do 1º grau em nível superior, a base comum nacional de formação de educadores, a questão da escola única de formação de professores e outros (LIBÂNEO, 2010, p. 50).

Observa-se que a discussão por uma base nacional de formação de professores é antiga e que ainda não foi totalmente consolidada, sendo um dos assuntos tratados nesta dissertação.

O trabalho proposto visa estabelecer uma reflexão e analisar o impacto da BNCC e da BNC-Formação no curso de Pedagogia e na formação do pedagogo. Para tanto, faz-se necessário compreender o processo histórico de implantação do curso de Pedagogia no Brasil, os desafios enfrentados, a crise de identidade, perpassando pelos movimentos de reformulação, até o processo de implantação da BNCC. Além disso, analisa-se a proposta de reestruturação docente para o curso de Pedagogia na perspectiva da BNC-Formação, retomando as resoluções que regulamentam as diretrizes curriculares para formação docente, a saber: Resoluções n.º 2/2015 e n.º 2/2019, ambas do CNE, que vislumbram as novas diretrizes para o curso de Pedagogia.

Como metodologia, empregou-se a pesquisa qualitativa, sustentada nas pesquisas bibliográfica e documental. Desse modo, procedeu-se à análise de obras diversos autores, bem como da legislação que trata da formação docente, das políticas curriculares nacionais. Menciona-se que a pesquisa documental é um procedimento que utiliza métodos e técnicas para a compreensão e a análise de documentos de diversas fontes, permitindo refletir e posicionar-se quanto ao assunto abordado.

Para o desenvolvimento desta investigação, orientou-se pelo método dialético. Uma das razões que sustentam essa opção diz respeito à importância de compreender o processo histórico e refletir sobre contexto social em que está inserido o objeto de estudo, delimitando-o espacial e temporalmente. Ressalta-se que a pesquisa é um processo não conclusivo e não definitivo, visto que, a partir de

uma pesquisa realizada, há a possibilidade de outros questionamentos e futuras pesquisas. Portanto, é um processo inacabado e provisório.

Assim, por meio de uma discussão dialética, busca-se compreender o passado, o presente e questionar o futuro em relação ao curso de Pedagogia e à formação do pedagogo. Conforme reforça Minayo (2007, p. 12), “[...] as sociedades vivem o presente marcado pelo seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo”.

A dissertação, no que diz respeito à estrutura, está dividida em três capítulos. O primeiro, intitulado de “Trajetória Histórica do Curso de Pedagogia no Brasil”, traz considerações sobre a história do curso, os desafios enfrentados, a crise de identidade vivenciada, as reformulações e a sua atual situação. Tem-se como pontos de discussão nesse capítulo os quatro marcos legais do curso, a saber: o Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939; o Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 251, de 1962; o Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 252, de 11 de abril de 1969; e a Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 1, de 15 de maio de 2006. A discussão ampara-se em Brzezinski (1996), Cruz (2011), Franco (2006), Germano (1994), Libâneo (2010), Pimenta (2006), Saviani (2021), Scheibe (2007), Scheibe e Durlí (2011) e Silva (1999), bem como em documentos oficiais.

O segundo capítulo, denominado de “A Base Nacional Comum Curricular e a Reconfiguração do Curso de Pedagogia”, apresenta questões acerca da origem da BNCC e de seu processo de implantação. Além disso, aborda a proposta da BNC-Formação e suas possíveis consequências na reestruturação do curso de Pedagogia, e as mobilizações de repúdio das entidades acadêmicas e científicas quanto à BNCC e à BNC-Formação. O embasamento teórico do segundo ampara-se em Branco *et al.* (2018), Cericato (2018), Cury *et al.* (2018), Farias (2018), Libâneo (2007, 2016) e Saviani (2020), e em documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a BNCC (2015, 2016, 2017), o Edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) n.º 6/2018, e a BNC-Formação (2018), além de resoluções e portarias.

O terceiro capítulo, intitulado de “Diretrizes Curriculares Nacionais e o Curso de Pedagogia”, faz uma breve retomada histórica das DCNs para a formação de professores e para o curso de Pedagogia, além de esboçar um olhar sobre a Resolução n.º 2, de 01 de julho de 2015, e analisar a proposta da Resolução n.º 2,

de 20 de dezembro de 2019, que traz, em anexo, a proposta da BNC-Formação, sua implantação e seus possíveis impactos no curso de Pedagogia. A base teórica para a composição do Capítulo 3 teve como fundamento: Aguiar e Dourado (2019), Albino e Silva (2019), Bazzo e Scheibe (2001, 2019), Cruz (2011), Diniz-Pereira (2021), Freire (2019), Freitas (2012), Helena de Freitas (2021), Laval (2004) e Saviani (2020), além de documentos oficiais, como resoluções, portaria e editais que tratam da formação de professores.

Pretende-se, com essa discussão, compreender as dificuldades enfrentadas pelo curso de Pedagogia e a construção da sua identidade histórica, de modo a entender as repercussões da implantação da BNCC e da Resolução n.º 2/2019 no curso de Pedagogia e na formação do pedagogo.

CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Este capítulo apresenta a trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil, desde o seu processo de implantação, em 1939, até as reformulações, os avanços, os retrocessos e as crises sofridas. Observa-se que esse é um processo composto de inúmeros impasses, reestruturações e confrontos. Optou-se por fazer esse percurso para melhor compreender o momento atual do curso e as mudanças que este poderá sofrer com a implantação da BNCC. Para tanto, recorre-se a pesquisas em fontes bibliográficas e documentais, conforme cada marco histórico do curso.

Assim, são apresentados os quatro marcos legais do curso: o Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939; o Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 251, de 1962; o Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 252, de 11 de abril de 1969; e a Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 1, de 15 de maio de 2006. Ressalta-se que, nos capítulos seguintes, serão abordadas as alterações recentemente instituídas e propostas pela BNCC, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação, n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, aprovada em 14 de outubro de 2020, a qual prevê alterações curriculares para o curso de Pedagogia.

Alguns autores, como Aguiar *et al.* (2006), Bourdieu (2017), Brzezinski (1996), Chauí (2008), Cruz (2011), Durlí (2011), Franco (2006), Houssaye *et al.* (2004), Libâneo (2010), Pimenta (2006), Saviani (2021), Scheibe (2007), Scheibe e Durlí (2011) e Silva (1999), trazem contribuições importantes para a compreensão histórica acerca do curso de Pedagogia e dos quatro marcos legais mencionados.

O curso de Pedagogia foi criado no ano de 1939, passando por uma primeira reformulação, em 1962, e por uma segunda, em 1969, sendo essas de autoria de Valnir Chagas¹, membro do CFE. Em 2006, com a promulgação das DCNs, sofreu novas alterações, representando uma nova etapa do curso. Observa-se que cada

¹ Valnir Chagas – Nascido no Ceará, nos anos 1920, formou-se em Direito, Letras e, posteriormente, em Pedagogia. Foi membro do Conselho Federal de Educação por 18 anos, em três mandatos consecutivos. Foi relator de inúmeros Pareceres, destacando-se, os que geraram as Resoluções que reformularam o curso de Pedagogia. Foram também de sua autoria as indicações propostas em meados da década de 1970, através das quais pretendia implantar um novo sistema de formação do magistério. Todavia, a popularidade de Chagas se deu por sua atuação na Reforma Universitária de 1968 e na Reforma do Ensino do 1º e 2º grau, de 1971. Também foi um dos fundadores da Universidade Nacional de Brasília.

marco teórico do curso de Pedagogia tem influências de questões políticas, econômicas, legislativas, culturais e sociais da época.

O curso, como mencionado, conta com quatro marcos legais, definidos em documentos oficiais. O Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, representa o marco inicial do curso de Pedagogia no Brasil, pois prevê a estrutura e a organização básica, ao buscar organizar a Faculdade de Educação. O segundo marco, o Parecer n.º 251 de 1962, do CFE, estabeleceu um novo currículo unificado e uma nova duração para o curso; o Parecer n.º 252, de 1969, considerado o terceiro marco, propôs alterações para o curso, tornando a Didática disciplina obrigatória; e o quarto marco legal, representado pela Resolução n.º 1, de 10 de abril de 2006, instituiu as DCNs para o curso de Pedagogia, sendo essa considerada uma conquista por parte das entidades científicas envolvidas no processo de reformulação do curso. Cada período será mais bem detalhado no decorrer do capítulo.

1.1 PRIMEIRO MARCO LEGAL: CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA POR MEIO DO DECRETO-LEI N.º 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939

No Brasil, o curso de pedagogia foi criado por meio do Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, no governo de Getúlio Vargas. Esse curso, desde então, encontra-se em um campo permeado de discussões, avanços, retrocessos e reformulações, o que impacta diretamente na concretização da sua identidade e na valorização dos profissionais da área.

Essa é uma questão antiga e atual ao mesmo tempo, pois debates e discussões em torno do assunto encontram-se abertos, o que demonstra a complexidade histórica do curso de Pedagogia no país. Segundo Silva (*apud* PIMENTA, 2006, p. 131), “a questão da identidade do curso de Pedagogia é um assunto complexo e por isso deve ser tratado com muita prudência”.

Nas décadas de 1920 e 1930, o país apresentava um desenvolvimento significativo em termos industriais e urbanos, o que, conseqüentemente, refletiu no modelo social e na educação da época, requerendo a profissionalização de professores, diretores, inspetores escolares, dentre outros agentes educativos. Conforme destaca Brzezinski (1996, p. 25), “as décadas de 1920 e 1930 foram palco de movimento de modernização da educação e do ensino”. Esse foi um período

marcado pela criação de universidades no Brasil e pela formulação de uma política de formação de professores.

Nesse contexto, o curso de Pedagogia buscava atender às demandas dos setores econômico e social, que necessitavam de mão de obra especializada, o que resultou na expansão do ensino secundário e superior nas Faculdades de Filosofia, que eram responsáveis pela formação de professoras nessa modalidade de ensino. Cruz (2011, p. 37) explica que “[...] o crescimento das Faculdades de Filosofia se deu de modo desordenado, [...] com intenso fluxo de licenciados”

Vislumbrava-se, na educação, a esperança de novos horizontes para o desenvolvimento do país, sempre interligados com os interesses econômicos, procurando atender às necessidades do mercado, bem como às demandas crescentes do sistema de ensino pelo país.

Considerando a necessidade de estruturação do sistema de ensino na década de 1930, criou-se, mediante o Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, no Governo de Getúlio Vargas. Esse órgão era encarregado do estudo e do despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar. Posteriormente, em 1953, o governo federal desmembrou esse Ministério. A partir daquele momento, criou-se, oficialmente, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), conforme a Lei n.º 1.920, de 25 de julho de 1953. Em 15 de março de 1985, foi criado o Ministério da Cultura (MinC), através do Decreto n.º 91.144. Ainda assim, a sigla MEC continua. Contudo, diz respeito apenas ao Ministério da Educação (BRASIL, 2021a).

Nota-se que o sistema de ensino reestrutura-se de acordo com as necessidades sociais e econômicas que emergem. As alterações nos cursos de formação de professores, bem como os ajustes e readequações nas escolas, confirmam a origem do curso de Pedagogia na Escola Normal. Cruz (2011, p. 30) menciona que:

A Pedagogia, antes mesmo de se constituir em um curso, adentrou o contexto universitário pela via dos Institutos de Educação, sobretudo a partir das experiências escolanovistas do Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, em 1932; e do Instituto de Educação de São Paulo, criado um ano depois por Fernando de Azevedo.

O Decreto-Lei n.º 1.190, de 04 de abril de 1939, além de criar o curso de Pedagogia, propôs organizar a Faculdade Nacional de Filosofia em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, acrescentando a esta última a Didática, como explica Cruz (2011, p. 35):

[...] reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras da Faculdade Nacional de Educação, instituídas em 1.937, que unificadas passaram a se denominar Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, que incluía mais uma, a Didática.

A primeira faculdade de formação de professores foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, no ano de 1934, ratificando o pioneirismo do estado de São Paulo no que diz respeito à formação de professores em nível superior (CRUZ, 2011). O curso de Pedagogia instaurou-se na referida universidade, na Seção de Pedagogia, com uma estrutura centralizadora e autoritária, configurando uma formação de caráter tecnicista e utilitarista, com pouca ou nenhuma reflexão por parte dos pedagogos em formação. Saviani (2021) destaca que o curso de Pedagogia possuía um currículo que formava o bacharel em Pedagogia como um técnico da educação, sendo que, se cursasse Didática, se licenciaria como professor.

À época, a formação de professores era destinada, principalmente, às faculdades de Pedagogia e Didática. O objetivo do curso era o de formar quadros técnicos-administrativos para escolas secundárias, de modo a atender às demandas do Estado. Contudo, apresentava um viés para a pesquisa, buscando superar o caráter tecnicista dos Institutos Superiores de formação de professores. Destaca-se, aqui, o Instituto de Educação do Distrito Federal (1932), concebido por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, e o Instituto de Educação de São Paulo (1933), criado por Fernando de Azevedo. Os Institutos de Educação Superior eram responsáveis pela formação de professores. Entretanto, foram extintos em 1939, por meio do Decreto n.º 1.063, de 20 de janeiro daquele ano.

Segundo Cruz (2011), a fundação do curso de Pedagogia, no final da década de 1930, tinha como intencionalidade definir os princípios da formação de professores, principalmente para a atuação no ensino secundário. A proposta curricular inicial do curso era que se estudasse durante três anos conteúdos específicos, e mais um ano para o curso de Didática. Esse sistema de formação

ficou conhecido como esquema “3 + 1”. De acordo com Silva (1999, p. 33), “para formação dos bacharéis ficou determinada a duração de três anos, após os quais adicionando-se um ano de curso de Didática formar-se-iam os licenciados, num esquema que passou a ser conhecido como ‘3 + 1’”, perdurando esse sistema de formação por mais de 20 anos, até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, no ano de 1961 (Lei n.º 4.024).

O profissional formado pelo curso era considerado bacharel se cursasse os três primeiros anos, podendo tornar-se licenciado mediante a realização do curso de Didática, em mais um ano de formação, garantindo o direito de atuar como docente no curso Normal do Ensino Médio. Por sua vez, o bacharel técnico em educação não tinha um campo de atuação claramente definido. “De início, no primeiro período, o curso de Pedagogia respondia apenas pela formação do ‘bacharel em Pedagogia’, enquanto um outro curso, o de Didática, assumia a formação do ‘licenciado’, recebendo os egressos do bacharelado” (SILVA, 2006, p. 135). Saviani (2021, p. 35) explica que, quando criado, “o curso de Pedagogia foi definido como curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade”.

Para quem concluísse o bacharelado, seria conferido o diploma de bacharel em Pedagogia; quando concluído o curso de Didática, era emitido o certificado com habilitação para licenciatura. Uma outra questão acerca do curso de Pedagogia era referente ao campo de atuação do pedagogo, que não se mostrava explicitamente definido.

O curso era organizado na perspectiva de uma concepção tradicional de ensino, com um currículo rígido, em que o professor era o transmissor do conhecimento, e o aluno, um mero receptor e reproduzidor do que era ensinado.

O modelo implantado com o Decreto nº 1.190, de 1939, instituiu um currículo pleno fechado para o curso de pedagogia, em homologia com os outros cursos das áreas de filosofia, ciências e letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação. (SAVIANI, 2021, p. 36)

A proposta de currículo seria estudar a parte geral da Pedagogia, nos períodos iniciais (1ª, 2ª e 3ª séries), dedicando-se ao estudo da Teoria da Educação como conteúdo de base, ficando o estudo das disciplinas da parte específica da Didática como estudo da 4ª série do curso.

O curso de Pedagogia ficou assim seriado: 1ª série – Complementos da Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação e Psicologia Educacional; 2ª série – Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional e Administração Escolar; 3ª série – História da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação e Didática – Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. (SILVA, 1999, p. 34)

Para o bacharelado, instituiu-se as matérias do núcleo base. Para que se obtivesse a licenciatura, era necessário estudar as matérias do núcleo específico do currículo. Também fazia parte do currículo a disciplina de Administração Escolar, que visava “a inserção do pedagogo na organização e funcionamento da escola, portanto, era aquela que mais se aproximava do objetivo do curso” (BRZEZINSKI, 1996, p. 43), evidenciando mais uma vez seu caráter profissionalizante e com pouco incentivo à pesquisa.

Cruz (2011, p. 36) ressalta que:

No artigo 51, alínea ‘c’, do Decreto-Lei que o instituiu sinaliza que, a partir de 1º de janeiro de 1943, seria exigido o grau de bacharel em Pedagogia para os cargos de técnico da educação. Quanto aos licenciados, poderiam atuar como professores da Escola Normal, responsável pela formação dos professores primários.

O currículo proposto apresentava indícios de fragilidade na formação do pedagogo, além da dicotomia entre teoria e prática, pois não trazia os conteúdos destinados à formação dos professores primários e da Escola Normal. Se era um curso destinado à formação de professores, como não contemplar tais conteúdos?

Em seu exercício profissional, o pedagogo deveria saber o que não havia sido aprendido e nem vivenciado, gerando um problema apontado por Brzezinski (1996, p. 45), isto é, “quem pode o mais pode o menos”, dificultando ainda mais a delimitação e a legitimação do campo de atuação do pedagogo e, até mesmo, reforçando uma posição de desprestígio perante a sociedade.

A indefinição quanto à identidade do curso de Pedagogia tem sua origem antes mesmo de sua criação. Franco (*apud* PIMENTA, 2006, p. 102) ratifica essa questão de dubiedade relacionada com o curso de Pedagogia: “Esta é uma questão antiga, básica e que, no entanto, carece de uma resposta consistente”.

As políticas públicas educacionais, mesmo passando por diversas reformulações, ainda não conseguiram delimitar com precisão o campo de atuação do pedagogo. Nota-se uma forte tendência, nos documentos reguladores do curso de Pedagogia, para a docência, não havendo uma expansão do campo de atuação desse profissional, principalmente no que tange à pesquisa.

Verifica-se a indefinição quanto ao campo de atuação do pedagogo. Silva (1999, p. 64) pontua que “não se percebia, na época as ocupações a serem preenchidas por esse novo profissional”. Entende-se que o percurso histórico do curso foi marcado por várias incertezas, tanto em relação à sua estruturação quanto em relação à falta de definição do campo de atuação do pedagogo.

O problema da identidade do curso de Pedagogia e da atuação do pedagogo deve-se às diversas interpretações que na área. Aguiar *et al.* (2006, p. 821) afirmam que:

Essas identidades revelam, grosso modo, conflitos atinentes ao estatuto teórico e epistemológico da pedagogia e do curso de pedagogia, sobretudo no que se refere às concepções de licenciatura e bacharelado e seus desdobramentos na configuração curricular desse curso.

Para Silva (1999), a formação do pedagogo apresenta falhas embrionárias, sendo que estabelece uma diferenciação entre bacharelado e licenciatura, além da dicotomização entre a proposta teórica e prática do curso, o que se mostra evidente. Essa questão perpassou as décadas de 1940 e 1950, sendo o curso criticado acerca de sua natureza e função. De acordo com Houssaye *et al.*² (2004, p. 10), na obra *Manifesto a favor dos Pedagogos*, “por definição o pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele fica entre os dois, ele é o entremeio [...]”, ressaltando que a teoria deve ser desenvolvida concomitantemente à prática, e não de formas distintas e desmembradas.

Mesmo diante de toda essa problemática, o Decreto-Lei n.º 1.190/1939 pode ser considerado um marco significativo para o curso de Pedagogia, pois exigiu a regulamentação, a adequação de uma estrutura básica de formação e a padronização do currículo.

2 Jean Houssaye, Michel Soëtard, Daniel Hamelin e Michel Fabre – quatro estudiosos da Pedagogia que clamam por seu respeito. Jean Houssaye, pertence à Universidade de Rouen, na França; Michel Soëtard, pertence à UCO, na cidade de Angers, França; Daniel Hamelin pertence à Universidade de Genebra, na Suíça; e Michel Fabre, pertence à Universidade de Nantes, na França.

1.2 SEGUNDO MARCO LEGAL: PARECER DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO N.º 251, DE 1962

Nas décadas de 1940, 1950 e 1960³, o Brasil encontrava-se em um período de expressivo desenvolvimento econômico e social, exigindo melhor qualificação da mão de obra. Para isso, era necessário expandir e investir nas instituições de ensino, com vistas à formação de profissionais – de caráter tecnicista – para atender àquele momento de desenvolvimento e de crescente urbanização. Por conseguinte, exigiu-se da educação o preparo de indivíduos mais qualificados para o mercado de trabalho capitalista. Diante disso, o processo de formação de professores foi intensificado, de modo a atender à demanda provocada pela expansão de oportunidades de estudo e trabalho.

É importante salientar que, até então, as universidades eram destinadas à formação da elite, isto é, consistiam em privilégios de poucos. Nesse contexto, Scheibe e Durlí (2011, p. 88) explicam que “[...] as crescentes industrialização e urbanização que caracterizavam o período exigiam o treinamento e a qualificação da mão-de-obra, aumentando de forma significativa a demanda social por escolarização”.

Para Saviani (2021), a década de 1960 foi marcada pela intensa experimentação educativa no país. A formação docente ocorria com base em uma perspectiva tecnicista, colaborando com o sistema político instaurado no país pelo regime militar. Conforme Moreira e Pimenta (2021, p. 934), “os pressupostos teórico-metodológicos consistiram na neutralidade científica, acentuando-se na educação e as concepções de eficiência, racionalidade técnica e produtividade”.

À época, as universidades encontravam-se em um processo de expansão. Assim sendo, era necessário mais docentes formados. Em 1960, o Brasil já contava com 31 universidades e com um intenso fluxo de licenciados. Diante do aumento em

³ No Brasil, o período de 1930 até 1964 é considerado por historiadores como conturbado, devido à grande presença das forças militares na política do país, governando de autoritarista, sendo também um período de grande desenvolvimento e industrialização. O país foi governado por Getúlio Vargas por quase 20 anos. Os historiadores dividem a Era Vargas em três fases, quais sejam: Governo Provisório (1930-1934), como chefe do “Governo Provisório”; Governo Constitucional (1934- 1937), em que Vargas torna-se Presidente da República do Governo Constitucional, momento em que centraliza o poder; e Estado Novo (1937-1945), em que Vargas governa como ditador, após um golpe de Estado, reduzindo as liberdades civis, implantando a censura e governando a partir de decretos-leis (BRASIL ESCOLA, 2018).

grande proporção dos cursos superiores de formação de professores em um curto espaço de tempo, houve um impacto na qualidade da formação desses profissionais. Brzezinski (1996, p. 50) considera o ápice desse processo a dimensão quantitativa, que prestou “[...] um desserviço à qualidade dos estudos pedagógicos de alto nível”. O objetivo naquele momento era o de formar profissionais treinados e instrumentados, visando cada vez mais a produtividade, havendo uma supervalorização dos cursos técnicos.

A educação passou a ser percebida como uma possibilidade de aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social. O avanço deveria acontecer a qualquer custo no país, refletindo a lógica de funcionamento do mercado neoliberal, em que o valor de um diploma ou de uma formação varia conforme sua maior ou menor oferta no mercado. Quanto mais amplo for o acesso a um título escolar, maior a tendência de sua desvalorização. Bourdieu (2017 *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 56) denominou esse processo de “inflação de títulos escolares”, que acirra ainda mais as disputas e as desigualdades sociais.

Diante das mudanças que aconteciam no sistema educacional, constatou-se a necessidade de uma nova legislação que atendesse a todos os graus e a todas as áreas de ensino. Dessa forma, em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro, por meio da qual foram regulamentadas as escolas primárias, secundárias e as instituições superiores.

O curso de Pedagogia ainda permanecia no esquema 3 +1. A partir de 1961, iniciou-se debates acerca de sua remodelação, redefinição ou, até mesmo, extinção. No ano de 1962, foi criado o segundo marco do curso de Pedagogia, para atender àquilo que constava na LDB n.º 4.024/1961. O Parecer n.º 251/1962, do CFE, tendo como relator o conselheiro Valnir Chagas, estabeleceu um novo currículo mínimo e uma nova duração para o curso de Pedagogia, mantendo a formação do pedagogo em bacharelado e licenciatura.

Na visão de Brzezinski (1996, p. 54), o relator buscou atender a duas perspectivas contrárias: “a que pretendia sua extinção, alegando falta de conteúdo próprio, e a outra, que defendia a existência do curso, supervalorizando esse conteúdo”. Isso remete à questão de provisoriedade do curso, deixando implícito que, posteriormente, ele poderia sofrer reformulações.

Como pontua Silva (1999, p. 37), o Parecer n.º 251/1962, estabelece que “[...] o curso de Pedagogia se destina à formação do ‘técnico em educação’ e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura [...]”, não identificando precisamente o profissional a que se refere, tratando-o de maneira geral.

O currículo mínimo estabelecido para o curso de bacharelado em Pedagogia era composto por uma parte comum e outra diversificada, ficando assim distribuído:

Consistia de sete matérias para o bacharelado, quais sejam: psicologia da educação, sociologia (geral, da educação), história da educação, filosofia da educação, administração escolar e mais duas matérias a ser escolhidas pela IES. As sugestões para escolha eram as seguintes: biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas da pesquisa pedagógica, cultura brasileira, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola primária, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional. (BRZEZINSKI, 1996, p. 56)

O Parecer n.º 251/1962 não deixa claro qual o campo de atuação do pedagogo, sendo esse profissional chamado de técnico em Educação ou especialista de Educação. O intuito do currículo unificado era o de facilitar a transferência de um estudante dentro do território nacional, o que foi considerado como um aspecto negativo, pois não valorizava a diversidade cultural do país, que possui uma grande extensão territorial, demonstrando o aprisionamento do currículo do curso.

Para o bacharelado, havia um currículo específico, que constava no Parecer n.º 251/1962. Para a licenciatura, foi baixado, no mesmo ano, o Parecer n.º 292, que fixava as matérias pedagógicas: Psicologia da Educação, Elementos para Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sendo a última em forma de estágio supervisionado (BRZEZINSKI, 1996). Para Cruz (2011), a partir do referido parecer, o esquema de 3 + 1 deixou de ser utilizado. Assim, tanto o bacharelado quanto a licenciatura poderiam ser obtidos simultaneamente, mediante o estudo de disciplinas comuns.

A primeira LDB tinha como objetivo organizar o ensino e a Reforma do Ensino Superior. Assim, em 1968, criou-se a Lei Federal n.º 5.540, que propunha uma educação de cunho tecnicista. Isso porque, a universidade, que atendia à elite, necessitava formar profissionais para atender ao mercado de trabalho, em uma perspectiva técnica-instrumental. Essas instituições estavam vivenciando um forte

clima de tensão e repressão, devido ao regime militar. Reivindicava-se a autonomia universitária, com mais vagas – devido à crescente procura por parte da classe média baixa – e investimentos para o desenvolvimento de pesquisas científicas.

O projeto da reforma das universidades brasileiras tinha como objetivo transformar essas instituições em centros de formação de profissionais, atendendo, assim, às necessidades mercantilistas. Portanto, à educação cabia formar capital humano, com vistas ao desenvolvimento do país. Isso evidencia que a lógica da produtividade estava sendo inserida no campo educacional. Germano (1994, p. 123) afirma que a Reforma Universitária “[...] tomou por base a ‘teoria do capital humano’ – que estabelece um vínculo direto entre educação e mercado de trabalho, educação e produção [...]”.

O movimento pela Reforma Universitária surgiu a partir de recomendações privatistas, como o Relatório de Atcon⁴ (1966), que fez indicações para a privatização das universidades. Além disso, houve a influência do acordo MEC-Usaid⁵, de 1968, que produziu documentos a partir de análises da educação brasileira, que considerava a educação como elemento essencial para o desenvolvimento econômico do país. Essas recomendações visavam privatizar o ensino, seguindo a lógica de mercado.

Para a elaboração da proposta da Reforma Universitária, o governo federal instituiu um Grupo de Trabalho, que visava atender certas reivindicações do professorado, dos movimentos estudantis e, principalmente, aos interesses dos governantes. Valnir Chagas estava, mais uma vez, envolvido nesse processo, como representante do ideário educacional do regime militar.

A proposta da Reforma Universitária foi elaborada em um curto espaço de tempo. O objetivo era, de certa forma, manter o controle da situação por meio da imposição de uma lei que buscava estancar o movimento de oposição às imposições do regime.

4 O Relatório de Atcon foi um relatório encomendado pelo MEC ao consultor norte-americano Rudolph Atcon. O documento trata da revisão do ensino superior no Brasil, ao longo da década de 1960, que culminou com a Reforma Universitária de 1968. O livro foi publicado a partir da visita em 12 universidades brasileiras entre junho e setembro de 1965, e a partir da análise do estágio de desenvolvimento das instituições visitadas. A principal contribuição de Atcon se refere ao processo de privatização da política universitária do país.

5 O acordo MEC-Usaid refere-se a um conjunto de acordos realizados durante o período do Regime Militar (1964), entre o MEC e a United States Agency for International Development (USAID), com o objetivo de adequar o ensino brasileiro, principalmente na definição da Reforma Universitária (1968), buscando uma formação universitária mais técnica, mirando para as necessidades econômicas do país e dando grande ênfase à privatização do ensino.

Tratava-se de buscar, com urgência, uma saída para o impasse como forma de obter legitimidade e estabelecer o controle da situação. Por esse motivo o GTRU apresentou em pouco mais de 30 dias a sua proposta de reforma e, igualmente, o Congresso Nacional teve de apreciar, em caráter de urgência, o projeto encaminhado pelo Executivo, aprovando-o sem nenhuma mudança substancial. (GERMANO, 1994, p. 132)

Com a aprovação da Lei Federal n.º 5.540/1968, que trata da Reforma Universitária, houve o enaltecimento dos princípios da eficiência e produtividade no ensino superior, reafirmando o modelo tecnocrático, que visava a qualquer custo o desenvolvimento do país, fortalecendo o ideal de que um curso superior deve atender as necessidades do mercado de trabalho, ressaltando mais uma vez o autoritarismo do governo.

A Lei da Reforma Universitária provocou mudanças significativas no ensino e conseqüentemente no curso de Pedagogia, eliminando o regime seriado e introduzindo a matrícula por disciplina e o regime de créditos, em forma de disciplinas semestrais, o que possibilitava a condensação dos estudos em um menor período de tempo (SAVIANI, 2021).

A Lei da Reforma Universitária representou uma forma de repressão por parte do governo, estabelecendo uma relação de subordinação da educação à produção. A política educacional do país na década de 1960, se desenvolveu com intuito de controle político e ideológico da educação em todos os níveis de ensino, expressando uma coibição do pensamento científico, visto que as universidades eram alvos constantes de invasão e de intervenção militar. Os pesquisadores eram impedidos de desenvolver seus trabalhos nas universidades ou em outras instituições que possuíam vínculo com o Estado, não era interesse do governo desse período que o pensamento científico fosse desenvolvido e nem que as pessoas manifestassem as suas insatisfações sociais, políticas e econômicas.

Germano (1994) salienta que mesmo com toda essa repressão por parte do governo, os estudantes universitários se mobilizaram contra o regime militar que imperava no país, exigindo mais vagas no ensino superior, mais investimentos nas universidades e mais autonomia no espaço acadêmico.

Chauí (2008, p. 53) aponta que “[...] no Brasil, a explosão estudantil dos idos de 1968 punha em questão o ideário liberal e autoritário, indo na direção de uma universidade crítica (‘rebelde’)”, pois vivia-se um momento de um regime militar-

tecnocrático. Foi uma lei elaborada em um curto espaço de tempo, evidenciando mais um ato ideológico na educação brasileira, pois a Reforma Universitária, conforme Chauí (2008), encarava a educação como algo quantitativo. Precisava apresentar máximo rendimento e mínima inversão, sendo um sistema baseado no modelo das grandes empresas, na departamentalização das universidades e na eficiência instrumental.

A Lei n.º 5.540 de 1968, que propunha a Reforma Universitária, impactou a Faculdade de Educação, promovendo alterações nos cursos de formação de professores. Até então, o curso de Pedagogia pertencia à Faculdade de Filosofia. Porém, com o movimento da Reforma Universitária, que fixou leis para o funcionamento do ensino superior, o curso passou a integrar a Faculdade de Educação.

A lei visava à Reforma Universitária por meio da extinção do sistema de cátedras, e da estruturação de departamentos nas instituições de ensino. O processo de departamentalização promovido pela reforma não foi positivo para o cenário educacional. Consistiu em problema a mais na carreira dos docentes, que, em condições precárias de trabalho, deveriam desempenhar sua função.

Na reforma, departamentalização significou outra coisa. Consistiu em reunir num mesmo departamento todas as disciplinas afins, de modo a oferecer cursos num mesmo espaço (uma única sala de aula), com o menor gasto de material (desde o giz e o apagador até mesas e carteiras), e sem aumentar o número de professores (um mesmo professor devendo ministrar um mesmo curso para maior número de alunos). Além de diminuir os gastos, a departamentalização facilita o controle administrativo e ideológico de professores e alunos. (CHAUÍ, 2008, p. 55)

Além do processo de desvalorização docente, a autonomia universitária ficou comprometida. O governo militar monitorava os atos de estudantes, docentes e demais funcionários, tanto das instituições públicas quanto privadas, aplicando-lhes sanções dependendo da infração disciplinar cometida.

Algumas das razões para a criação da Faculdade de Educação foram: avanços do estudo científico da educação e das técnicas pedagógicas; necessidade de formação em instituições especializadas; e aumento acelerado dos cursos de licenciatura.

Esta reforma atingiu em cheio as Faculdades de Filosofia, cujas seções foram desagregadas para se tornar departamentos, institutos ou faculdades

correspondentes às suas áreas de conhecimento. Assim é que a seção de Pedagogia deixa de existir e dar lugar à Faculdade de Educação, responsável, a partir de então, pelo oferecimento do Curso de Pedagogia. Este curso também poderia ser oferecido por Departamentos de Educação, entendendo o Departamento como a menor fração da estrutura universitária, de acordo com a referida reforma. (CRUZ, 2011, p. 40)

Isso evidenciou mais uma das fragilidades do curso de Pedagogia em sua trajetória histórica, visto que acabou se desvinculando de uma estrutura estável, organizada e fortalecida, perdendo o foco e encontrando dificuldade de delimitar seu espaço na academia. Além disso, o curso sofria com os reflexos do modelo de administração tecnocrática vivenciado pelo país.

A Pedagogia, ao ser reestruturada pelo Parecer n.º 252/1969, privilegiou o modelo tecnicista de formação de professores e de especialistas, promovendo a fragmentação do trabalho pedagógico e contribuindo para dividir a formação do pedagogo em habilitações técnicas na graduação. Tal parecer não gerou alterações significativas no curso, tendo como destaque a fixação de um currículo.

O currículo do curso de Pedagogia consistia em insatisfação por parte dos estudantes da época. “Esse currículo era geralmente visto como ‘enciclopédico’, ‘teórico’, ‘generalista’ por oferecer poucas possibilidades de instrumentalização do aluno para o exercício das funções de técnico em Educação” (SILVA, 1999, p. 66). Desde o início, a ênfase no conhecimento teórico mostrou-se nuclear, sempre voltado para a literatura, especialmente os clássicos da Educação, conforme aponta Silva (1999).

Na obra *Curso de Pedagogia no Brasil*, de Cruz (2011), são encontrados depoimentos de pedagogos que relataram suas experiências de formação na década de 1960. Os entrevistados tiveram seus nomes identificados por letras:

Hoje, os estudantes estudam História, Sociologia, Psicologia, Filosofia e fica por isso mesmo. A Pedagogia enquanto síntese não existe. O estudo das diferentes disciplinas é necessário ao estudo da própria Pedagogia. Mas precisaria ter um momento no curso em que tudo isso pudesse ser articulado. [...] A gente tinha uma disciplina que se chamava teoria geral da educação, que procurava articular os temas e as questões da educação, de acordo com a contribuição de cada área (Entrevistada K). (CRUZ, 2011, p. 126)

Eu considero que houve um distanciamento da práxis educativa. Houve uma fragmentação grande no curso por conta de muitas disciplinas, sem que os alunos consigam fazer os nexos necessários. [...] Como você olha a educação do homem grego na formação do pedagogo hoje? Estuda-se o assunto, mas não se avança no seu pensamento sobre a inserção social e

profissional do aluno. A práxis fica de fora... (Entrevistada J-60). (CRUZ, 2011, p. 127)

De acordo com os relatos, o curso de Pedagogia apresentava uma base teórica robusta, com estudos dos clássicos da Educação, o que foi perdendo densidade com o passar do tempo. Dessa forma, a formação começou a se configurar como preparação para o mercado de trabalho.

Na definição de Houssaye *et al.* (2004, p. 10), o pedagogo precisa saber articular teoria e prática. Isso porque,

[...] o prático, em si mesmo, não é um pedagogo, na maioria das vezes é um usuário de elementos, coerências ou sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação, como tal, também não é um pedagogo, pois não basta pensar o ato pedagógico. Só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um *plus* na e pela articulação entre teoria-prática em educação. Esse é o caldeirão da fabricação pedagógica.

O campo de trabalho do pedagogo, como explica Silva (1999), não estava bem definido pelo Parecer n.º 251/1962, uma vez que muitos profissionais, não formados especificamente na área, foram assumindo o trabalho reservado aos licenciados.

Para Chauí (2008), a universidade estava reformada momentaneamente, a fim de atender aos interesses da classe média, que apoiou o golpe de 1964, além de ampliar o acesso de estudantes ao ensino superior. Contudo, dois aspectos relevantes podem ser observados. Primeiro, a “massificação” do ensino superior, aumentando o número de estudantes, mas diminuindo o nível dos cursos. A universidade passou a ser percebida como uma organização, uma empresa de negócios. Germano (1994) destaca que um dos principais aspectos da Reforma Universitária foi a relação entre a educação e mercado de trabalho. Neste sentido, o ensino universitário deveria preparar a força de trabalho para o sistema produtivo, compatível com as necessidades do mercado.

Sobre o segundo aspecto, Chauí (2008, p. 58) tece a seguinte consideração: “[...] com a reforma do ensino, a educação é encarada como adestramento da mão de obra para o mercado”, o que tem se mostrado como uma característica bastante presente nos documentos reguladores.

A insatisfação quanto à proposta do curso de Pedagogia permaneceu. Posteriormente, em 1969, o curso sofreu outra reformulação: a Didática tornou-se

disciplina obrigatória, e foi estabelecida uma nova duração para o curso, sendo esse o terceiro marco legal.

1.3 TERCEIRO MARCO LEGAL: PARECER DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO N.º 252, DE 1969

Na década de 1960, o país vivia um momento político delicado. Com o golpe militar de 1964, instaurou-se uma nova forma de governo, pautada pela ordem e pela tecnocracia, com vistas ao desenvolvimento nacional. No âmbito da educação, buscava-se atender aos objetivos, aos interesses e às necessidades do mercado. Brzezinski (1996, p. 60) pontua que “[...] a escola passou a formar profissionais treinados e instrumentados, mediante ‘rações’ de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade”.

Essa nova organização expressava a preocupação do governo com o desenvolvimento econômico a todo custo. Dessa forma, o profissional técnico era necessário para suprir o mercado. Consequentemente a educação sofreu os reflexos do período. Segundo Silva (1999, p. 43), “[...] o técnico em Educação tornava-se um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento”, o que ocasionou outra reformulação no curso de Pedagogia. Houve uma supervalorização dos cursos que formavam somente técnicos. Assim, a educação passou a ser vista como um processo de treinamento, assumindo como prioridade a formação rápida de mão de obra.

Um ano após a criação da Lei da Reforma Universitária, o CFE aprovou o Parecer n.º 252, de 11 de abril de 1969, também de autoria de seu membro Valnir Chagas. O parecer foi acompanhado da Resolução CFE n.º 2/1969, que fixou o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, e estabeleceu as disciplinas obrigatórias da parte comum e da parte diversificada do currículo.

Seguindo o Parecer n.º 252/1969, o curso de Pedagogia passou a conferir apenas o grau de licenciado, abolindo o de bacharel, pautado pelo núcleo central do curso, que tinha como foco o pedagógico a serviço da docência, tornando obrigatória a disciplina de Didática, o que vigorou por 27 anos, até a aprovação da LDB n.º 9.394/1996.

O curso de Pedagogia teve sua finalidade e duração prescritas no referido parecer. Seu objetivo era o de preparar profissionais da educação, com duração mínima de 2.200 horas, distribuídas em, no mínimo, 3 (três) anos, e no máximo, em 7 (sete) anos letivos. Sua estrutura curricular passou a ser composta de duas partes: a comum e a diversificada. Além disso, foi preservada a função de preparar o professor para atuar nas séries iniciais de escolarização.

Silva (1999, p. 45) destaca que o Parecer n.º 252/1969 visava “[...] a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares”, reforçando, mais uma vez, a indefinição do campo de atuação do pedagogo. Ao mesmo tempo, evidenciou uma ampla área de concentração de trabalho, fragmentando a formação desse profissional e o processo de divisão do trabalho. Isso levou à necessidade de vários pedagogos dentro de uma escola, ocupando funções diversificadas. Por isso é que o curso de Pedagogia era composto de duas partes (comum e diversificada), em razão das habilitações específicas.

A parte comum do curso era constituída por “[...] Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática” (SILVA, 1999, p. 46), sendo a última uma disciplina obrigatória. A inclusão da Didática na parte comum justifica-se pelo fato de se identificar

[...] com o ato de ensinar para o qual as outras matérias convergem; todos poderão lecionar, nos Cursos Normais, as disciplinas de suas habilitações específicas e, por fim, considerou-se que, invariavelmente, as universidades e escolas isoladas já a vinha incluindo em seus currículos plenos. (SILVA, 1999, p. 46)

Por sua vez, a parte diversificada da estrutura curricular ficou definida da seguinte forma “[...] o magistério dos cursos normais e as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção” (SILVA, 1999, p. 47). O que se pretendia nos cursos de especialização estava sendo incluído na graduação, provocando o empobrecimento e levando à compactação das disciplinas do curso. Mesmo com as diversas modalidades de habilitação, o curso emitia um só diploma. É importante mencionar que o Parecer n.º 252/1969 defendia que o diploma oferecido para o curso de Pedagogia fosse o de bacharel, e não o de licenciado.

Outro ponto interessante no parecer diz respeito à necessidade do Estágio Supervisionado. Isso porque, é primordial que um habilitado no curso de Pedagogia tenha vivência com a especialidade escolhida. “[...] Essa prática se torna obrigatória pela Resolução nº 2/1969 que a determina, sob a forma de Estágio Supervisionado, em 5% da duração fixada para o curso” (SILVA, 1999, p. 51). Brzezinski (1996, p. 76) corrobora essa afirmação: “[...] tornou-se obrigatório o estágio supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações, bem como, para o registro do diploma de especialista, era obrigatório a comprovação de exercício do magistério”. Cruz (2011) salienta que, na visão do conselheiro Valnir Chagas, um profissional da educação, diplomado, não pode deixar de ter um contato com a realidade escolhida para sua atuação.

Em estudo realizado por Pimenta (1995), o Estágio Supervisionado, como elemento do processo de formação docente, sempre foi considerado necessário, mesmo que tivesse, a princípio, outra denominação. Nas décadas de 1930 e 1940, esse estágio era percebido como imitação de modelos, mediante a observação de práticas bem-sucedidas entre os docentes. Nos anos de 1960, a função do Estágio Supervisionado era a de observar e reproduzir os modelos de ensino considerados eficazes e que conseguiam atingir os estudantes no processo de aprendizagem. Nos anos 1970, os estágios chegaram a ser considerados como práticas burocráticas e apresentavam um viés instrumentalista, isto é, uma forma de treino de habilidades para ensinar, visando garantir resultados mais eficazes.

O Estágio Supervisionado é o momento em que as teorias aprendidas pelos estudantes são postas em prática, além de oportunizar ao graduando a vivência em seu campo de formação, permitindo-lhe conhecer, analisar e refletir sobre seu futuro ambiente de trabalho. Neste sentido, ele deve articular teoria e prática, tornando-as indissociáveis no processo de formação, produzindo novos conhecimentos a partir da atuação, sendo esse processo uma resignificação dos conhecimentos teóricos.

É imprescindível compreender que o Estágio Supervisionado representa uma situação de pesquisa do docente, em que a observação, a coleta de dados, a análise, as reflexões e a conclusão se fazem presentes.

Nesse processo, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar às práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 43)

A profissão docente também é prática. Entretanto, é uma contradição pensar que o bom professor é aquele que observa e aprende copiando a prática de modelos já existentes. Para Pimenta e Lima (2010, p. 35), “a prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores como ‘artesanal’, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias”. Para fazer frente a isso, o estágio precisa despertar a atitude investigativa do docente, envolvendo reflexão e protagonismo no contexto educativo.

Na perspectiva de Pimenta e Lima (2010), o estágio necessita ir além do desenvolvimento de técnicas instrumentais. Esses autores demonstram uma preocupação com relação à prática sem uma postura reflexiva, dado que a prática sem reflexão e sem conhecimentos teóricos dicotomiza o processo formativo. Em algumas situações pedagógicas, atividades de treino são importantes, mas o processo formativo não pode se resumir a essas atividades.

O estágio é um componente do currículo que não se configura uma disciplina, mas como uma atividade. [...] Uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente. (PIMENTA, 1995, p. 61)

É no momento do Estágio Supervisionado que o graduando tem a possibilidade de compreender a aplicabilidade da teoria estudada, trocar experiências e amadurecer profissionalmente. Estar em contato com o futuro ambiente de trabalho é fundamental para a formação do pedagogo, pois lhe permite vivenciar a prática e refletir sobre sua atuação. Diante disso, entende-se que o atendimento à exigência apresentada pelo Parecer n.º 252/1969 consiste em ponto positivo para a reestruturação do curso de Pedagogia.

Outra exigência apresentada pelo referido parecer estava relacionada com a experiência de Magistério para a habilitação em Orientação Educacional, estendendo-se para as habilitações em Administração Escolar e Supervisão Escolar.

O parecer também permitiu que professores licenciados, com interesse por questões pedagógicas, obtivessem habilitação em Pedagogia, o que foi denominado de educação permanente. “É nela que o parecer se baseia para permitir que os licenciados em geral tenham direito às habilitações pedagógicas, mediante complementação de estudos que alcancem 1100 horas” (SILVA, 1999, p. 52). Houve,

assim, maior abertura para quem quisesse se tornar pedagogo, por meio de acesso, de maneira mais fácil, ao curso, sem haver a necessidade de cursá-lo por completo. Entende-se que esse processo veio a impactar negativamente o curso de Pedagogia e a qualidade da formação do pedagogo, devido à subtração e ao esvaziamento de conteúdos.

O Parecer n.º 252/1969, ao trazer algumas especificações, conseguiu fragmentar ainda mais o curso de Pedagogia, pois cada habilitação possuía disciplinas específicas, havendo um embate entre duas tendências, uma de caráter profissionalizando e tecnicista, com o objetivo de formar pedagogos, e outra de caráter generalista, em que o profissional deveria atuar em várias frentes de trabalho. Observa-se um reducionismo curricular no processo de formação e um aumento de profissionais formados, o que Silva (1999, p. 60) trata como “[...] inchaço do curso de Pedagogia, no que se refere à diversidade de profissionais a serem formados”, levando à desqualificação e à desvalorização dos profissionais, além de uma desconfiguração do curso.

Para Silva (1999, p. 62), “[...] ao tentar encaminhar soluções para seus antigos problemas quanto ao currículo e à destinação profissional de seus egressos, essa última regulamentação acabou por gerar outros”. Brzezinski (1996) defende que a Reforma Universitária reformulou o curso de Pedagogia por meio do parecer, provocando mudanças estruturais e intensificando ainda mais o problema da indefinição da identidade do pedagogo, visto que fragmentou a formação desse profissional em habilitações técnicas na graduação.

Esse parecer demonstra o quanto o curso de Pedagogia apresentava uma visão tecnicista. A fragmentação das tarefas dos profissionais ficou evidente, além da divisão do trabalho, que é uma das características principais do capitalismo, que visa à produtividade mediante obtenção de lucros/resultados.

A formação de professores durante a ditadura militar baseou-se em uma perspectiva para o mercado de trabalho. A escola passou a ser percebida como uma empresa, visando produtividade e resultados, e o professor passou a desempenhar o papel de executor de tarefas e atividades programadas. O que realmente importava era aprender a fazer. Toda essa dinâmica contribuiu para aumentar os problemas com relação à definição do campo de atuação do pedagogo. O pedagogo havia se tornado um mero executor de atividades, ficando o campo da pesquisa “adormecido”. Para Germano (1994, p. 140), “trata-se [...] de uma concepção

empresarialista da educação, fortemente influenciada pelos pressupostos da denominada 'teoria do capital humano' ou economia (liberal) da educação [...]".

Durante o regime militar, houve uma notável expansão do ensino superior no Brasil, com foco nas instituições privadas, Germano (1994, p. 151, grifo do autor) entende que essas instituições acabaram por se popularizar, pois "[...] os estabelecimentos isolados passaram a constituir a 'regra', e a organização universitária, a exceção".

Nesse cenário político e educacional, houve um crescente número de instituições de ensino superior particulares no país ofertando o curso de Pedagogia, pois pouco era exigido para abertura dessas instituições. Em pesquisa empreendida por Brzezinski (1996, p. 79), há o seguinte registro: "[...] em 1970, conforme o IBGE, existiam no Brasil 148 cursos de Pedagogia, sendo que 61% eram particulares. Em 1975, dos 234 cursos, 72% eram particulares. Em 1980, os cursos particulares alcançaram 78% dos 264 existentes". Em pesquisa realizada pelo Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA), em 1988, existiam, no Brasil, 871 instituições de ensino superior, sendo que 82,77% eram escolas isoladas, entendidas como privadas; somente 9,52% correspondiam às universidades, sendo que 72,24% das instituições citadas eram privadas (GERMANO, 1994).

Nota-se um salto expressivo, em um curto espaço de tempo, na quantidade de universidades privadas e no número de cursos oferecidos, demonstrando uma expansão descontrolada e um aumento significativo de profissionais formados em Pedagogia. O mercado não conseguiu absorver todos esses profissionais, o que gerou ainda mais a desvalorização do pedagogo. Diante disso, muitos passaram a atuar em outras áreas.

A partir da segunda metade da década de 1970 e na década de 1980, instaura-se um clima de inquietação no país. Movimentos pela redemocratização do país e por mudanças na educação foram emergindo, principalmente no meio universitário. Destaca-se que muitos desses movimentos, principalmente de professores, evidenciavam as características do curso de Pedagogia. A esse respeito, Silva (1999, p. 74) declara que, "como reação, os primeiros ensaios de mobilização de professores e estudantes foram se sucedendo, através de grupos independentes uns dos outros, com preocupações em torno do Curso de Pedagogia ou demais Licenciaturas".

Valnir Chagas, nos anos de 1975 e 1976, tentou apresentar novas propostas de reformulação para o curso de Pedagogia, denominadas de “pacote pedagógico”. Esse “pacote” tinha como finalidade a promoção de mudanças estruturais nos cursos de licenciaturas. Aguiar *et al.* (2006, p. 823) relatam que “[...] o pacote pedagógico de Chagas referia-se à Formação de Recursos Humanos em Educação, que incluía o preparo para as funções docentes e não-docentes da escola de 1º e 2º graus”. As mudanças aventadas não obtiveram êxito devido à resistência dos educadores, que se mobilizaram nacionalmente, pois consideravam a proposta arbitrária, posto que o pacote pedagógico descaracterizaria – mais do que já estava – o curso de Pedagogia.

As reformulações propostas pelas referidas Indicações [do “pacote pedagógico”] tinham raízes, por um lado, na indefinição dos conteúdos básicos do currículo, portanto, na falta de especificidade do curso, dado a ser pedagogia campo de aplicação de outras ciências e, por outro, no reducionismo simplista da tendência legal (a partir de 1969), de ‘treinar’ pedagogos para desempenharem algumas tarefas não docentes na escola. (BRZEZINSKI, 1996, p. 82)

Cruz (2011) salienta que a intenção do conselheiro Valnir Chagas era a de extinguir o curso de Pedagogia da graduação, transferindo o currículo do curso para a pós-graduação, estando aberto a bacharéis e licenciados de qualquer procedência que quisessem atuar na educação. Aguiar *et al.* (2006) ratificam essa afirmação ao argumentarem que Valnir Chagas tinha como objetivo provocar mudanças estruturais nas licenciaturas e extinguir o curso de Pedagogia. Isso não ocorreu devido à mobilização dos educadores em âmbito nacional.

Diante de tantas ameaças ao curso, educadores insatisfeitos se mobilizaram e fizeram frente às propostas do CFE. Esses profissionais assumiram o papel de protagonistas, participando de movimentos em oposição ao regime autoritário da época e a favor da reformulação do curso, com vista a um melhor encaminhamento dos problemas encontrados.

No contexto desse movimento, encontram-se as lutas pela democratização da sociedade e contra o regime militar. Como marco inicial do amplo processo de estudo, reflexão, debate e proposições acerca da formação dos profissionais da educação [...]. (CRUZ, 2011, p. 49)

Levantou-se, no país, diversos movimentos para discutir as propostas e, principalmente, a necessidade da reformulação do curso de Pedagogia. Inicialmente,

os movimentos eram locais e regionais; posteriormente, conquistaram abrangência nacional.

Um dos movimentos que se destacaram nesse período foi o Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Profissionais da Educação, iniciado mediante a criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (1980), transformando-se, em 1983, na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Por sua vez, em 26 de julho de 1990, a CONARCFE transformou-se em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), uma entidade científica, sem fins lucrativos, que tem por objetivo defender as políticas de formação e valorização profissional da educação, assegurando o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e sua profissionalização (ANFOPE, 2020).

Segundo Cruz (2011, p. 49), a ANFOPE defendia uma “base comum nacional da formação dos profissionais da educação e da docência como base de formação do educador”, o que influenciou algumas Faculdades de Educação a experimentarem reformulações curriculares, diante do aval do CFE. Desde o início, a ANFOPE propunha ao curso de Pedagogia a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo a docência como base da identidade profissional do educador. De acordo com Brzezinski (1996, p. 206), “para a ANFOPE uma política de formação do pedagogo deve constituir-se dos seguintes elementos: formação inicial de qualidade; condições de trabalho dignas e formação continuada como direito do profissional e dever da agência contratante”.

Nesse mesmo sentido, foi fundada, em 1976, a ANPED, uma sociedade civil sem fins lucrativos, com objetivo de buscar o desenvolvimento e a consolidação do ensino na pós-graduação e da pesquisa na área da Educação. Em 1979, essa entidade passou a admitir sócios, como professores, pesquisadores e estudantes (ANPED, 2021).

Em 1978, foi realizado o I Seminário de Educação Brasileira, considerado um marco na história dos movimentos de educadores brasileiros. Nesse seminário foram discutidas questões polêmicas envolvendo a formação do educador. Aguiar *et al.* (2006) destacam que o principal objetivo do I Seminário de Educação Brasileira (1978) foi o de divulgar os resultados da pesquisa intitulada “Análise do currículo e conteúdo programático dos cursos de pedagogia com vistas a propostas alternativas

de reformulação”. Brzezinski (1996, p. 100) pontua que o referido seminário tratou da

Extinção ou não do curso de Pedagogia; formação do pedagogo em geral ou do pedagogo especialista; formação do especialista no professor ou do especialista e do professor educador; formação do especialista nas habilitações da graduação ou na pós-graduação; formação na perspectiva da pedagogia do consenso ou da pedagogia do conflito; formação mais teórica ou mais prática; entendimento do pedagogo como reproduzidor ou produtor de conhecimento; adoção de um núcleo central ou de uma base comum de estudos; abstração ou concretude do termo educador.

Para Silva (1999, p. 74), o I Seminário de Educação Brasileira foi uma oportunidade de ampliação das discussões no campo educativo, pois o movimento “apontava-se, nessa ocasião, para a necessidade do debate em âmbito nacional”. Eventos para a discussão de questões que se referem ao campo educativo é de grande valia, pois promovem uma conscientização coletiva acerca dos interesses educativos e de seus desdobramentos.

O I Seminário de Educação Brasileira é considerado um dos marcos iniciais pela luta da democratização da sociedade, por meio de um movimento de estudo, reflexão, discussão e proposição sobre a formação docente e a busca da identidade do curso de Pedagogia.

A partir da realização desse seminário, criou-se, na Universidade de Campinas, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), resultado da atuação de educadores que se preocupavam com a educação e, principalmente, com a reflexão em torno da relação educação e sociedade. O CEDES consistiu em instrumento de luta, ao lado de outras instituições que atuam no movimento social, buscando a democratização da sociedade (CEDES, 2021).

Ainda no ano de 1978, foi criada a Associação Nacional de Educação (ANDE), com o mesmo propósito da Associação Brasileira de Educação (ABE): lutar pela democratização da educação brasileira.

Nesse período, houve, no âmbito da educação brasileira, a efervescência de movimentos em prol da educação e da democratização da sociedade, e contra o autoritarismo do governo, que reprimia as discussões. No entanto, todo esse movimento ganhou abrangência nacional, por meio de discussões e debates sobre as reformulações do curso de Pedagogia, chegando aos cursos de licenciatura.

Os esforços dessas associações concentravam-se, sobretudo, em um trabalho de mobilização coletiva, com vistas a desenvolver mecanismos que permitissem uma tomada de consciência dos educadores e da sociedade como um todo, acerca da importância das políticas educacionais e da valorização social dos profissionais da educação. (BRZEZINSKI, 1996, p. 96)

Diante de toda essa movimentação e de sua abrangência, o MEC viu-se em uma situação desconfortável. Após consultas realizadas a poucas universidades brasileiras, esse Ministério atribuiu às instituições de ensino a culpa pela má qualidade dos cursos de formação dos professores, alegando que era atribuição das universidades promover melhoria nas formações oferecidas, de modo a cumprir as determinações do Parecer n.º 252/1969, estabelecido pelo CFE.

A partir da instalação do Comitê Pró-Formação do Educador – formado, inicialmente, por poucos professores e estudantes universitários, e que foi se expandindo com o tempo –, objetivou-se discutir e acompanhar os trabalhos de reformulação do currículo do curso de Pedagogia e das licenciaturas, por meio da Comissão de Reforma do Curso de Pedagogia pelo MEC. “Desse modo, pela abrangência de sua ação, passou a ser um dos principais atores no cenário das disputas travadas em função do controle do processo de reformulação dos cursos de formação de educadores” (SILVA, 1999, p. 75).

É notório que esses movimentos possibilitaram a reflexão e a atuação dos profissionais da educação nas Indicações para a revisão dos cursos, evidenciando o envolvimento coletivo, inclusive de estudantes das licenciaturas.

A propósito, o documento produzido pela coordenação do COMITÊ PRÓ-PARTICIPAÇÃO NA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA – Regional de São Paulo -, em 1981, constituiu-se num forte marco no sentido de imprimir as bases que passaram a nortear os rumos dos trabalhos daí para frente. (SILVA, 1999, p. 76)

Outro ponto de conquista desses movimentos refere-se à necessidade da criação de um “núcleo comum”, ou seja, uma base comum de estudos para os cursos de formação de professores voltados para os vários níveis de ensino, buscando construir uma identidade para o curso de Pedagogia. A base proposta deveria propiciar a estudantes e professores uma reflexão sobre questões educacionais, algo essencial na formação de todo profissional da educação, auxiliando na definição da identidade do curso de Pedagogia.

A década de 1980 foi marcada pela intensa produção científica dos educadores. As discussões promovidas em âmbito nacional deram origem a documentos que demonstravam a seriedade do assunto. De acordo com Silva (1999), a questão da identidade do pedagogo e do curso de Pedagogia consistiu em ponto central das discussões. Conforme Brzezinski (1996, p. 162), “[...] naquele momento, a identidade do curso ainda continuava sendo buscada e que os estudos, as pesquisas e os debates sobre as reformulações permaneciam vigorosos em todos os estados da Federação”, o que é um aspecto positivo para a definição da identidade do curso.

Na visão de Saviani (2021), o intuito de continuar formando o generalista e o especialista em um único curso, em uma duração média de quatro anos, tendo a possibilidade de fazer isso de dois a dois anos e meio, agravou a identidade do curso de Pedagogia. “O resultado foi uma descaracterização e um esvaziamento ainda maior do curso [...]” (SAVIANI, 2021, p. 44).

O debate acerca da proposta de formação do curso de Pedagogia ganhou corpo e forma, mas não de maneira consensual, pois circulavam no país três concepções sobre o curso: “[...] Pedagogia centrada na docência (licenciatura – professor); Pedagogia centrada na Ciência da Educação (bacharelado – pedagogo); e Pedagogia centrada nas duas dimensões, formando integralmente o professor e o pedagogo” (CRUZ, 2011, p. 51).

Essa problemática envolvendo o curso de Pedagogia ainda permeia o campo educacional, pois há uma luta por espaço, legitimidade e reconhecimento. Saviani (2021, p. 43) ressalta que:

Essa regulamentação do curso de Pedagogia, não obstante as tentativas de modificação, de iniciativa do próprio CFE e do movimento organizado dos educadores, permaneceu em vigor até para além da aprovação da nova LDB [...], só sendo formalmente alterada com as novas diretrizes curriculares nacionais homologadas em 10 de abril de 2006.

Segundo Scheibe e Durli (2011), na década de 1990, houve uma intensa proliferação de legislações relacionadas com a educação superior e a formação de professores, particularmente após a aprovação da LDB n.º 9.394/96, que introduziu alguns indicadores visando a formação de profissionais da educação e do curso de Pedagogia. Todavia o curso ainda se deparava com pontos conflitantes. Conforme Cruz (2011, p. 48):

[...] o curso de Pedagogia continuou enfrentando uma série de problemas referentes à sua natureza e função, em especial por conta da forma como foram concebidas e encaminhadas as habilitações, reforçando o especialismo, que, no contexto de uma lógica essencialmente mercadológica, contribuiu para a fragmentação do trabalho pedagógico.

Questionamentos vieram à tona novamente, dando margem à dúvida quanto à função do curso de Pedagogia e à identidade do pedagogo, em especial os artigos 62, 63 e 64 da Lei n.º 9.394/96. O artigo 62 defende que a formação para atuar na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental deve ocorrer em curso de licenciatura plena. O artigo 63, inciso I, inclui, dentre as atribuições dos institutos superiores de educação, a manutenção da formação de profissionais para a educação infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental, abrindo a possibilidade de formação aos portadores de diplomas, para aqueles que queiram se dedicar à educação básica. O artigo 64 esclarece que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional. Esse artigo gera questionamentos acerca da real necessidade do curso de Pedagogia: tem-se o mesmo tipo de profissional formado em dois cursos com nomenclaturas diferentes? Se sim, qual é a função do curso de Pedagogia? Scheibe e Durlí (2011, p. 99) esclarecem que:

No artigo 64, a lei indica para um curso de Pedagogia a condição de um bacharelado profissionalizante, destinado a formar os especialistas em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino. Para a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi criada uma nova figura institucional, o Instituto Superior de Educação (ISE) e o curso Normal Superior.

A LDB n.º 9.394/96 apresentou a possibilidade de formação docente fora de uma estrutura universitária, por meio dos Institutos Superiores de Educação (ISEs), como o curso Normal Superior⁶, de cunho profissionalizante, simplificando, dessa

6 O curso Normal Superior é uma Graduação de Licenciatura Plena criada no Brasil pela LDB n.º 9.394/96 para formar os profissionais da Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental. O Curso Normal Superior era ofertado pelos Institutos de

forma, o processo de formação de professores. Os ISEs – até então, extintos – fragilizariam a formação docente, pois ocupavam um espaço intermediário, não pertencendo nem à educação básica e nem ao espaço universitário. No entendimento de Tanuri (2000, p. 85), se “[...] optava por inserir uma nova instituição no panorama educacional, provavelmente por inspiração dos Institutos Universitários de Formação de Mestres (IUFM) franceses [...]”, sendo essa mais uma experiência trazida de outro país para o Brasil.

Ao cumprir a determinação da LDB n.º 9.394/96 de recriar os ISEs, desconsidera-se todo esforço empregado para a definição do curso de Pedagogia e a formação do pedagogo. Tanuri (2000) explica que a LDB estabelece que a formação do professor deve acontecer em curso de nível superior, mas também admite como formação mínima a ofertada em nível médio, no curso Normal Superior. Essa determinação gerou grande polêmica, trazendo incertezas quanto às consequências da recriação dos ISEs e do Normal Superior.

Na visão de Scheibe (2008, p. 46), o ISE era considerado

[...] como local preferencial para a formação de todos profissionais da educação e os cursos normais superiores como formadores exclusivos dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, estabelecendo um modelo de formação com forte apelo à qualificação técnica destes profissionais, desvinculada da produção de conhecimento.

A implantação dos ISEs provocou preocupação no tocante ao nível de formação. Temia-se que fossem formados profissionais em um nível inferior ao exigido, com uma formação voltada somente para a prática, estando desassociada da pesquisa. Além disso, conseguir autorização para funcionamento desses cursos era relativamente fácil.

No período de 1996 a 2006, houve um crescimento exagerado da oferta do curso de Pedagogia e do Normal Superior no país, principalmente em instituições privadas. Tomando como base o ano de 2006, “dados oficiais do INEP/MEC (2006) revelam que existem na atualidade 1.437 cursos de pedagogia e 1.108 cursos normais superiores, sem considerar os inúmeros ISEs e cursos de licenciatura criados também nesse período” (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 825).

Educação Superiores. O primeiro curso Normal Superior público do país foi criado no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), em 1998.

Diante disso, educadores passaram a questionar a qualidade dos cursos, temendo a formação aligeirada, desvinculada da pesquisa. Instalou-se, assim, a incerteza quanto ao destino do curso de Pedagogia, haja vista que a LDB n.º 9.394/96 havia instalado uma situação delicada. Para Saviani (2021, p. 44), “[...] o problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica de mercado”.

Um dos motivos que sustentaram a criação do curso Normal Superior foi a necessidade trazida pela Lei n.º 9.394/96 de que até o ano de 2006 todos os professores tivessem graduação na área de atuação. Portanto, a formação ofertada tinha como objetivo atender às demandas do mercado de trabalho, reduzindo a formação a um caráter técnico, menosprezando o embasamento científico, seguindo, desse modo, a lógica do processo de otimização da produtividade, denominado por Germano (1994) e Saviani (2021) de “concepção produtiva da educação”.

Diante da situação instalada, o MEC solicitou às instituições de ensino, mediante o Ofício Circular n.º 14/1998, que sugerissem propostas para a reformulação do curso de Pedagogia. Menos de 20% das instituições participaram desse processo. Assim, em 1998, foi criada a Comissão de Especialistas de Ensino, responsável por discutir as propostas para darem encaminhamentos para o curso. Enquanto isso, cresciam as insatisfações de associações, sindicatos e entidades ligadas à educação.

A ANFOPE posicionou-se apresentando ideias voltadas para a reformulação curricular do curso de Pedagogia. Essa proposta defendia a docência como base da identidade profissional do educador, bem como a necessidade de uma base comum nacional para a formação docente.

[...] a ANFOPE tem encaminhado suas formulações na direção de uma política educacional global de formação e profissionalização do magistério, no sentido de tratar, simultaneamente, vários aspectos: formação inicial (incluindo o ‘locus’ dessa formação), condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada [...]. (SILVA, 1999, p. 87)

Conforme Scheibe e Durli (2011, p. 102):

O curso de Pedagogia, numa concepção sócio-histórica defendida pela ANFOPE e entidades parceiras, funda-se em uma organização curricular estabelecida por sólida formação teórica e interdisciplinar oferecida em, no mínimo, 3.200 horas de estudos, distribuídas em pelo menos quatro anos letivos.

A ANFOPE defendeu, também, a necessidade de articulação entre teoria e prática, desde o início do curso de Pedagogia, não prevendo habilitações como antes. A entidade compreende que a docência está para além da sala de aula. Assim, o pedagogo deve ser bacharel e licenciado ao mesmo tempo, integrando as funções de professor, gestor e pesquisador.

Evidencia-se que há diferentes concepções em pauta para o curso de Pedagogia, e que os documentos normatizadores não conseguem demonstrar com clareza qual é o foco da formação do pedagogo.

Após análise realizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, da Secretaria de Educação Superior (SESU), divulgou-se um documento inicial, em maio de 1999, denominado de Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia, encaminhado pelo MEC ao CNE, sendo a proposta aprovada somente no ano de 2006. Segundo Scheibe (2007, p. 53), “no período de maio de 1999 a abril de 2005, no que se refere às diretrizes para o Curso de Pedagogia, constata-se um grande e significativo silêncio tanto por parte do Ministério da Educação quanto do Conselho Nacional de Educação”.

Mesmo com toda a morosidade do MEC e do CNE, educadores e entidades acompanharam os desdobramentos no âmbito da legislação, mobilizando-se para que a discussão acerca do curso de Pedagogia estivesse sempre em pauta nas políticas de formação de professores. Mais de seis anos se passaram desde que a proposta inicial foi apresentada ao CNE pela SESU/MEC fosse homologada, o que ocorreu por meio da Resolução do CNE n.º 1, de 15 de maio de 2006, aprovando as DCNs para o curso de Pedagogia. Esse documento é considerado o quarto marco legal do curso.

1.4 QUARTO MARCO LEGAL: RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO N.º 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 – UMA NOVA FASE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Com a promulgação da LDB n.º 9.394/96, fez-se necessário reorganizar o sistema de ensino em todo o país e em todos os níveis, sendo essencial rever as

diretrizes para os cursos de graduação. Neste estudo trata-se especificamente das diretrizes para o curso de Pedagogia.

Após inúmeras discussões e vários movimentos envolvendo a reformulação do curso de Pedagogia, e a dificuldade para se delimitar a formação do pedagogo entre bacharelado e licenciatura, foi aprovada, no ano de 2006, as DCNs para o curso de Pedagogia Licenciatura, mediante a Resolução do CNE n.º 1/2006, e identificadas nos Pareceres CNE/CP n.º 5/2005 e n.º 3/2006, representando o quarto marco legal do curso.

Aguiar *et al.* (2006, p. 828-829) asseveram que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006, demarcam novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de pedagogia, na perspectiva de se aprofundar e consolidar sempre mais as discussões e reflexões em torno desse campo.

Todo esse processo foi longo e permeado de embates. Nesse contexto, foram criadas comissões responsáveis pela elaboração das diretrizes, uma composta em 1998 e outra, em 2000, das quais faziam parte estudiosos renomados de várias universidades brasileiras, conforme descreve Cruz (2011, p. 55):

A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) foi nomeada pela Portaria SESU/MEC nº 146, de 10 de março de 1998, sendo formada pelos professores Celestino Alves da Silva Júnior, da UNESP-Marília; Leda Scheibe, da UFSC; Márcia Ângela Aguiar, da UFP; Tizuko Morchida Kishimoto, da USP; Zélia Mileo Pavão, da PUC-Paraná. Posteriormente, a Comissão foi recomposta, por meio da Portaria SESU/MEC nº 1.518, de 16 de junho de 2000, sendo constituída pelos professores Helena Costa Lopes de Freitas, da UNICAMP; Maisa Gomes Brandão Kullo, da UFAL; Marlene Gonçalves, da UFMG; Olga Teixeira Damis, da UFU; Merion Campos Bordas, da UFRGS.

Leda Scheibe era, na época, reitora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e presidente da primeira Comissão (1998) responsável pela elaboração das diretrizes. A primeira proposta elaborada pela Comissão contemplava o posicionamento e o interesse das instituições de ensino e de entidades da área, como ANFOPE, ANPED, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e CEDES. Todas essas entidades defendiam a docência como base de formação do pedagogo.

Entendeu a Comissão que tal visão não representava simplesmente um senso comum a respeito do tema, mas sim o acúmulo das discussões nacionais que vinham sendo realizadas em amplo processo de mobilização em torno da formação dos educadores que ocorria desde o início da década de 80. (SCHEIBE, 2007, p. 48)

A proposta inicial apresentada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) defendia que o pedagogo deveria ter um campo de formação abrangente, sendo a base dessa formação a docência. Essa proposição estava sendo experimentada em muitos cursos de Pedagogia no país com consentimento do CNE.

[...] o pedagogo deveria se constituir em um profissional para atuar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico em diferentes contextos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. (CRUZ, 2011, p. 56)

A primeira proposta de estruturação das diretrizes, apresentada em maio de 1999 pela comissão de especialistas, que contava com o apoio de entidades, não chegou a ser analisada pelo CNE, pois divergia das proposições da LDB n.º 9.394/96.

A segunda CEEP, criada em 2000, apresentou sua proposta em fevereiro de 2001, tendo como pontos fundamentais “[...] uma referência à docência na educação infantil e gestão educacional e outra referente à docência no ensino fundamental (primeira etapa) e gestão educacional” (CRUZ, 2011, p. 57). Após a apresentação da proposta das diretrizes para o curso de Pedagogia, viveu-se um momento silencioso pelo CNE, o que gerou mais incerteza sobre o destino do curso.

Em 2002, o governo federal pôs fim ao trabalho da Comissão de Especialistas, e, em 2003, o CNE designou uma Comissão Bicameral para definir as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Essa comissão era formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica. Nesse trabalho trataram de rever as contribuições apresentadas por diversos segmentos da sociedade relacionados com o curso de Pedagogia, como estudantes, professores, associações, comissões e grupos de estudo. A comissão montada em 2003 foi recomposta em 2004 e, após análise das diversas contribuições, apresentou à comunidade educacional uma primeira versão de projeto de resolução,

levando em consideração as proposições formalizadas e atendendo às legislações vigentes no período.

O período de elaboração e tramitação da proposta culminou na indefinição e criou incertezas quanto ao rumo do curso de Pedagogia. Somente em 2005 é que foi divulgada a primeira versão do projeto para análise da comunidade educacional. Essa versão recebeu muitas críticas de entidades e universidades.

No bojo das críticas formuladas, foram recorrentes as seguintes: o projeto contrariou as aspirações históricas dos educadores; reduziu o curso de Pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para o curso Normal Superior; desconsiderou o curso de Pedagogia como espaço acadêmico de que a universidade brasileira dispõe para os estudos sistemáticos e avançados na área de educação; e não levou em conta a proposta da CEEP. (CRUZ; AROSA, 2014, p. 39)

Esse movimento foi acompanhado por educadores e entidades, que se mobilizaram por meio de encontros e reuniões para a análise e a discussão dos documentos. Durante o processo de construção da Resolução n.º 1, de 10 de abril de 2006, houve muitos questionamentos e posicionamentos em relação à proposta apresentada. Dentre as questões levantadas, uma versava sobre a redução do curso de Pedagogia à formação de professores, não considerando as proposições da CEEP.

Em 13 de dezembro de 2005, o CNE aprovou o Parecer n.º 5/2005 sobre as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Apesar de aprovado, foi encaminhado para reexame do CNE, o que culminou na elaboração do Parecer CNE/CP n.º 3/2006 e, finalmente, na Resolução CNE/CP n.º 1/2006, que tratou de instituir as DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, pondo fim ao bacharelado.

Ressalta-se que os movimentos de educadores e entidades fizeram com que o CNE reconsiderasse algumas das solicitações, conforme descrevem Cruz e Arosa (2014, p. 39):

[...] ampliação da formação do pedagogo, que passa contemplar integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas em contextos escolares e não escolares.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia explicitam que a identidade do curso deve se pautar pela docência, correspondendo à identidade do pedagogo como licenciado, conforme os interesses defendidos pela ANFOPE. A Resolução do CNE/CP n.º 1/2006 propiciou a reformulação do curso no Brasil, evidenciando que a atuação do pedagogo tem como base a docência, entendendo que essa atuação não se restringe à sala de aula, ampliando-a. O artigo 2º das DCNs de 2006 estabelece:

[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006b, p. 1)

Para Saviani (2021), o referido artigo consegue delimitar com assertividade quais os objetivos do curso de Pedagogia. O § 2º do artigo 2º das diretrizes menciona que a formação do pedagogo se dará “[...] por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica [...]” (BRASIL, 2006b, p. 1), estabelecendo um espaço destinado à pesquisa e à análise de situações do contexto educacional, promovendo a articulação entre teoria e prática.

Em seu artigo 6º, prevê que a formação do pedagogo atenderá a três núcleos necessários, quais sejam: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação dos estudos e núcleo de estudo orientadores, respeitando a diversidade nacional e a autonomia das instituições de ensino. Além de reafirmar que as universidades deverão consistir em *lócus* privilegiado de formação de professores, com a ampliação da carga horária do curso, que, antes, era de 2.800 horas, indo para 3.200 horas, assim distribuídas: 2.800 horas destinadas às atividades formativas, 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, assegurando aos graduandos experiência no exercício profissional, e 100 horas de atividades teórico-práticas.

Para Moreira e Pimenta (2021), o Estágio Supervisionado apresenta fragilidades, pois nem todas as instituições conseguem contemplar esse componente em suas matrizes. Além disso, a supervisão dos estágios, em sua maioria, não acontece de maneira adequada.

A resolução mencionada abre oportunidades para as instituições de ensino superior que oferecem o curso Normal Superior e pretendem transformá-lo em curso

de Pedagogia. Para que isso ocorra, é preciso elaborar um novo projeto, seguindo a nova resolução (BRASIL, 2006b).

No tocante à proposta para organização curricular do curso de Pedagogia, observa-se, no artigo 8º da Resolução CNE/CP n.º 1/2006, a abrangência do processo de formação do pedagogo, que deve ocorrer mediante:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas; [...]. (BRASIL, 2006b, p. 4)

De acordo com a Resolução CNE/CP n.º 1/2006, o licenciado em Pedagogia deverá compreender a escola como uma organização complexa, que funcionam com base na divisão do trabalho. Portanto, a formação do pedagogo é extensa e exige uma nova concepção de educação, escola, pedagogia, docência e licenciatura, ampliando seu campo de atuação para inúmeras vertentes. Para Moreira e Pimenta (2021), toda essa dinâmica colaborou para o esvaziamento do curso de Pedagogia, não conseguindo formar o profissional pedagogo, nem o professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante desse movimento de aprovação das Diretrizes Curriculares, o ano de 2006 foi marcado por vários encontros das comunidades científicas, com destaque para: o XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); o XIII Encontro Nacional da ANFOPE; a 29ª Reunião Anual da ANPED; e o III Fórum Nacional de Pedagogia (FONAPE). Observa-se, nesse contexto, duas perspectivas distintas da atuação do pedagogo: uma voltada para que a formação recebida no curso de Pedagogia, direcionada para docência na Educação Infantil e nas séries

iniciais do Ensino Fundamental, sendo esse o foco da ANFOPE, e outra defendendo a ideia de que a prática pedagógica e a teoria devem ser a base de formação do pedagogo.

Pimenta (2006) discorda do posicionamento da ANFOPE e das DCNs. A autora argumenta que o foco de formação para a docência esvazia a teoria pedagógica, descaracterizando o campo investigativo da Pedagogia. Defende que as novas realidades educativas venham a exigir um entendimento ampliado das práticas pedagógicas.

A Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. (PIMENTA, 2006, p. 29)

Para a autora citada, a prática pedagógica ocorre dentro e fora da sala de aula, sendo injustificável que o pedagogo tenha uma base de formação com foco na docência. A educação e as práticas educativas acontecem em vários campos da sociedade, como na família, nos locais de trabalho, nos meios de comunicação e nas ruas, extrapolando o âmbito escolar formal. Portanto, a ação de delimitar a Pedagogia à docência provoca um reducionismo.

Pimenta (2006, p. 35-36) reitera suas considerações sobre o curso de Pedagogia defendendo:

[...] a criação do curso de Pedagogia, um curso que oferece formação teórica, científica e técnica para interessados no aprofundamento, na teoria e na pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas (planejamento de políticas educacionais, gestão do sistema de ensino e das escolas, assistência pedagógico-didática a professores e alunos, avaliação educacional, pedagogia empresarial, animação cultural, produção e comunicação nas mídias, etc.).

Como visto, a Pedagogia é mais ampla que a docência e não faz sentido confundi-la com metodologia. Portanto, o curso deve formar pesquisadores bacharéis e não licenciados. Ao reduzir a formação do pedagogo à docência, corre-se o risco de não considerar toda a complexidade da formação. Na percepção de Franco (*apud* PIMENTA, 2006, p. 109), o curso de Pedagogia “[...] deverá formar o profissional pedagogo, cientista educacional, ou seja, um especialista na compreensão, pesquisa e orientação da práxis educativa, que ocorre nas mais diversas instâncias sociais”.

Para Scheibe e Durli (2011, p. 103), a formação do pedagogo, “[...] é compreendida num sentido que vai além das funções de ensino na ação imediatamente submetida à sala de aula, mas incorpora as funções de professor, de gestor e de pesquisador”. Para tanto, faz-se necessária uma formação mais abrangente.

Aguiar *et al.* (2006, p. 830, grifos dos autores) afirmam que “a docência nas DCN-Pedagogia não é entendida no sentido restrito do *ato de ministrar aulas*. O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares”.

Cruz e Arosa (2014, p. 44) explicam que, segundo os pareceres n.º 5/2005 e n.º 3/2006 e a Resolução n.º 1/2006, houve uma ampliação da concepção de Pedagogia: “[...] Trata-se de uma concepção bastante larga e ampliada de docência, buscando não encerrá-la no contexto da sala de aula, mas transcendê-la para todo o contexto de onde emanam trabalhos pedagógicos”.

Apesar das discussões e de se tentar realizar um processo aparentemente democrático na elaboração da proposta das diretrizes para o curso de Pedagogia, tendo como base a formação para a docência, a identidade do curso ainda é motivo de inúmeros questionamentos. Para Cruz (2011, p. 61-62),

[...] a descrição histórica da forma como legalmente o curso de Pedagogia foi se organizando entre nós revela indefinição, contradição, ausência, resistência, crise, ameaça, mas, paradoxalmente, também percebo que revela definição, afirmação, presença, luta...Elementos, tanto de um lado quanto de outro, que integram a tão reclamada essência identitária da Pedagogia.

A formação profissional do pedagogo, apesar de muito discutida, consiste em um assunto polêmico, pois, ao mesmo tempo que é preciso formar um profissional capacitado para atuação docente, é necessário que se forme o pesquisador, capaz de atuar em diversos campos na educação. Esse é um desafio que permanece em debate no Brasil, pois não há consenso entre pesquisadores quanto à identidade da Pedagogia e à proposta de formação do profissional da área.

A participação de educadores interessados em refletir, debater, questionar e argumentar, demonstra que, mesmo diante de tantas dificuldades, indefinições e incertezas, há conquistas resultantes de uma trajetória histórica marcada por vários entraves.

Para Saviani (2021, p. 55), “[...] esse quadro de crise por que passa o curso de pedagogia tem a ver com a demora na definição de suas diretrizes curriculares, o que veio acontecer apenas em 2006, quando nos aproximávamos do décimo aniversário da nova LDB [...]”. De fato, foi um processo demorado e cheio de muitas incertezas, com repercussão na definição da identidade do curso de Pedagogia e na formação do pedagogo.

Contudo, faz-se necessário ressaltar que o processo de construção da Resolução n.º 1/2006 foi bem mais democrático do que o das normatizações anteriores, uma vez que, durante a elaboração do documento, buscou-se atender aos anseios de entidades, como ANFOPE, ANPED, dentre outras, que tiveram participação nesse processo. Superou-se o modelo de formação do curso de Pedagogia, em que previa as habilitações. Assim, para ser especialista em educação, deve-se realizar cursos de pós-graduação, e não somente a graduação.

De acordo com Aguiar *et al.* (2006, p. 836), “com a aprovação das Diretrizes, não se extinguem as polêmicas que acompanham as discussões sobre seu caráter e a identidade do curso de pedagogia”. A questão da identidade do curso e dos profissionais por ele formados pode ser considerada desafio para a educação e objeto de reflexão entre as entidades e demais indivíduos envolvidos no processo.

A educação enquanto fenômeno social, marcada pelo contexto de uma sociedade historicamente desigual, e que passa por transformações de acordo com o tempo e o espaço, sofre influências e se adapta às concepções de cada momento histórico. Nota-se que, desde a década de 1920, a Pedagogia vem perdendo prestígio e espaço, tanto acadêmico quanto social, como apontado por Libâneo (2010, p. 171):

[...] a Pedagogia como ciência geral da educação foi perdendo prestígio e espaço acadêmico com o movimento da educação nova a partir da década de 1920, mais tarde com o tecnicismo educacional, depois com a crítica antiautoritária e os estudos sobre a reprodução social, hoje com o pós-modernismo.

Alguns fatores aventados para a desvalorização do curso de Pedagogia são: a educação enquanto tarefa prática, com pouca ênfase em investigação e pesquisa; a educação como campo de várias ciências, e não somente da Pedagogia; a falta de reconhecimento por parte da sociedade da função social do pedagogo; a desvalorização profissional nas políticas públicas, com cortes orçamentário nas

verbas destinadas à educação, fazendo com que muitos professores deixem a profissão e busquem outras ocupações com melhor remuneração; o pedagogo tornou-se um tarefeiro, o que o desmotiva para o exercício da profissão; e os resultados insatisfatórios dos cursos de formação. Todos esses fatores causam o enfraquecimento e o desprestígio das atividades profissionais do pedagogo e do curso de Pedagogia.

Diante disso, entende-se que, na contemporaneidade, o pedagogo necessita receber uma formação que o possibilite questionar, refletir, criticar e ter uma postura ética perante as situações e as práticas educativas que o cercam, considerando uma perspectiva individual e global. Libâneo (2010) alerta para a necessidade de o pedagogo posicionar-se diante das situações “impostas” pelos poderes hegemônicos, intervindo nos processos políticos, buscando assegurar as condições de democracia, igualdade e justiça.

As relações de poder existentes, principalmente as conduzidas por organismos internacionais, que direcionam as políticas educacionais, determinam o tipo de educação a ser ofertada à sociedade. Dessa forma, o pedagogo deve ser percebido como um agente transformador, e não meramente instrumento da demanda mercantil exigida pelo sistema dominante.

Considerando os documentos contemplados até aqui, é imprescindível abordar, também, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) vigente. Esse documento norteia as ações educativas, estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira e apresenta ideias claras para uma base nacional que oriente o processo de aprendizagem, isto é, “[...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 50). Além disso, trata da formação docente específica para o curso de Pedagogia, apontando para a melhoria dessa formação por meio de monitoramento e acompanhamento do processo, buscando formar um profissional com conhecimento didático amplo para atuar na diversidade social.

Promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as),

combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2014, p. 76)

A partir do ano de 2015, houve a proposta de criação e implantação da BNCC, que propõe um currículo unificado para todo o Brasil, afirmando respeitar as diversidades regionais do país e formar o estudante em sua integralidade. A BNCC foi homologada por meio da Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2017, pelo CNE.

O MEC constatou a necessidade da reestruturação de uma proposta para a formação de professores, buscando alinhar a BNCC ao PNE e, até mesmo, à LDB. Neste sentido, foi elaborada e apresentada a proposta da BNC-Formação, à luz da BNCC, a qual tem gerado discussões e inquietações no campo da educação.

A implantação da BNCC pode impactar o contexto das políticas educacionais, o currículo escolar e o processo de formação de professores, pois vem ao encontro dos objetivos neoliberais. Esse assunto será abordado a seguir, no Capítulo 2.

CAPÍTULO 2 – A IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PROPOSTA DE RECONFIGURAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Nas últimas décadas, o Brasil tem experimentado um acelerado processo de mudanças na economia, na política e na educação. Há tempos, observa-se a tentativa de implantar mudanças e reformas educacionais, que visam alinhar progressivamente os objetivos de aprendizagem que os estudantes devem atingir, por meio de currículos e avaliações (testes padronizados).

O país tem vivenciado, desde a década de 1990, principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), uma conjuntura onde se concentram políticas públicas educacionais e reformas que objetivam alinhar os currículos, bem como atenuar problemas, como a evasão escolar, a reprovação e as desigualdades educacionais e sociais. O poder hegemônico enxerga a educação como alternativa para a elaboração e a implantação de currículos. Estes minimizam a atuação do Estado no que diz respeito às políticas públicas.

A intenção de alinhar progressivamente as aprendizagens, as matrizes curriculares e o processo de avaliação visam minimizar os problemas da educação brasileira em todas as suas dimensões. Para Branco *et al.* (2018, p. 11), o currículo consiste em “[...] um campo de disputa entre governos, instituições particulares e organizações multilaterais como um meio de dominação, defesa de interesses, sobretudo ligados à manutenção de poder e do capital”. Portanto, sob essa ótica, o currículo é um campo de interesses diversos.

Araújo e Almeida (2010, p. 106) afirmam que “[...] as políticas públicas são o resultado de barganhas e conflitos, consensos e embates entre os diferentes grupos ou classes que compõem determinada sociedade”. As atuais políticas educacionais buscam atender às recomendações de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros, estando essas recomendações mais preocupadas com as políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, instrução e testes, do que em promover melhorias significativas no campo educacional.

As políticas públicas educacionais brasileiras são frutos de modelos internacionais, que, em muitos casos, não obtiveram sucessos no exterior, mas mesmo assim estão sendo implementadas no Brasil, permeadas de interferências, contradições e representando interesses dominantes. Essas políticas não são estáticas, e sim dinâmicas, e representam a correlação entre as forças sociais. Desse modo, conhecer as políticas públicas educacionais é necessário para a formação docente.

Saviani (2020) esclarece que a política educacional brasileira possui, desde a época da ditadura militar, quatro características principais, a saber: a filantropia, a protelação, a fragmentação e a improvisação.

A filantropia refere-se ao fato de o Estado tentar se isentar de sua responsabilidade perante a sociedade, por meio de campanhas apelativas de ajuda social, buscando convencer a sociedade a se envolver com questões que devem ser resolvidas pelo próprio Estado (SAVIANI, 2020).

A protelação diz respeito à postergação de solução para os problemas educacionais, o que em outros países são resolvidos em tempo hábil. No Brasil, muitos problemas vão sendo adiados e, com o tempo, caem no esquecimento (SAVIANI, 2020).

Outra característica marcante das políticas públicas da educação brasileira apresentada por Saviani (2020) é a fragmentação de ações e projetos que possuem tempo limitado para ocorrer. Isso porque, se desenvolvem durante um determinado tempo de governo. Assim, havendo a troca de governantes, quem assume o poder quer implantar programas distintos, com base na ideologia defendida, o que acaba por suprimir propostas anteriores, ficando sem uma concretização.

Por último, tem-se a improvisação, que visa atender às necessidades de um determinado período histórico, bem como a interesses específicos. Diz respeito a ações momentâneas e normatizadas por meio de decretos, resoluções e emendas constitucionais. Portanto, é nesse ritmo que caminha a educação brasileira, o que leva a um processo de precarização e desvalorização docente.

A questão curricular, em uma sociedade permeada pela diversidade, envolve muitos interesses, que nem sempre são convergentes, tornando-se um campo de disputas, prevalecendo, no geral, os interesses da classe dominante. Diante dessa situação, a escola precisa repensar seu papel, buscando não apenas transmitir

conhecimentos ou desenvolver habilidades e competências, mas também fomentar a crítica e a democracia, atuando de maneira significativa e emancipadora.

De acordo com Branco *et al.* (2018), o currículo sempre esteve ligado ao poder e ao controle social, estando sob o domínio da classe dominante. Por conseguinte, destina-se a uma parcela restrita da população, aquela mais favorecida, segundo os capitais sociais, econômicos e culturais.

Essa discussão acerca do currículo é antiga no Brasil. Como mostram Cury, Reis e Zanardi (2018), desde a Primeira Lei Geral de Ensino, assinada em 1827 por D. Pedro I, havia a prescrição de um currículo mínimo, como consta no artigo 6º da lei mencionada:

Os professores ensinarão a ler, escrever; as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião cathólica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e da História do Brasil. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 21)

Desde aquela época, é possível observar que os interesses hegemônicos prevalecem na sociedade; conseqüentemente, no âmbito educacional, uma vez que, para o reconhecimento dos certificados de escolaridade, era necessário que se adotasse o currículo determinado. Caso contrário, não teria reconhecimento.

Historicamente, as reformas educativas são recorrentes no Brasil, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Em 1931, foi criado o CNE, por meio do Decreto n.º 19.850. Esse órgão passou a ser responsável pela regulamentação do ensino no país, de forma a garantir as diretrizes gerais para a Educação Básica e o Ensino Superior. O objetivo era firmar as diretrizes gerais dos ensinos primário, secundário e superior, de tal modo que nelas os interesses da nação se sobrepujassem a qualquer outro (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Em 1936, durante o Governo Constitucional de Getúlio Vargas, foi delegado ao CNE a responsabilidade da elaboração do primeiro PNE, que mais tarde fora desconsiderado.

Está previsto, desde a consolidação da Constituição Federativa do Brasil de 1988, uma base nacional de conteúdo para a educação brasileira, a fim de unificar a educação. Essa base foi sendo delineada nas reformulações do ensino. A partir do ano de 2012, intensificou-se e fortaleceu a discussão acerca da base, gerando

grandes debates no meio acadêmico sobre a concepção de um currículo unificado. Verifica-se que as políticas públicas educacionais têm apostado na unificação como um dos meios de solução para os problemas educacionais no país. Acredita-se que, se estabelecida, antagonismos e conflitos cessarão ou, pelo menos, minimizarão de maneira considerável.

De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018), no ano de 2011, foi criada a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), em um momento de alvoroço no âmbito das discussões sobre a criação da BNCC. Ressalta-se que a ABdC é uma associação civil sem fins lucrativos e econômicos. Segundo seu Estatuto, artigo 5º, tem como objetivos:

1. congregar os profissionais e estudantes que realizam atividades de pesquisa e/ou docência e extensão no campo do Currículo;
2. realizar e fomentar estudos no campo do Currículo;
3. estimular estudos do campo do Currículo com áreas afins, promovendo intercâmbios com pesquisadores, associações e sociedades congêneres nacionais e/ou internacionais;
4. estimular a criação de linhas e grupos de pesquisa no campo do Currículo nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil;
5. promover o reconhecimento do pluralismo teórico nas atividades e produções do campo do Currículo;
6. atuar no sentido de influenciar nas políticas públicas em Educação e no campo do Currículo para os diversos níveis e modalidades de ensino;
7. estimular a implantação de diferentes formas de difusão e divulgação de produções no campo do Currículo;
8. organizar e promover eventos, seminários, cursos e outras iniciativas similares, bem como todas as atividades que contribuirão para o desenvolvimento do campo do Currículo, isoladamente ou em contato com associações congêneres, com vistas à atualização do conhecimento e à socialização das experiências realizadas no campo do Currículo. (ABdC, 2011, n. p.)

Essa associação demonstra ser bastante comprometida com o estudo do currículo, produzindo e publicando inúmeros trabalhos acadêmicos sobre a temática. Além disso, estabeleceu parceria com outros movimentos e associações educacionais que trabalham na mesma perspectiva.

Diante dessas considerações, salienta-se que este capítulo aborda o processo de elaboração e implantação da BNCC para a Educação Básica, bem como a sua repercussão na proposta de formação de professores desse nível de ensino, por meio da BNC-Formação (2018). E ainda, trata do espaço de formação do pedagogo no contexto neoliberal.

Sabe-se que a educação cumpre papel essencial na construção da sociedade e que, cada vez mais, tem se tornado assunto presente nas discussões de

organismos internacionais, com vistas à manutenção do poder e do capital e à impregnação de ideologias, segundo interesses políticos e econômicos. Todas essas questões impactam o sistema de ensino, por meio de regulação e controle. Neste âmbito, fazem-se presentes um currículo delimitado e um processo de avaliação em larga escala.

Quando se trata de currículo, não se pode esquecer que se está falando de um objeto de disputas históricas, pois “[...] envolve também interesses nem sempre convergentes” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 18). Portanto, o currículo é um espaço de discussões, conflitos, lutas, disputas e incertezas, haja vista que há interesses hegemônicos envolvidos.

No ano de 2015, iniciou-se o processo de elaboração e implantação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, definida como uma base para a construção de um currículo unificado para todo o país, com a intenção de reger a estrutura dos componentes curriculares da Educação Básica e, posteriormente, da Educação Superior. O objetivo é formar cidadãos capazes de atuar mediante competências e habilidades.

Entende-se que nenhuma política – econômica, social ou educacional – é imparcial. Como bem pontuam Branco *et al.* (2018, p. 12), “[...] nenhuma reforma educacional é apenas técnica e neutra, de forma que elas sofrem influências ideológicas e políticas”, pois buscam atender aos interesses das classes dominantes. Desse modo, é imprescindível a análise de como a proposta da BNCC repercutirá na formação do pedagogo e na reestruturação dos cursos de licenciatura, mais especificamente na Pedagogia.

Assim, a abordagem contempla três momentos. No primeiro, discorre-se sobre a origem da BNCC da Educação Básica e o seu processo de implantação. No segundo, aborda-se a proposta da BNC-Formação e as principais mudanças na formação do pedagogo. No terceiro momento, apresenta-se o repúdio de entidades acadêmicas e científicas quanto à proposta da BNCC e da BNC-Formação.

Para uma melhor compreensão dos conteúdos abordados, foi necessário fazer alguns recortes históricos, com o objetivo facilitar o entendimento sobre o histórico da BNCC, os possíveis efeitos da sua implantação na educação brasileira e os impactos na formação do pedagogo.

A pesquisa fundamenta-se em estudiosos acerca do assunto, como Branco *et al.* (2018), Cericato (2018), Cury, Reis e Zanardi (2018), Farias (2019), Libâneo

(2007, 2016), Saviani (2020), Tardif (2014); além de documentos norteadores das políticas públicas educacionais brasileira: BNCC (2015, 2016, 2017), BNC-Formação (2018), Constituição Federal (1988), Edital CAPES n.º 6/2018, LDB n.º 9.394/96, PEC 95/2016, Portaria n.º 592/2015 – Comissão de Especialistas para Elaboração de Proposta da BNCC, Resolução n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que trazem contribuições e reflexões sobre o processo de implantação da BNCC e suas consequências para a formação de estudantes e docentes.

2.1 ORIGEM DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E SEU PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

No Brasil, a ideia por uma base unificada para a elaboração de um currículo surgiu na década de 1970, com a LDB de 1971, durante o período militar. O artigo 3º desse documento propunha: “Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimulam, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados, por uma base comum” (BRASIL, 1971, n. p.). Portanto, a ideia de uma base comum para educação brasileira tem mais de quatro décadas e ainda não foi concretizada. Sabe-se que trocas de governo fragmentam ou extinguem ações e projetos anteriores. Contudo, a base comum para a educação é uma ideia que persiste.

Com a promulgação da CF/1988, o assunto ganhou fôlego novamente. O artigo 210 da CF/1988 prevê: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, n. p.). Nota-se o interesse por um documento único para direcionar a educação brasileira, de modo a garantir a aquisição de conteúdos mínimos, considerados básicos para a formação.

Na década de 1990, a Lei n.º 9.394/96 foi aprovada. O artigo 26 dessa lei trata da regulamentação de uma base nacional comum para a Educação Básica, respeitando as diversidades regionais, pelo fato de o Brasil ser um país de grande extensão territorial.

Art. 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, n. p.)

Além da implantação de uma base comum para orientar a educação brasileira, a LDB 9.394/96 faz referência ao regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e Municípios para a elaboração de competências que nortearão a Educação Básica, por meio dos currículos adotados, conforme descrito no artigo 9º, § 2º, inciso IV:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, n. p.)

A elaboração e a consolidação de uma base comum para a educação brasileira é um processo gradual. Nota-se avanços desde suas primeiras inspirações. Todavia, muito ainda deve ser aprimorado para a efetivação desse projeto e, principalmente, para que atenda às reais necessidades educacionais do país, uma vez que as políticas públicas educacionais brasileiras são regidas verticalmente, isto é, atendem a interesses hegemônicos.

Nos anos de 1997 e 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) foram consolidados, apontando para o desenvolvimento de um currículo direcionado. Dando continuidade a esse processo, no ano de 2000, foram elaborados os PCNs para o Ensino Médio, com objetivo de difundir a proposta da reforma curricular. Os PCNs consistem em um conjunto de textos sobre as áreas do conhecimento, com o objetivo de direcionar a construção de currículos. Estão articulados com o PNE, propondo uma educação mais cidadã.

Durante o processo de elaboração dos PCNs, houve a alegação de que as diversidades existentes no país foram respeitadas em todos os seus aspectos. Os PCNs trazem como diferencial os chamados temas transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural), que perpassam por todos os componentes curriculares, mas não pertence exclusivamente a nenhum deles.

De 2008 a 2010, houve a atuação do Programa Currículo em Movimento, que buscou melhorar a qualidade da Educação Básica por meio do desenvolvimento dos currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os objetivos específicos desse programa foram: identificar, analisar propostas

pedagógicas implantadas na Educação Básica e propor, por meio da elaboração de documentos, a atualização das DCNs para a Educação Básica, a fim de construir uma base nacional comum para a educação, além de promover um amplo debate sobre o currículo da Educação Básica brasileira (MEC, 2022).

Ainda nesse período, entre 28 de março e 1º de abril de 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater sobre a Educação Básica. Reforçou-se a necessidade da BNCC, como parte de um Plano Nacional de Educação:

[...] a construção de um sistema nacional de educação requer, portanto, o redimensionamento da ação dos entes federados, garantindo diretrizes educacionais comuns a serem implementadas em todo o território nacional, tendo como perspectiva a superação das desigualdades regionais. (CONAE, 2009, p. 18-19)

Ainda no ano de 2010, foram homologadas duas resoluções: a Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010, definindo as DCNs Gerais para a Educação Básica com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, e a Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, fixando as DCNs para a Educação Infantil.

Em 2011, foi homologada a Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, fixando as DCNs para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, tratando do currículo em seu artigo 9º, destacando que os saberes existentes e vivências dos estudantes devem ser valorizados na construção de sua identidade:

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (BRASIL, 2010, p. 3)

Menciona-se, ainda, a necessidade de uma base nacional comum e outra diversificada do currículo, que devem ser integradas na composição do documento curricular, de modo que as disciplinas não fiquem desconexas e fragmentadas. Visa-se, com isso, favorecer a aprendizagem dos estudantes e valorizar conhecimentos adquiridos anteriormente.

Houve a solicitação de que fossem encaminhadas ao CNE as expectativas de aprendizagem que os estudantes do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais)

deveriam desenvolver. Recomendou-se para essa ação o estabelecimento de parcerias e a articulação entre estados e municípios, conforme artigo 49 da Resolução n.º 7/2010:

Art. 49 O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p. 14)

Em seguida, no ano de 2012, foi homologada a Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012, definindo as DCNs para o Ensino Médio. Era uma continuidade das diretrizes para o Ensino Fundamental, com foco no mundo do trabalho, como mostra o artigo 3º, §2º, da referida resolução: “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 2012, p. 1). Esse trecho do documento evidencia uma preocupação com a formação do estudante e sua atuação no mundo do trabalho, atendendo a interesses mercadológicos, sendo essa uma das características da política neoliberal.

Também, em 2012, foi instituída a Portaria n.º 867, de 04 de julho de 2012, referente ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), contando com Diretrizes Gerais. Naquele momento foram ofertados cursos de formação continuada para professores alfabetizadores em todo país.

No ano seguinte, em 2013, institui-se a Portaria n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013, sobre o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), com o objetivo de formular e implantar políticas para melhoria do padrão de qualidade do Ensino Médio, por meio do redesenho curricular do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e da formação continuada de professores. Buscou-se, assim, materializar as DCNs para o Ensino Médio, homologadas no ano anterior.

Em 2014, foi homologada a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamentando o PNE, com vigência de 10 (dez) anos. O Plano contém 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica no país, sendo que as Metas 2 e 3, nas estratégias 2.1, 2.2 e 3.2, trazem pontos referentes à implantação da BNCC e do estabelecimento de parceria entre estados e municípios para que a base se efetive:

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;

[...]

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum. (BRASIL, 2014, p. 53)

No PNE, destaca-se a preocupação aparentemente demonstrada com a formação do profissional docente, como mostram as Metas 13, 14, 15, 16, 17 e 18, que abrangem desde a formação dos docentes atuantes em nível superior, na área de atuação, até a valorização docente por meio de plano de carreira, piso salarial nacional profissional e elevação da formação de mestres e doutores na educação superior.

Todavia, Saviani (2020) tece críticas ao documento. Segundo o autor, “as medidas pós-golpe já o tornaram letra morta” (SAVIANI, 2020, p. 6), visto que várias das metas expressas “perderam o prazo de validade” e não foram viabilizadas, e outras ainda estão por vencer, e não se encontram em condições de serem efetivadas. Isso porque, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 95, de 2016, restringe os gastos públicos do país com educação e saúde por um período de 20 anos, sendo mais conhecida como “PEC do fim do mundo”⁷.

Nota-se um retrocesso, uma vez que era necessário aumentar os investimentos sociais, e não os limitar ou os restringir. Assim, ao analisar a proposta da PEC 95, o que chama a atenção é a restrição a áreas como educação e saúde. Todavia, gastos referentes a fundo eleitoral não foram contemplados pela proposta.

7 A PEC 95/2016 é um novo regime fiscal implantado no país, que restringe aumentos com gastos públicos em vários segmentos da sociedade e que contempla a educação e a saúde. Assim, foram estabelecidos valores que não podem ser ultrapassados. O objetivo é criar um teto de gastos, de modo que as despesas não sobreponham os valores alcançados pela inflação.

Dando continuidade à trajetória histórica de elaboração da BNCC, ainda no ano de 2014 ocorreu a 2ª CONAE, entre os dias 19 e 23 de novembro, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE). Nesse evento estiveram presentes representantes de diversos movimentos e entidades nacionais, resultado de um longo e amplo processo iniciado em 2012 para discussão acerca das políticas nacionais de educação. Ao final, foi elaborado um documento contendo propostas e reflexões em torno da educação brasileira, consistindo em um importante referencial para a BNCC. Segundo o documento:

A Conae 2014 apresentou como tema: O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Nessa direção, a Conferência teve como propósito contribuir com a política nacional de educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino. (CONAE, 2014, p. 8)

O objetivo principal da CONAE 2014 foi o de acompanhar a implantação do Plano Nacional de Educação, abarcando a elaboração e a execução dos planos em âmbitos estadual e municipal, bem como no Distrito Federal.

Durante o 1º semestre do ano de 2015, o processo para a elaboração da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental começou a se intensificar. Dos dias 17 e 19 de junho foi promovido o I Seminário Interinstitucional para Elaboração da BNCC, em que estiveram presentes assessores e especialistas. Portanto, esse evento consistiu em marco na trajetória de elaboração da base.

A Portaria n.º 592, de 17 de junho de 2015, institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, e estabeleceu o prazo de entrega da primeira versão da BNCC para o ano de 2016, como consta em seu artigo 2º:

É atribuição da Comissão produzir documento preliminar da Proposta da Base Nacional Comum Curricular bem como produzir relatório consolidando os resultados da discussão pública para entrega ao Conselho Nacional de Educação – CNE até final de fevereiro de 2016. (BRASIL, 2015, p. 16)

Para que esse documento fosse entregue dentro do prazo estabelecido – e por áreas do conhecimento, reforçando o que propõe as DCNs –, houve a necessidade de um engajamento entre União, Estados e Municípios, ficando a cargo das secretarias municipais e estaduais de educação, associações acadêmicas e

científicas toda organização logística do processo (BRASIL, 2021c). Essa foi uma época de intensa movimentação no campo educacional. A despeito das parcerias, não houve ampla participação de professores e entidades, sendo esse um movimento considerado restrito por diversas entidades ligadas à educação.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define e regulamenta as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas de modo progressivo, tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino, compreendendo as diferentes etapas da Educação Básica. De acordo com seus princípios, a base colaborará para o desenvolvimento de uma formação integral do estudante, por meio de um ensino baseado em competências e habilidades, de modo que o aluno se desenvolva para a vida em sociedade.

Todavia, entende-se que esse seja um modelo de centralização curricular e de homogeneização dos currículos. Além de ser considerada uma política de currículo, baseada em experiências internacionais, adotada por muitos países europeus e pelos Estados Unidos, na década de 1960. Na América Latina, esse modelo de educação por competências surgiu mediante as reformas educacionais no decorrer da década de 1990. Albino e Silva (2019, p. 140) afirmam que “a formação por competências visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho”.

Conforme documento oficial da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2017), a base não é o currículo em si, mas um documento que norteia a construção dos currículos dos estados brasileiros, respeitando as singularidades e particularidades regionais, sendo construído em um regime de colaboração entre Municípios, Estados e União. Propõe-se um ensino baseado em competências e habilidades, norteando as áreas do conhecimento, bem como seus componentes curriculares (disciplinas).

Segundo o documento, o desenvolvimento de competências visa assegurar os direitos de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica. Assim sendo, é dever da escola garantir que os estudantes desenvolvam competências gerais. Na BNCC, o termo competência é definido como

[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver

demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e mundo do trabalho. (BRASIL, 2017c, p. 10)

Isso significa que, para ser competente, segundo o documento da BNCC, é preciso que o sujeito consiga utilizar o conhecimento adquirido na escola para solucionar problemas do cotidiano e seja capaz de se adaptar às mudanças constantes na sociedade.

Acerca da estruturação da BNCC, tem-se a seguinte disposição: Textos Introdutórios, Competências Gerais, Competências Específicas, que se desdobram em Direitos de Aprendizagem ou Habilidades por áreas do conhecimento.

A primeira versão da BNCC referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental começou a ser elaborada no ano de 2015, mediante um processo de mobilização nacional em torno da previsão do que seria o documento. Entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016, o MEC disponibilizou a primeira versão do documento digital, a fim de socializá-lo para consultas e discussões entre docentes e sociedade civil. Na primeira versão, foram destacados os direitos de aprendizagem dos estudantes, bem como a parte comum e diversificada do currículo.

A BNCC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização. (BRASIL, 2015b, p. 15)

Na versão preliminar do documento, o currículo é tomado como “preocupação” por parte do governo. “Vê-se que o problema não é novo e sempre esteve, de algum modo, nas preocupações do Governo Federal e nas preocupações dos Governos Estaduais, Municipais e Distrital” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 49).

Contudo, é importante destacar que o currículo, no modelo econômico neoliberal, representa controle, um regime fechado para governar e educar a população, considerando os interesses das classes dominantes. Para Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 49), é mais uma “[...]forma de verticalismo homogeneizador do que

um respeito às diferenças”. Na BNCC, por exemplo, a parte diversificada do currículo apresenta esse caráter homogeneizador. Portanto, o documento pode ser percebido como uma proposta curricular, pois visa imobilizar a prática educativa, descrevendo o que se deve fazer na educação – mais precisamente, na sala de aula –, denotando a falta de autonomia das instituições de ensino.

No período de 2 a 15 de dezembro de 2015, houve um momento de mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC. Esse período foi chamado de “Dia D da BNCC”. Nesse contexto, cada unidade federativa ficou responsável por articular o processo junto às unidades escolares sob sua gerência. Assim, o MEC criou o Portal da Base, um espaço para a coleta das contribuições da sociedade, com vistas à construção do documento da BNCC.

Após as coletas realizadas e a sistematização dos dados, houve a consolidação, o que resultou na segunda versão do documento, disponibilizada para a sociedade em 3 de maio de 2016, através da plataforma digital do MEC. Esse documento consistiu no resultado da parceria entre Secretarias Estaduais de Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e entidades do meio acadêmico. Em sua segunda versão, o documento enfatizou que integra as políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Da BNCC emanam quatro outras políticas:

As quatro políticas que decorrem da BNCC – Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar – articulam-se para garantir as condições que geram a qualidade na Educação Básica, ou seja, o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da Educação Básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva. (BRASIL, 2016b, p. 26)

Após as contribuições, foram organizados, no período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016, 27 seminários estaduais, com a participação de professores, gestores e especialistas, com o objetivo de debater a segunda versão da BNCC. O CONSED e a UNDIME ficaram responsáveis pela promoção desses seminários. De acordo com dados disponibilizados pelo MEC, participaram dessa etapa 9.275 pessoas, distribuídas entre as cinco regiões do país: 25% da Região Norte, 37% da Região Nordeste, 15% da Região Centro-Oeste, 13% da Região Sudeste e 10% da

Região Sul. As regiões com as maiores porcentagens de participação foram a Norte e a Nordeste (BRASIL, 2016b).

Os dados levantam algumas questões, pois esse era um momento em que um documento norteador do futuro da educação brasileira estava sendo elaborado. Diante disso, o que justifica a baixa adesão das regiões brasileiras? Educadores e sociedade não estavam preocupados com os rumos da educação? Houve uma ampla divulgação dos seminários? Essas são questões que merecem reflexão.

Em agosto ainda de 2016, iniciou-se o processo de produção da terceira versão do documento, com base na segunda versão. Nesse momento, cada componente curricular teve seus pareceres elaborados por redatores renomados. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento (primeira e segunda), o MEC concluiu a sistematização das contribuições recebidas e entregou a terceira versão do documento (contemplando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental) ao CNE, que ficou responsável por elaborar o parecer e o projeto de resolução sobre a BNCC e encaminhá-los ao MEC.

No final de 2017, o texto introdutório da Base e as partes referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foram aprovadas pelo CNE e oficializadas pelo MEC. Menciona-se que o texto correspondente ao Ensino Médio ainda estava em processo de elaboração nessa época. Em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, por meio da Portaria n.º 1.570, de 20 de dezembro de 2017, prevendo a implantação da BNCC em todo território nacional, como consta no artigo 1º:

Fica homologado o Parecer CNE/CP n. 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular – a BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. (BRASIL, 2017c, p. 31)

Salienta-se que a terceira versão da BNCC foi elaborada durante um momento politicamente conflituoso no cenário político brasileiro. Desde o início da sua discussão, em 2015, passaram pelo Ministério da Educação três ministros, sendo eles: Renato Janine Ribeiro, Aloizio Mercadante e Mendonça Filho, e dois

presidentes da República, Dilma Rousseff e Michel Temer, o que provocou instabilidade e alterações no documento. Além disso, o Ministério da Educação também passou por algumas reestruturações durante esse período. Nota-se que o processo de instabilidade na política nacional interferiu diretamente na construção de um sistema educacional competente, como destacam Branco *et al.* (2018, p. 39): “[...] os índices revelam um sistema de ensino fragmentado e desarticulado, produto de diferentes políticas públicas, que em geral, não duram mais do que um mandato”.

Em 22 de dezembro de 2017, o CNE apresentou a Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, para instituir e orientar a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente, considerando as etapas no âmbito da Educação Básica, como pontuado em seu artigo 1º:

A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implantação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. (BRASIL, 2017b, p. 4)

Com base na resolução mencionada, a BNCC foi elaborada e embasada em documentos que norteiam a educação brasileira, como a CF/1988, a LDB 9.394/96 e o PNE 2014-2024, além de consulta realizada junto à sociedade, a despeito da baixa participação social. O documento curricular visa o desenvolvimento de habilidades e competências por meio das chamadas aprendizagens essenciais, sendo definidas pela Resolução CNE/CP n.º 2/2017, em seu artigo 2º, como: “[...] conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e capacidades de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências” (BRASIL, 2017b, p. 4). Segundo a BNCC, para que as habilidades e as competências sejam desenvolvidas, é necessário que haja engajamento e colaboração das três esferas do governo, de modo a superar a fragmentação das políticas educacionais brasileiras.

Com relação às propostas pedagógicas das instituições escolares, estas devem atender às particularidades regionais, adequando o currículo, a fim de garantir uma aprendizagem progressiva no decorrer da Educação Básica, além de intensificar o processo de inclusão de estudantes com algum tipo de deficiência.

Conforme a Resolução CNE/CP n.º 2/2017, o prazo máximo para a adequação do currículo era até o ano de 2020, como mencionado em seu artigo 15,

parágrafo único: “A adequação do currículo à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e, no máximo, até início do ano letivo de 2020” (BRASIL, 2017b, p. 11).

Como consequência da homologação da referida resolução, iniciou-se um movimento de reestruturação no sistema de ensino no Brasil: formação de professores a partir da publicação da BNCC; formação de colaboradores do sistema de ensino, no prazo de até 1 (um) ano; mudanças na matriz referência do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); alterações no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); adequação dos programas e projetos do MEC alinhados à BNCC em até 1(um) ano após a sua publicação.

Essas propostas de mudanças denotam um viés neoliberal, com questões econômicas implícitas, como a formação de professores voltada para atender aos interesses da BNCC, além da necessidade de alterações nos livros didáticos, implicando gastos financeiros.

Nesse contexto, é lícito supor que as reformas educacionais estão intimamente ligadas aos mecanismos de legitimação dos processos produtivos contemporâneos e interesses mercadológicos, de modo que a reforma do ensino busca, em primeiro lugar, a oferta de mão de obra, o desenvolvimento econômico e tecnológico, a modernização e os interesses do capital. (BRANCO *et al.*, 2018, p. 13)

No mês de março do ano de 2018, educadores brasileiros se dedicaram ao estudo do documento da BNCC, referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, com intuito de entender o processo de implantação da base e as mudanças preanunciadas pelo documento, bem como os possíveis impactos no sistema de ensino brasileiro. Novamente, esse momento foi chamado de “Dia D da BNCC” e contemplou as redes de ensino pública e privada.

Em abril de 2018, o MEC entregou ao CNE a terceira versão da BNCC, referente ao Ensino Médio. Desse modo, tiveram início as audiências públicas para discutir o documento. Em 5 de abril de 2018, foi instituído o Programa de Apoio à Implantação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), estabelecendo diretrizes, parâmetros e critérios para a sua implantação e reforçando a importância da parceria entre estados e municípios. O programa tem como objetivo subsidiar o processo de implantação da BNCC, reforçado em seu artigo 2º:

O Programa utilizará como instrumentos de apoio: I - assistência financeira às SEDEs, com vistas a assegurar a qualidade técnica, a construção em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios e a disseminação dos currículos elaborados à luz da BNCC; II - formação das equipes técnicas de currículo e gestão das SEDEs e SMEs; e III - assistência técnica para as SEDEs, para a gestão do processo de implantação da BNCC junto às SMEs. (BRASIL, 2018c, p. 1)

O ProBNCC viabilizou assistência financeira, a fim de garantir que o processo ocorresse junto a estados e municípios, sendo proporcional ao quantitativo de instituições de cada unidade federativa. Além disso, apoiou a formação de equipes de cada estado, fornecendo pagamento de bolsas para algumas funções exercidas. No mais, promoveu assistência técnica e pedagógica. Em contrapartida, estados e municípios deveriam cumprir as exigências previstas pelo programa.

Em agosto do 2018, as unidades escolares de Ensino Médio mobilizaram-se para a discussão da BNCC. O público-alvo eram professores, gestores e técnicos da educação, que deveriam dar contribuições por meio de um formulário *on-line*, criado para essa finalidade. Em dezembro daquele ano, o então Ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da BNCC para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b).

Diante de todo esse processo, pode-se inferir que as reformas educacionais não visam resolver os problemas na área da educação, uma vez que se vinculam a questões econômicas, estando submetidas às estruturas produtivas do sistema neoliberal. Busca-se, por meio da educação formal, uma melhor adaptação do sujeito aos interesses mercadológicos. Assim, as crises vivenciadas pela escola parecem ser necessárias para a manutenção do sistema, como bem destacado por Harvey (*apud* CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 77):

Crises são essenciais para a reprodução do capitalismo. É no desenrolar das crises que as instabilidades capitalistas são confrontadas, remodeladas e reformuladas para criar uma nova versão daquilo em que consiste o capitalismo. Muita coisa é derrubada e destruída para dar lugar ao novo.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012 *apud* BRANCO *et al.*, 2018, p. 14) asseveram que:

[...] a globalização e a organização política e econômica do mundo atual afetam a educação de diversas maneiras, [...] compelem a escola mudar suas práticas devido aos avanços tecnológicos, que modificam, sobretudo,

o sistema produtivo, induzem alterações na atitude do professor e do trabalhador docente para se adequarem às novas demandas do capital.

A BNCC é apresentada como uma política educacional que resolverá os problemas da educação brasileira, superando as crises e as desigualdades educacionais. Todavia, Libâneo (2016) pontua que as políticas educacionais implantadas nas últimas décadas sofrem influências de organismos internacionais, com impactos na produção do currículo. Observa-se que a lógica do mercado de trabalho está sendo inserida cada vez mais nas escolas, mediante projetos voltados para a gestão escolar, que têm como base os resultados. Além disso, há inserção, no currículo, de disciplinas que visam preparar os estudantes para essa finalidade.

Nota-se que há muitas empresas privadas, que defendem os ideais neoliberais, envolvidas com a implantação da BNCC, tais como: Instituto Natura, Instituto Itaú, Gerdau, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, dentre outras (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

O currículo, na perspectiva da BNCC, acaba por se tornar um instrumento de controle e regulação das aprendizagens ou, até mesmo, alvo de um estreitamento curricular. Isso porque, compõe 60% do que deve ser ensinado na base comum, sendo que 40% fica a cargo de uma certa “autonomia” regional (BRASIL, 2017b). Um risco que se corre é que os professores foquem somente o trabalho nos 60% da base comum, que são cobrados em avaliações externas de larga escala, e banalizem a parte diversificada, uma vez que esta última não é cobrada nesse tipo de avaliação.

Branco *et al.* (2018, p. 41) argumentam que “[...] construir um sistema nacional não implica a exclusão ou minimização da diversidade e das particularidades de cada região, mas sim em articulá-las de forma coerente [...]”. Dessa forma, pensar o currículo como estratégia de correção das desigualdades sociais é ingenuidade, posto que os processos sociais são desiguais e estão para além das instituições de ensino.

Outra preocupação com a implantação da BNCC é que os educadores a aceitam sem passá-la pelo crivo da criticidade, e a tomem como instrumento norteador da prática pedagógica. Em pesquisa realizada pelo Datafolha, entre os meses de setembro e outubro de 2020, com professores da rede pública de ensino, a maioria se posiciona de forma favorável ao estabelecimento da BNCC: 90% dos entrevistados concordaram que a BNCC tem sido uma referência para saber o que

ensinar; 88% afirmaram que a BNCC contribui para o planejamento de aulas mais engajadas; e 89% acreditam que o documento auxilia no diagnóstico dos níveis de aprendizagem dos estudantes (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020).

Há de se fazer uma reflexão em torno desses dados: como se dava a prática pedagógica desses docentes antes da implantação da BNCC? Antes da BNCC, qual(is) documento(s) era(m) utilizado(s) para direcionar a aprendizagem dos estudantes? Qual o tipo de formação tem sido ministrado nos cursos de licenciatura e que profissional as universidades e faculdades estão formando para o mercado de trabalho? Os dados evidenciam que os docentes acham mais fácil seguir algo preestabelecido. Diante disso, como fica o processo de autonomia, reflexão e criticidade dos docentes?

As políticas educacionais empreendidas nas últimas décadas têm demonstrado que o sistema educacional brasileiro vem se pautando pelas ideias de eficiência, competitividade e produtividade, o que remete à manutenção da ordem social vigente. Neste sentido, “[...] a estratégia é articular um ensino mais eficiente, de ‘qualidade’ e que proporcione uma formação adequada às novas necessidades” (BRANCO *et al.*, 2018, p. 34). Nesta perspectiva, a educação é considerada uma mercadoria, incorporando critérios empresariais de organização e gestão, sendo que o currículo apresenta um caráter instrumental e de resultados imediatistas.

Essa é a tendência que vem se intensificando em todos os países com a adoção de políticas regressivas classificadas pelos analistas como neoliberais e com concepções irracionalistas, no plano cultural, subsumidas sob a denominação de pós-modernas, o que na verdade representa um retrocesso educacional. (SAVIANI, 2020, p. 13)

Em países como o Brasil, as políticas públicas educacionais são classificadas com base no sucesso ou no fracasso. Para tanto, são considerados indicadores de resultados quantitativos, obtidos por meio de avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, que ocorre em nível nacional, em anos ímpares, além de avaliações em nível estadual.

São várias as críticas dirigidas à BNCC, principalmente sobre a influência que recebeu de setores privados, buscando tornar o Brasil um país mais competitivo. De acordo com Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 5):

Por trás dessas e de outras reformas há ideias falsas, mas infelizmente muito alardeadas, de que a gestão pública é ineficaz, devido à falta de competitividade entre as instituições e indivíduos, que boa educação é aquela voltada para médias altas em exames e que entendem a aprendizagem como um conjunto de competências e habilidades, sistematizadas em matrizes de referência, que devem ser apreendidas pelos estudantes.

Essas reformas tentam impingir a ideia de que a educação deve ser eficaz e buscar resultados quantitativos. Quando os resultados são baixos, há a necessidade de reformulações e intervenções, o que, muitas vezes, contam com o apoio do setor privado.

Considerando a BNCC, Cericato (2018) tece considerações acerca dos interesses econômicos e políticos que constam na base, sendo que esses interesses sobrepujam a ideia de formação humana.

Nessa perspectiva, tal projeto se opõe a uma formação mais humana e capaz de integrar conhecimentos científicos e culturais. Além disso, considera-se também que, nos últimos anos, a escola tem se tornado um interessante nicho de mercado à medida em que, com o desenvolvimento do capitalismo, determinados espaços de lucratividade foram se esgotando. Assim a reformulação dos currículos impulsionada pela BNCC acaba por movimentar um mercado de livros, apostilas e cursos de gestão e formação de professores a custos interessantes para a geração de lucratividade. (CERICATO, 2018, p. 145)

A BNCC considera a formação humana e integral do indivíduo como preparação para vida e o mercado de trabalho. Nota-se que os ideais neoliberais estão presentes no documento. Entende-se que, quando a educação está voltada para atender ao mercado de trabalho, os resultados passam a ser o foco.

Neste contexto, observa-se que pesquisadores e entidades promovem ações e movimentos e tecem críticas com relação à BNCC. Uma dessas entidades é a ANFOPE, que publicou, no site da ANPED (2018), nota de repúdio quanto ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC, asseverando que o documento foi fruto de um processo centralizado, verticalizado, resultado de um diálogo parcial com a sociedade e desarticulado de outras políticas, privilegiando, assim, os interesses do empresariado, prevalecendo a concepção de um currículo esvaziado e reduzido.

A BNCC perde, assim, qualquer caráter de documento orientador que poderia ter, para tornar-se um documento de padronização dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos no interior das escolas de educação básica,

voltado para atender a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, distanciando-se da possibilidade da formação crítica, cidadã e emancipadora dos sujeitos que trabalham e são atendidos pela educação pública, esvaziando a função social da escola e seu sentido público, numa concepção meramente pragmática e utilitarista. (ANFOPE, 2018, p. 4)

Vê-se que a implantação da BNCC na educação brasileira atende muito mais a interesses econômicos e restritos do que aos interesses da maioria da população. Atende a interesses de editoras, da iniciativa privada, que oferta formações para em parceria com estados e municípios, representando uma movimentação econômica significativa. E mais, está implícito nesse movimento que uma nova política educacional está em processo de estruturação no país; uma nova pedagogia, para que os estudantes, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, sejam capazes de atuar no mercado de trabalho.

2.2 A BNC-FORMAÇÃO E SUA REPERCUSSÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

No Brasil, o processo histórico de formação de professores é longo e marcado por avanços, estagnações e retrocessos, com o retorno de práticas que já haviam sido superadas em algum período, sob novas nomenclaturas. Nessa dinâmica, observa-se que o campo de formação de professores é marcado por embates e tensões entre o que é proposto pela legislação educacional e a realidade vivenciada.

A partir da década de 1990, o currículo, a gestão e o trabalho docente sofreram influência do neoliberalismo, por meio de controle e regulação. Isso ficou claro mediante as reformas educacionais propostas e que vieram a impactar o sistema de ensino.

O Brasil, a partir de acordos firmados com órgãos internacionais e multilaterais, como OCDE, UNESCO, e conferências, tem sido obrigado a pensar a educação em um sentido cada vez mais mercadológico, buscando estratégias para promover o desenvolvimento econômico, político e social, com foco nas principais políticas públicas.

[...] a atuação de organismos internacionais nas reformas do Estado brasileiro influencia diretamente na legislação, na retratação da atuação do Estado, na expansão do mercado capitalista e nas reformas educacionais, promovendo uma regulação no sistema de ensino e no próprio país. (BRANCO *et al.*, 2018, p. 12)

Os organismos internacionais tiveram origem nos Estados Unidos, em 1944, a partir da Segunda Guerra Mundial, com a intenção de promover a reestruturação da economia dos países devastados após a guerra. Nesse contexto, houve a concessão de empréstimos a juros baixos, gerando, em contrapartida, políticas de controle econômico e social nos países beneficiários desses recursos.

De acordo com Libâneo (2016), os organismos que mais atuam no campo educacional são a UNESCO, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a OCDE. Os documentos originários de reuniões e conferências organizadas por esses organismos regulam as políticas educacionais de vários países, inclusive do Brasil.

Branco *et al.* (2018) afirmam que organismos, como o Banco Mundial, o FMI, a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a UNESCO, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), dentre outros, estabelecem critérios para o desenvolvimento da educação, alegando que, para o progresso educacional de uma nação, é preciso moldar os sujeitos para o mundo do trabalho, servindo aos interesses do capital e às necessidades de um mundo em rápida e constante transformação. Na perspectiva de Libâneo (2016, p. 44), a educação transformou-se “[...] em negócio a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização, abrindo-se espaço em âmbito global para a mercadorização da educação”.

Segundo os organismos internacionais, para que a educação alcance “qualidade” e atenda aos interesses e às demandas do capital, um dos caminhos propostos é a adequação e a remodelação do currículo escolar e da formação docente. Destaca-se que os docentes devem trabalhar de maneira mais eficaz e flexível, adaptando-se às novas exigências. Desse modo, são instituídos critérios para a universalização das políticas públicas educacionais, baseando-se em metas quantificáveis e indicadores de desempenho, que têm por objetivo regulamentar e controlar os sistemas de ensino.

A BNCC, fruto da interferência dos organismos internacionais, é um documento regulador da Educação Básica; consiste em uma base normativa em processo de implantação na educação brasileira, norteador da aprendizagem por competências e habilidades e direcionando o que fazer na educação.

Cericato (2018, p. 139), ao refletir sobre a formação de professores e os desdobramentos da BNCC, tece a seguinte consideração:

A aprovação da BNCC reverberou em discussões sobre a formação de professores. Em voga está o iminente lançamento pelo Ministério da Educação (MEC) de uma Base Nacional Comum Curricular para a formação do quadro docente que oriente os cursos de licenciaturas, permitindo, plena e eficazmente, a implantação do currículo desejado nas escolas do país.

Entende-se que a BNCC poderá gerar impactos nos cursos de formação de professores e no curso de Pedagogia, pois apresenta uma proposta voltada para o tecnicismo e o ensino utilitarista, indo na contramão de uma educação voltada para a superação das desigualdades sociais.

Para Costa, Farias e Souza (2019), a BNCC é uma estratégia de controle do trabalho docente e do conhecimento dos estudantes, manipulando e monitorando o que deverá ser ensinado por meio de um currículo pautado por competências e habilidades. Portanto, umas das políticas educacionais que emanam da BNCC tem como foco a preparação para o mercado de trabalho, a adaptação e a flexibilização do sujeito às condições que lhe são impostas, e essa mesma política influencia a formação docente.

No ano de 2019, o CNE aprovou novas diretrizes para os cursos de licenciatura, mas que ainda não foram implantadas nas universidades, devido a questões polêmicas, como a resistência por parte de pesquisadores, educadores e entidades, que se mostram contrários à BNCC e à mercantilização da educação. Essas diretrizes foram elaboradas com base nos resultados quantificáveis de aproveitamento dos estudantes nas avaliações em larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado a cada três anos pela OCDE, e a Prova Brasil, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em anos ímpares, e aplicada a estudantes concluintes da 1ª e 2ª etapas do Ensino Fundamental e ao final do Ensino Médio.

Para Branco *et al.* (2018, p. 31), “[...] a elaboração das diretrizes educacionais, para a escola pública, é organizada em função de interesses da elite e dos dirigentes políticos, sendo, portanto, antes de natureza econômica e política”. Ressalta-se que as diretrizes contemplam tanto as escolas públicas quanto as privadas, ou seja, destinam-se à educação como um todo.

O MEC, orientado pela política neoliberal, visando atender à necessidade de alinhamento entre a proposta da BNCC e a formação docente, lançou a Política Nacional de Formação de Professores, em outubro de 2017, tendo como fundamento uma Base Nacional Docente, que apresenta o mesmo princípio da BNCC, a fim de nortear a formação de professores, baseada no desenvolvimento de competências e habilidades.

Em dezembro de 2018, no governo de Michel Temer, o MEC, sob o comando do ministro da Educação Rossieli Soares da Silva, apresentou a versão preliminar da BNC-Formação. Esse documento visa alterar as diretrizes vigentes para a formação inicial e continuada de professores, e tem por objetivo melhorar a educação brasileira e a formação ofertada aos docentes, com foco no curso de Pedagogia e nas licenciaturas (BRASIL, 2018b).

Em artigo publicado por Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 3), intitulado de *O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP*, os autores consideram que, “tal como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e atrelada a ela, a BNC-Formação acena com mudanças de fundamentos, objetivos, conteúdo e estrutura da formação inicial e continuada de professores”.

A proposta contida na primeira versão da BNC-Formação, por exemplo, é a de garantir uma formação mais conectada com a realidade da sala de aula. Isso porque, os professores não têm conseguido atender às demandas do mercado. Além disso, há a necessidade de um alinhamento entre a formação dos estudantes, com base na BNCC, e a formação do professor, por meio da BNC-Formação. A justificativa dessa proposta é a de que os professores devem garantir aos estudantes as aprendizagens essenciais, de modo que obtenham resultados mais satisfatórios nas avaliações; em especial, as de larga escala.

A versão preliminar do documento, intitulada de *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*, está estruturada em um documento de 65 páginas, dividido em 4 (quatro) partes, sendo: Apresentação; Estado da Arte da Formação de Professores; Visão Sistêmica da Formação; Limites e Indicações.

A seção Estado da Arte da Formação de Professores, composto de 15 (quinze) páginas e meia, faz uma breve retomada histórica da formação de

professores no Brasil. É possível perceber o quanto as experiências internacionais com a formação de professores são ressaltadas no documento.

A seção Visão Sistêmica da Formação, com 15 páginas e meia, aborda as metas do PNE 2014-2024 para a formação docente, a superação da desarticulação entre teoria e prática, a proposta da Residência Pedagógica para formação docente, a adequação do ENADE (aplicado desde o ano de 2004, com o objetivo avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos), o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional.

Na proposta da BNC-Formação, a indicação é que o ENADE seja adequado à nova matriz curricular dos cursos de formação de professores – inclusive, de Pedagogia –, além de servir de alternativa para habilitação à docência, caso seja realizado todos os anos, e oportunizar o ingresso na carreira ou em concursos públicos (BRASIL, 2018b).

Segundo a proposta da BNC-Formação, o Estágio Probatório deverá comprovar o desenvolvimento de habilidades previstas na matriz do curso, por meio da construção de um portfólio e da avaliação de um mentor, que poderá receber uma remuneração pelo serviço prestado ao docente. Isso significa que o docente em período de Estágio Probatório deverá “cumprir” com rigor o que lhe é proposto para que seja aprovado no processo, demonstrando que conseguiu desenvolver as competências e habilidades propostas pelo programa.

Entende-se que a BNC-Formação também poderá refletir no plano de carreira docente, o que é particular de cada estado e município, baseando-se nas competências adquiridas pelos profissionais, propondo uma remuneração compatível ao que foi desenvolvido ao longo da carreira funcional. O documento da BNC-Formação ressalta que haverá uma matriz de competência, com quatro níveis de proficiência, a saber:

- 1) Inicial (para o formado na graduação, ENADE e para o ingresso); 2) probatório (para o ingressado e que deverá apresentar novas competências e habilidades); 3) altamente eficiente (que estará na carreira mais avançada e deve apresentar competências e habilidades mais complexas); e 4) líder (que estará no nível mais alto da carreira e tem responsabilidades e compromissos mais amplos). (BRASIL, 2018b, p. 39)

A proposta para o plano de carreira atende também à lógica mercadológica e hierarquizada da produtividade e dos interesses do neoliberalismo, o que é considerado pela BNC-Formação imprescindível para a política de formação e para qualidade do trabalho docente.

E mais, o documento da versão preliminar da BNC-Formação (2018) ressalta a necessidade da parceria entre União, Estados, DF, Municípios e instituições formadoras, de modo a promover a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Está posto no documento que o docente poderá ser avaliado, a fim de demonstrar e certificar o desenvolvimento de habilidades e competências consideradas necessárias à prática educativa, podendo haver títulos e bonificações.

Todo esse processo ratifica a seguinte colocação de Scaff (2013 *apud* BRANCO *et al.*, 2018, p. 33): “[...] os projetos desenvolvidos pelo Banco Mundial para a Educação brasileira têm por finalidade a formação de indivíduos para o mercado de trabalho, buscando inserir a lógica do capital internacional nas escolas”, além do documento da BNC-Formação ressaltar que “coordenação e focalização são cruciais para orquestrar a preparação dos docentes” (BRASIL, 2018b, p. 40).

A parte do documento preliminar da BNC-Formação que faz referência à Matriz de Competências Profissionais é composta de 15 páginas e intensifica as experiências internacionais com relação à adoção de um currículo para formação docente baseado em competências. Como no documento da BNCC, há competências gerais e específicas que o docente deve desenvolver em sua formação, bem como em sua prática pedagógica.

Diante do paradigma de que não basta ter acesso, é preciso filtrar, selecionar e expandir conhecimentos, a BNCC traz dez competências gerais para que a nova geração possa viver num mundo mais equânime, mais justo e solidário. Esse paradigma não pode ser diferente na formação do professor, que acompanhando as competências previstas para a educação básica, pode trazê-lo aos referenciais de formação docente. O aluno, futuro professor, precisa desenvolver tais competências na sua formação para que possa formar seus alunos com os mesmos princípios. (BRASIL, 2018b, p. 51)

O termo competência tem ganhado destaque nos documentos reguladores da educação brasileira. Para Perrenoud (2000 *apud* BRASIL, 2018b, p. 42), competência pode ser definida como “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”, o que vale tanto para o mundo do trabalho quanto para a instituição escolar. O sujeito necessita aprender e adaptar-se

às necessidades momentâneas. Ao relacionar o referido termo com o contexto educativo, o docente necessita adequar-se ao modelo mercadológico e ser comprometido com seu fazer profissional, apresentando resultados satisfatórios, de acordo com as demandas.

Na BNC-Formação, dentro da competência profissional, há três dimensões que fundamentam a formação docente (BRASIL, 2018, p. 43): “conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional”. Cada dimensão é abordada no documento preliminar da BNC-Formação, evidenciando a importância delas no processo formativo.

Acerca da dimensão conhecimento profissional, tem-se: “[...] o conhecimento guia a prática em um processo de reflexão-ação-reflexão, ou seja, saber, agir e revisar o saber constantemente” (BRASIL, 2018b, p. 44). O docente deve revisar sua prática continuamente e refletir sobre ela, buscando sempre se aprimorar, uma vez que o conhecimento não pode estar desvinculado do fazer profissional. Por isso, a importância do foco na formação docente por meio currículo.

No tocante à dimensão prática profissional, esta é percebida como os saberes que o docente emprega no desempenho da função. Tardif (2014, p. 255) define essa dimensão como “[...] conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

A última dimensão, engajamento profissional, é considerada essencial para a prática docente, sendo definida como “[...] o compromisso consigo (desenvolvimento pessoal e profissional) o compromisso com o outro (aprendizagem e desenvolvimento do aluno) e o compromisso com os outros (colegas, comunidade e sociedade)” (BRASIL, 2018b, p. 47).

O documento da BNC-Formação traz as competências gerais e específicas para a formação docente alinhadas às necessidades da sociedade contemporânea e permeadas por interesses neoliberais, como a preparação para o mundo do trabalho, a flexibilidade e a adequação a uma sociedade tecnológica. É notório que uma das principais preocupações apontadas pelo documento diz respeito à revisão das diretrizes para o curso de Pedagogia. A alegação é a de que os docentes não estão sendo bem formados/capacitados para o mercado de trabalho. Assim, é necessário reformular as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de modo a atender à proposta da BNCC. Como explícito no documento, “chama-se atenção para a Pedagogia, em que há múltiplas funções, porém, não tem se mostrado eficiente na

realização delas” (BRASIL, 2018b, p. 58). Retoma-se, aqui, um problema relacionado com o curso de Pedagogia, vinculado à sua identidade.

Por fim, na versão preliminar do documento da BNC-Formação, tem-se a parte “IV – Limites e Indicações”, composta de 5 páginas, que trazem as indicações para a concretização do documento na educação brasileira e a necessidade de revisão das legislações para as licenciaturas e para o curso de Pedagogia. O texto da BNC-Formação propõe que o estudante de Pedagogia aprofunde seus conhecimentos nas etapas da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Alfabetização, e que a habilitação em Gestão Escolar seja destinada à pós-graduação.

Nota-se que a BNC-Formação ainda é pouco explorada, apesar de sua relevância. Ressalta-se que esse documento foi recolhido pelo MEC. Farias (2019, p. 157) entende que “[...] seu recolhimento faz pressupor que uma versão ‘revista e ampliada’ (bem ao gosto da lógica editorial dos dias de hoje) deve estar a caminho”. Esse documento foi elaborado por seis profissionais, a saber:

[...] Maria Alice Carraturi Pereira (Hélade Consultoria em Educação), Guimomar Namó de Melo (Fundação Victor Civita), Bruna Henrique Caruso (SEB/MEC), Fernando Luiz Abrucio (FGV), Catarina Ianni Segatto (Eaesp/CEAPG) e Lara Elena Ramos Simielli (Eaesp/FGV). (FARIAS, 2019, p. 161)

A maioria dos profissionais que participaram da elaboração do documento da BNC-Formação pertencem a empresas privadas que trabalham com educação e têm como foco a área de administração e educação a distância. Esses profissionais são denominados por Freitas (2012) de “reformadores educacionais”, e não “educadores profissionais”, sendo pouco conhecedores das políticas públicas voltadas para a educação.

Para a composição do documento, não houve a participação de integrantes da rede pública de ensino, evidenciando que os interesses dos docentes não foram, até o momento, considerados. Não contou nem mesmo com a participação de integrantes de entidades, comunidades acadêmicas e professores, denotando um viés privatista e antidemocrático.

O documento preliminar da BNC-Formação surgiu em um momento conturbado da política nacional (escândalos de corrupção na gestão pública do país), sendo apresentado através de slides. Como explica Farias (2019, p. 159), “a

estrutura e conteúdo das 21 lâminas destacam premissa, cenário, diagnóstico, princípios, dimensões e linhas de ação da política apresentada”.

Segundo a versão preliminar, um dos fatores do baixo desempenho dos estudantes nas avaliações externas é a má qualificação docente. Atribui-se ao docente a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso escolar do aluno, o que desqualifica ainda mais o trabalho realizado por esse profissional, causando desgaste moral (perante a sociedade) e emocional. Essa perspectiva desconsidera as diferenças sociais existentes em um país de grande extensão territorial e de desigualdades profundas.

Segundo o MEC, os cursos de Pedagogia contam com muita teoria e pouca prática, faltando aprofundamento no ensino para a Educação Infantil, Alfabetização e anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, apresentam estágios curriculares sem planejamento e sem vínculo com instituições escolares, como explicitado em um trecho do documento:

[...] o professor é, de longe, que mais pesa na determinação do desempenho do aluno. O papel desempenhado pelos professores bem-preparados faz diferença significativa no desempenho dos alunos, independentemente do nível socioeconômico dos mesmos. (BRASIL, 2018b, p. 5)

Segundo o documento preliminar da BNC-Formação, os cursos de formação de professores não atendem às exigências contemporâneas, pois não abarca a demanda principal do capital, que é a de formar trabalhadores polivalentes, que supram as necessidades do mercado de trabalho. “Não é mais possível ignorar que nossos cursos são extremamente teóricos e não têm respondido às demandas da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências previstas na BNCC” (BRASIL, 2018b, p. 30).

De acordo com o documento, o bom professor ou o professor bem-preparado é aquele que consegue desenvolver junto aos alunos as habilidades e as competências propostas pelo currículo. Prefere-se culpabilizar o professor pelo fracasso escolar do que analisar fatores de desigualdades sociais que interferem no processo ensino-aprendizagem, como os baixos investimentos na carreira profissional do professor e as condições de trabalho que lhe são oferecidas.

Com base nos resultados apresentados pelas avaliações em larga escala, que mostram o baixo desempenho dos estudantes, nota-se que os problemas estão

presentes em todas as etapas de ensino. Com o objetivo de minimizá-los, propõe-se a implantação de uma política estruturante, um parâmetro para as aprendizagens essenciais dos estudantes, por etapa de ensino, ano e área do conhecimento. Justifica-se essa proposta, alegando promover a formação integral do estudante, bem como para o mundo do trabalho. Assim, para que esses resultados melhorem, as formações inicial e continuada dos docentes devem ser contempladas, tornando esses profissionais objetos de políticas públicas e de regulações no processo formativo.

Sabe-se que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, é fundamental para o aperfeiçoamento profissional. Contudo, observa-se que a BNC-Formação sugere que as instituições de ensino superior adequem seus currículos às competências e às habilidades previstas na BNCC, e isso pode impactar negativamente a formação dos professores.

Nota-se, nos últimos anos, um retrocesso nas políticas educacional, principalmente após a aprovação da PEC 55/2016, com a EC n.º 95/2016, durante o governo de Michel Temer, limitando os gastos públicos com educação e saúde dentro de um prazo de 20 anos. No artigo 106 da referida EC, consta: “Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros [...]” (BRASIL, 2016a, p. 2). O corte nos gastos representa uma contradição, visto que, se de fato almeja-se o desenvolvimento e a melhoria da educação no país, é fundamental que sejam feitos investimentos.

Dessa forma, procura-se articular um sistema educacional que estabeleça uma educação eficaz, porém barata, evidentemente dentro da lógica economicista, gerando uma dicotomia entre as intenções verbalizadas e os subsídios necessários para a efetiva realização dessas intenções. (BRANCO *et al.*, 2018, p. 44)

Verifica-se que são cada vez mais escassos os recursos financeiros destinados à educação repassados a estados e municípios. Diante dessa realidade, os gestores necessitam realizar verdadeiros “malabarismos” para manter as instituições educacionais funcionando, o que, em muitos casos, se dá de maneira precária.

Salienta-se que a BNCC está sendo implementada em um contexto complexo, em que prevalecem os interesses neoliberais. Nesta perspectiva, a educação visa a

produtividade, a preparação do estudante para o mercado de trabalho e a oferta de cursos profissionalizantes e técnicos para a clientela de menor poder econômico. Em outros termos, a escola passa a ser percebida como uma empresa, devendo ser produtiva.

No documento de apresentação da proposta preliminar da BNC-Formação, a educação é considerada um serviço: “O desenvolvimento social e econômico está pautado no novo capital: o conhecimento. É ele que gera e agrega valor ao produto ou ao serviço [...]” (BRASIL, 2018b, p. 4). Portanto, a educação, enquanto serviço, precisa apresentar resultados quantitativos satisfatórios. Caso contrário, não poderá ser considerada eficiente.

De fato, o sistema de ensino precisa se adequar a esse novo paradigma, dado que a sociedade vem passando por diversas transformações, exigindo dos docentes maior capacidade comunicativa, engajamento profissional e disponibilidade para aprendizagem, até mesmo para acompanhar o avanço tecnológico. Acredita-se que essas habilidades podem ser adquiridas mediante um processo de formação, justificando o motivo pelo qual a educação ganha centralidade nas políticas públicas.

Libâneo (2000) concorda que o docente deve receber um melhor preparo:

O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir em sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidades de articular as aulas com as mídias e multimídias. (LIBÂNEO, 2000, p. 28)

Uma melhor qualidade na formação docente não é conseguida mediante a redução de gastos, a imposição de uma política de formação de professores de maneira verticalizada e a centralização do currículo. Compreende-se que reformas curriculares são necessárias, mas é preciso refletir e fazer análises para que se possa desvelar os reais interesses das políticas voltadas para a educação.

Branco *et al.* (2018, p. 28) afirmam que a Educação Básica “[...] tem como função primordial desenvolver as novas habilidades cognitivas e as competências sociais necessárias à adaptação ao novo paradigma produtivo”. Libâneo (2000, p. 18) também faz suas considerações acerca da educação, comparando-a a um produto ofertado no mercado: “[...] a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de Educação para ricos e pobres”.

Neste cenário, tem-se dois tipos de educação: uma voltada para atender aos documentos oficiais, que visa preparar os estudantes para se adaptarem ao modelo social e econômico vigente, sendo esse o foco da BNCC; e outra voltada para atender aos interesses das classes sociais privilegiadas, que preparam seus filhos para a competitividade, na rede de ensino privada. Em tese, esse segundo tipo orienta-se pela BNCC, mas, na prática, o foco é outro.

Ao docente, propõe-se uma formação pautada por competências e habilidades, mais prática do que teórica, sendo esse modelo importando de experiências internacionais. É possível perceber, nas propostas das reformas educacionais, a forte presença do neoliberalismo, por meio de programas e ações de formação docente, geralmente propostos para serem alcançadas em um curto espaço de tempo, mediante treinamento rápido e de baixo custo, o que desvaloriza a formação.

Neste sentido, ao culpabilizar os docentes pelo baixo desempenho escolar, os documentos que norteiam as políticas educacionais desconsideram diversos aspectos, como: a infraestrutura precária das instituições de ensino; a necessidade de o docente ter de trabalhar em duas ou três escolas para garantir seu sustento; e a luta constante pelo cumprimento de leis, como a do Piso Salarial.

Conforme a BNCC, para que sua implantação seja eficaz, é necessário que o processo de formação docente seja revisto, buscando alinhá-lo ao documento:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. (BRASIL, 2017b, p. 21)

Com base na proposta de alinhar a formação docente à BNCC, acredita-se em um aperfeiçoamento na formação inicial do professor. A BNC-Formação destaca a necessidade de parceria e colaboração entre os entes federativos e as escolas. Todavia, isso é uma contradição, haja vista que a formação docente deve estar subordinada a um documento que foi construído de forma verticalizada, além de sofrer interferências econômicas externas.

O foco da BNC-Formação é ensinar o professor a fazer na prática, não oportunizando a esse profissional uma formação na perspectiva da reflexão e emancipação. Em outras palavras, busca-se formar o professor “tarefeiro”, em

cursos aligeirados e baratos, o que representa uma ameaça para a formação docente.

A BNC-Formação (BRASIL, 2018b) aponta para necessidade de o estudante de Pedagogia partir do ambiente de aprendizagem (a universidade), entrar em contato com o ambiente de prática pedagógica (instituição escolar), e retornar modificado ao ambiente de origem, mediante a reflexão acerca da prática vivenciada. Esse movimento deve fazer parte de sua formação inicial. Assim, a proposta é que o estágio supervisionado, que não tem conseguido atingir seu objetivo, seja substituído pela Residência Pedagógica.

Para Moreira e Pimenta (2021), a questão dos estágios consiste em uma problemática apresentada pelo curso de Pedagogia, visto que nem todas as instituições de ensino que o ofertam conseguem cumprir as horas exigidas pela matriz curricular do curso. Além disso, a supervisão desses estágios é ineficiente. Neste sentido, a BNC-Formação apresenta a Residência Pedagógica como:

[...] um programa em que o licenciado estivesse semanalmente na escola sob orientação de seu orientador da instituição formadora e sob a responsabilidade de um professor experiente na escola ou em outro ambiente de aprendizagem. (BRASIL, 2018b, p. 33)

A inferência é a de que os estágios – como ocorrem – são precários e não atendem às necessidades dos futuros docentes. Moreira e Pimenta (2021, p. 937) enfatizam que “o curso de Pedagogia não está formando o pedagogo *stricto sensu*, nem profissional, nem pesquisador da área da Educação”. Os autores defendem essa premissa com base em uma pesquisa realizada por eles junto a 144 IES, tanto públicas quanto privadas, que ofertam o curso de Pedagogia. Constataram que há uma parcela de instituições que se limitam a uma formação aligeirada, numa perspectiva tecnicista, em que o pedagogo é percebido como prático, executor, tarefeiro, sendo que “a eles não interessa a Pedagogia” (MOREIRA; PIMENTA, 2021, p. 938).

O modelo de Residência Pedagógica proposta pela BNC-Formação foi inspirado na formação de médicos e outros profissionais da saúde. Conforme esse modelo, o graduando deve contar, durante todo o período de Residência, com a supervisão de um professor da instituição formadora e de um professor experiente onde ocorre a Residência. Esse modelo tem como objetivo auxiliar o professor a construir sentido acadêmico relacionado com o contexto da prática pedagógica,

mediante um trabalho analítico-conceitual, devendo possuir as seguintes características: intencionalidade, estruturação, supervisão e continuidade.

Observa-se que essa formação é de caráter prático e utilitarista, em que o saber-fazer é o centro da ação formativa, não prevalecendo a autonomia e a criticidade. Para Farias (2019, p. 163), nesse tipo de formação o docente segue um roteiro fechado e rígido:

Um *script* fechado, pois com uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para docência numa perspectiva larga e que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, para promover um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional.

É importante deixar claro que o estágio ou a prática de ensino são fundamentais para a formação docente, contudo

O que não pode acontecer é um deslocamento do verdadeiro sentido do Estágio Supervisionado para uma prática de observação e imitação de modelos técnicos, reproduzindo os modelos de ensino, retomando a uma proposta voltada ao tecnicismo. (PIMENTA, 1995, p. 59)

A fim de reafirmar a proposta da BNC-Formação no que tange ao Estágio Supervisionado, foi lançado, em junho de 2018, o Edital CAPES n.º 6/2018, que trata do Programa de Residência Pedagógica, convidando IES para implantarem “projetos inovadores”, possibilitando a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciaturas, por meio do estabelecimento de parcerias com redes públicas de ensino. Segundo o Edital, poderiam participar do processo os seguintes cursos de licenciatura: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo.

O referido Edital trouxe como objetivos principais: estabelecer a relação entre teoria e prática, reformular o estágio supervisionado, estimular o protagonismo na formação docente e adequar a proposta dos currículos de formação de professores à proposta da BNCC. O Edital CAPES n.º 6/2018 define a Residência Pedagógica da seguinte maneira: “A residência pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e

desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo” (CAPES, 2018, p. 1).

A carga horária destinada à Residência Pedagógica está assim distribuída:

A residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 horas de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. (CAPES, 2018, p. 1-2)

Todo esse processo deverá ser acompanhado e monitorado por diversos colaboradores, sendo eles: um professor da Educação Básica, um docente orientador e um coordenador institucional, e se firmará em regime de parceria entre União, estados e secretarias de educação. Os colaboradores receberão bolsas para exercer as referidas funções, bem como os docentes que já tenham cursado, no mínimo, 50% do curso, com duração máxima de 18 meses. Para o acesso às bolsas, é necessário que residentes e colaboradores atendam uma série de exigências.

Conforme o Edital, foi concedido a cada unidade federativa um quantitativo de bolsas, contemplando o total de 45.000 residentes em todo o país (CAPES, 2018). E ainda, a Residência Pedagógica não deve ser confundida com a Prática como componente curricular. Todavia, sua articulação é de fundamental importância para o desenvolvimento do residente.

São características essenciais da Residência Pedagógica:

- a) Possuir carga horária de 440 horas implementada durante o ano letivo escolar;
- b) Ser realizada preferencialmente numa mesma escola e em dias consecutivos, acompanhada por um mesmo professor da escola, denominado preceptor, com formação e experiência na etapa ou componente curricular da habilitação do residente. Ser orientada por um docente da IES, denominado docente orientador, que atua no curso de licenciatura no qual o residente está matriculado;
- c) Conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura da escola, das interrelações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes;
- d) Experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor preceptor;
- e) Oportunizar que o discente vivencie e pratique a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação, pelo preceptor da escola e outros participantes da escola que se considere importante, além da gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequencias

- didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos;
- f) Compreender os processos de gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula;
 - g) Realizar encontros presenciais entre o grupo de residentes e os docentes preceptores do curso, para o desenvolvimento de atividades que decorram das demandas da residência e que voltam ao âmbito acadêmico para análise na perspectiva das disciplinas do curso de formação;
 - h) Orientar e manter grupos de residentes para compartilhar experiências com discentes não residentes, visando criar uma rede de aprendizagem colaborativa nos cursos de licenciatura da IES. (CAPES, 2018, p. 18-19)

O residente deverá desenvolver competências e habilidades que lhe possibilitem executar sequências didáticas, planos de aulas, avaliações, elaboração de relatórios, instrumentos de pesquisa, roteiros e demais ações pedagógicas. Esse processo deve ser acompanhado pelo preceptor e pelo orientador. Nota-se que o foco da Residência Pedagógica proposta pela BNC-Formação é a docência.

Após a publicação do Edital CAPES n.º 6/2018, a ANPED e outras entidades vinculadas à educação (ABdC, ABRAPEC, ANDES, ANFOPE, CEDE, FINEDUCA, FORUMDIR) se posicionaram de maneira contrária ao documento. Para essas entidades, o referido edital possui caráter conservador e tradicional, não trazendo nada de novo ao estágio. A ANPED destacou que a proposta não se diferenciava das anteriores:

[...] retomando a velha fórmula observação, participação e regência, desta feita consorciada a oferta de bolsas para estudantes e professores no contexto dos estágios obrigatórios, autodenominada de residência pedagógica. (ANPED, 2018, p. 2)

Tanto a BNC-Formação quanto o Edital CAPES n.º 6/2018 retomam os ideais de formação das décadas de 1960 e 1970, em que o Estágio Supervisionado consistia na assimilação de técnicas instrumentais para ministrar aulas. Portanto, reforça-se uma formação baseada na uniformização do currículo, na prática e no tecnicismo, consistindo em retrocesso, pois vai na contramão da formação crítica e emancipadora; aquela que possibilita ao docente refletir sobre sua realidade e atuar com consciência e autonomia.

2.3 REPÚDIO DAS ENTIDADES ACADÊMICAS E CIENTÍFICAS À BNCC E À BNC-FORMAÇÃO

A implantação da BNCC e a proposta da BNC-Formação prenunciam mudanças na formação docente. Diante dessa situação, muitas entidades acadêmicas demonstram preocupação quanto aos caminhos que essa formação poderá assumir. Entidades, como ANPED, Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), ABdC, ANPAE, CEDES, ANFOPE e FORUMDIR, já se manifestaram contra a formação docente pautada pelas orientações desses documentos, considerados centralizadores e verticalizados. Para elas, o modelo de formação proposto representa afronta à autonomia da universidade. Além disso, não há garantias de que os resultados advindos da adoção dessas propostas serão positivos, uma vez que boa parte das propostas são inspiradas em modelos internacionais, e não se coadunam com a realidade da educação brasileira.

A ANFOPE é uma dessas entidades. Em toda a sua trajetória, sempre lutou pela valorização do profissional docente, pela educação pública, gratuita, laica, estatal, universal, inclusiva, democrática. Demonstra comprometimento com as políticas públicas de formação de professores e valorização do magistério. Com base em seu histórico, vem se manifestando contra as propostas contidas na BNCC e na BNC-Formação, sob o argumento de que há a prevalência de uma concepção esvaziada e reducionista de currículo, privilegiando os interesses mercadológicos.

Durante a Reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores, ocorrida no ano de 2018, em Brasília, e publicada no site da ANPED, a ANFOPE repudiou o autoritarismo e o modo como a BNCC estava sendo implantada, bem como as possíveis interferências na formação docente:

[...] repudiamos o processo de elaboração, discussão e aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC [...] consideramos que esse processo foi conduzido de forma verticalizada, simulando um diálogo parcial com a sociedade, adotando uma metodologia que priorizou contribuições quantitativas em detrimento de proposições qualitativas [...] e privilegiou as posições defendidas por setores do empresariado interessados na padronização do ensino. (ANFOPE, 2018, p. 2)

A ANFOPE é contra a culpabilização dos docentes pelos baixos rendimentos quantitativos apresentados pelos estudantes, pois, cada vez mais, os investimentos em educação estão sendo reduzidos, o que contribui para acentuar as desigualdades sociais e diminuir a qualidade do ensino.

Ao se posicionar de maneira contrária à formação de professores vinculada à BNCC, a entidade declarou: “Essa padronização apenas facilita a adoção de processos de avaliações de larga escala que longe de produzir qualidade facilitam o ranqueamento por desempenho de instituições educacionais, professores e estudantes” (ANFOPE, 2018, p. 3).

As avaliações em larga escala, como o PISA e a Prova Brasil, facilitam o ranqueamento dos resultados quantitativos, o que pouco contribui para a melhoria efetiva do sistema educacional brasileiro. Diante disso, a ANFOPE demonstra preocupação, visto que esses projetos não valorizam as diversidades brasileiras. Além disso, há falta de correspondência entre as formações intelectual, emancipadora e profissional nos cursos de Pedagogia, pois o que se busca é uma formação baseada em competências e habilidades, precarizando o trabalho docente.

Outra entidade que também tem demonstrado indignação com relação às propostas da BNCC é a ANPED. Com relação à formação docente, essa entidade compreende que há uma restrição na formação para emancipação e reflexão sobre a prática pedagógica.

A ANPED (2017) tem se posicionado criticamente desde a primeira versão da BNCC, em 2015. Suas críticas versam sobre o conteúdo apresentado, a metodologia e a própria concepção de currículo centralizador que a BNCC incorpora. Em evento promovido pela entidade no ano de 2016, outras 13 entidades foram unânimes em mencionar a visão tecnicista e unificadora proposta pela BNCC.

A explanação ora exposta deseja explicitar que entidades de grande importância no cenário da educação brasileira mostram-se contrárias à implantação da BNCC, pois a base tem como proposta um currículo centralizador e elaborado de maneira verticalizada, o que coloca em risco a democracia no âmbito educacional. Observa-se que a BNCC se limita a apresentar a uma lista de objetos de conhecimento, competências e habilidades que os educandos devem adquirir em um determinado intervalo de tempo.

Farias (2019), ressalta que outro aspecto bastante criticado se refere à forte imposição de políticas públicas para a educação:

Não são poucos e nem inexpressivos os sinais da imposição contínua de políticas públicas sem debate por parte do MEC no atual governo, ação fortemente denunciada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e demais entidades da área. (FARIAS, 2019, p. 158)

É imprescindível que entidades ligadas à educação se posicionem diante das propostas de políticas públicas, fomentando a luta por uma educação igualitária e pelos direitos dos educadores. Documentos de repúdio estão sendo constantemente organizados e publicados. O meio acadêmico entende que o que ocorre é um processo antidemocrático, verticalizado e impositivo por parte do governo, posto que não foi apresentado nenhum documento sobre a BNC-Formação para análise e discussão por parte da sociedade.

[...] a ausência de um documento sistematizado [...] tem dificultado o debate social e o aprofundamento das ideias que estão a fundamentar a Política Nacional de Formação de Professores, da mesma forma que o recolhimento da 'Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica' desmobilizou sua análise. (FARIAS, 2019, p. 160)

Entende-se que a proposta é a mesma de antes, só que em uma versão mais atualizada, por ofertar incentivos financeiros aos residentes e demais colaboradores. O Edital CAPES n.º 6/2018 é bastante claro em um de seus objetivos: adequar-se às diretrizes básicas da formação de professores propostas pela BNCC, limitando a formação a uma visão reducionista e retrógrada, restringindo-a a um processo de como fazer na prática.

A ANPED considera que a Residência Pedagógica restringe as tomadas de decisões acerca da matriz curricular por parte de cada Instituição de Ensino Superior. “Tais definições representam uma intromissão direta nos projetos de cursos da IES e uma política autoritária por parte do MEC/CAPES” (ANPED, 2018, p. 5), que tem, cada vez mais, descaracterizado e precarizado a formação e o trabalho docente. A ANPED (2018, p. 9) enfatiza que “a formação de professores no Brasil precisa de políticas e não de programas”.

É importante esclarecer que as políticas públicas consistem em um conjunto de programas, ações e decisões tomadas em regime de colaboração entre os governos federal, estaduais e municipais, visando contemplar os cidadãos. Muitas dessas políticas são específicas, ou seja, são destinadas a setores específicos da

sociedade. Dessa forma, o Brasil necessita de políticas públicas educacionais consistentes, e que atendam às reais necessidades da sociedade, não ficando o sistema de ensino preso a programas, que, em muitos casos, devido à troca de governantes, não têm continuidade.

Neste contexto, o professor não pode se manter neutro e desconsiderar as ações empreendidas por instituições ligadas à educação, aceitando com naturalidade os impactos advindos das políticas educacionais na formação docente. Araújo e Almeida (2010, p. 108) enfatizam que “[...] quem não se posiciona a favor das forças de mudanças está contribuindo para a permanência da situação de injustiça e de desigualdade social que marca a nossa sociedade e nossa educação”. Contudo, para se posicionar, é necessário conhecer. Para isso, é imprescindível compreender as políticas públicas educacionais brasileira.

Farias (2019, p. 166) pontua que:

O posicionamento das entidades é de problematização e repúdio aos novos marcos regulatórios que se impõe sobre a educação básica e a educação superior, uma vez que a BNCC e os desdobramentos dela decorrentes, a exemplo da ‘Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, não expressam a concepção de base comum nacional construída pelo movimento dos educadores’ [...].

Destaca-se que o documento da BNC-Formação se estrutura de forma verticalizada. Isto é, não houve diálogo, participação e discussão com a comunidade educacional e acadêmica. Assim, pesquisadores que têm como objeto de estudo a formação docente também se posicionam e demonstram preocupação com a forma como o sistema de ensino vem sendo conduzido, e apoiam, por exemplo, os movimentos promovidos pela ANFOPE e pela ANPED.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012 *apud* BRANCO *et al.*, 2018, p. 45) afirmam que:

[...] a implantação do Sistema Nacional de Educação, dependerá em muito, nos próximos anos, das ações do Executivo federal, dos governantes dos estados e municípios, do Congresso Nacional, e, sem dúvida, da continuidade da mobilização das entidades científicas, sindicais e outras que atuam na área educacional e estão efetivamente preocupadas em mudar a situação da atual Educação brasileira, concebendo um projeto mais amplo e igualitário para o desenvolvimento do país.

A ANPED, é uma entidade científica que vem continuamente demonstrando sua insatisfação com as políticas públicas impositivas do governo, argumentando que a política que emana da BNCC consiste em estratégia para retirar a responsabilidade do governo no processo de formação de professores.

Tal política tem como propósito subjacente escamotear a ausência de ações concretas do Executivo Federal para assegurar as condições materiais necessárias à formação desses profissionais, sobretudo desviar a atenção da sociedade sobre o contingenciamento dos recursos públicos destinados à educação pública, o que prejudica quaisquer políticas de formação, favorecendo a ação dos poderosos grupos privatistas nacionais e internacionais que aumentam seus lucros no mercado educacional. (ANPED, 2017, p. 1)

Para a ANPED, o MEC não está propondo ações que venham a beneficiar a formação de professores e que consigam atrair mais jovens para a docência. Não há valorização docente, e sim um processo contínuo de desvalorização.

Para Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 99):

[...] a escola não pode ser aprisionada pela lógica do mercado e do apostilamento através de um projeto que busca homogeneizar a diferença, interromper o movimento dialético das relações humanas na construção do conhecimento desumanizando cada vez mais o processo educacional escolarizado.

Outro ponto que merece atenção versa sobre a elaboração de material didático pelas editoras. Entende-se que diante da ideia de um currículo unificado em todo o país, a lógica do apostilamento ganhará força, despertando interesses entre os empresários.

Menciona-se que a ANFOPE e a ANPED têm se mostrado a favor da Resolução n.º 2/2015, que 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, pois a reconhecem como um processo de construção participativo e democrático. No entanto, as ações impositivas do MEC têm desconsiderado todo o processo de mobilização para a elaboração da referida resolução.

É preciso que docentes e entidades se posicionem contra a precarização da educação brasileira. Como bem posto por Saviani (2020, p. 16-17):

Cabe, pois, advogar a resistência ativa que implica em dois requisitos: a) que seja coletiva, pois as resistências individuais não têm força para se contrapor ao poder dominante [...] b) que seja propositiva, isto é, que seja capaz de apresentar alternativas às medidas do governo e de seus asseclas.

É necessário se posicionar e lutar por uma educação livre de ingerências que reforçam o paradigma neoliberal. É evidente o desmonte acelerado da política educacional brasileira, com medidas que impactam a formação de estudantes e professores.

A formação docente é um processo amplo e complexo, influenciada por contextos sociais e econômico. Desse modo, é preciso pensar em uma formação em que o docente não seja apenas um técnico no exercício de sua função, mas que desenvolva a capacidade de refletir sobre a realidade que o cerca e o trabalho que realiza, mantendo uma resistência propositiva.

Com base no que foi apresentado no decorrer deste capítulo, entende-se que a BNC-Formação, se não alterada, provocará uma desvalorização ainda maior do professor, devido ao autoritarismo e à falta de diálogo do MEC com os profissionais da educação. Esse impacto na qualidade da formação docente poderá repercutir de forma negativa na educação brasileira.

CAPÍTULO 3 – AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

Desde a década de 1990, tem-se, no âmbito educacional brasileiro, vários documentos direcionadores para a formação de professores, como a LDB n.º 9.394/96 e resoluções homologadas pelo CNE, que regulam e organizam a formação de professores e do pedagogo no Brasil. Nesse contexto, podem ser citadas as seguintes resoluções: Resolução n.º 1/2002, que institui as DCNs para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena; a Resolução n.º 1/2006, exclusiva para o curso de graduação em Pedagogia; a Resolução n.º 2/2015, que trata das DCNs para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores; e a Resolução n.º 2/2019, que define as DCNs para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação.

Pretende-se traçar uma análise das Resoluções n.º 2/2015 e n.º 2/2019, e as considerações que cada uma delas sobre a formação de professores e o curso de Pedagogia. Reitera-se que a Resolução n.º 2/2019 enfatiza uma formação centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, conceito apresentado na Resolução n.º 1/2002.

Aborda-se neste capítulo os possíveis impactos da implantação da Resolução n.º 2/2019 no curso de Pedagogia. Discussões ainda estão sendo fomentadas quanto à implantação dessa resolução. O aporte teórico contempla pesquisadores que tratam do objeto de estudo proposto, como Aguiar e Dourado (2019), Albino e Silva (2019), ANFOPE (2018), Bazzo e Scheibe (2001, 2019), Cruz (2011), Diniz-Pereira (2021), Dourado (2015, 2019), FORUMDIR (2021), Franco e Mascarenhas (2021), Freire (2019), Freitas (2012), Helena Freitas (2021), Gonçalves, Mota e Anadon (2020), Laval (2004), Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (2021), Saviani (2020), Scheibe (2007) e Silva e Ortigão (2020). Além disso, busca-se o posicionamento de entidades ligadas ao tema e procede-se à análise de documentos que regulamentam a formação docente, como a Portaria n.º 17/2020, a Portaria n.º 412/2021, o Parecer do CNE n.º 10/2021, a Resolução n.º 1/2002, a Resolução n.º 1/2006, a Resolução n.º 2/2015, a Resolução n.º 1/2017, a Resolução n.º 3/2018, a Resolução n.º 1/2019 e o Edital n.º

35/2021. Todos esses documentos versam sobre a formação docente e as políticas públicas para formação de professores e seus desdobramentos.

Destaca-se que este capítulo tem como foco as Resoluções n.º 2/2015 e a n.º 2/2019. As demais resoluções e documentos legais servirão como aporte para a construção do referencial teórico e para o estudo das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores – licenciaturas – e para o curso de Pedagogia, após a década de 1990.

3.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

Faz-se, aqui, uma breve retomada histórica das DCNs que regulamentam e organizam a formação de professores e do pedagogo, a partir da implantação da LDB 9.394/96. Salienta-se que a formação de professores tem se intensificado como ponto de discussão nas políticas educacionais brasileira, principalmente a partir da década de 1990, buscando uma adequação do sistema educacional aos interesses do paradigma neoliberal, que são prescritos por organismos internacionais, os quais apresentam uma “agenda” a ser seguida; por conseguinte, trazem mudanças significativas no campo da educação. Essa discussão ganhou forma a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), em que foram aprovados vários documentos norteadores da educação.

Com a aprovação da LDB 9.394/96, o CNE viu-se obrigado a reformular os documentos normatizadores da educação brasileira, com vistas à adequação à nova legislação, nos seus diversos níveis de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino superior, bem como para os cursos de licenciatura, direcionando os currículos de ensino e os programas ofertados. Nota-se que as políticas públicas para formação de professores estão intimamente relacionadas com as ideologias dos governos, os fatores econômicos, políticos e socioculturais, o que fomenta o debate acadêmico sobre o tema, visto que nem todo processo de construção das políticas públicas para a educação é democrático e participativo.

Em 2002, foi homologada a Resolução n.º 1/2002, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesse cenário, foram criadas as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de

licenciatura e de graduação plena. O objetivo foi o de orientar e estabelecer uma organização institucional e curricular das instituições de ensino do país.

O documento é relativamente pequeno, composto por 7 (sete) páginas. Em seu artigo 1º, traz a seguinte consideração:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002, p. 1)

A Resolução n.º 1/2002 apresenta o conceito de competência para orientar a formação docente, com ênfase em uma prática técnico-instrumental. Neste sentido, as instituições que formam professores deveriam adequar seu projeto pedagógico, a fim de atender àquilo que propunha a resolução. Naquele contexto, a formação de professores baseada em modelo de competências ou pedagogia das competências foi bastante criticada por entidades, como a ANFOPE e a ANPED, e por pesquisadores do tema.

De acordo com Silva e Ortigão (2020, p. 98), a Resolução n.º 1/2002 apresenta uma concepção de professor

[...] sintonizada com as demandas do mercado, projetando um docente mais voltado para o saber-fazer, comprometido com as questões do ensino e da sala de aula sem relacionar esse processo aos fatores macrossociais que o condicionam.

Com base nessa concepção, a resolução foi alvo de críticas e resistência por parte de instituições de ensino, principalmente as que ofertavam o curso de Pedagogia, que, em 2006, passaria a contar com uma resolução particular, a fim de ampará-lo.

Menciona-se que a Resolução n.º 1/2002 trouxe o aumento da carga horária dos cursos na parte teórico-prática, o que dividiu opiniões. De um lado, havia aqueles que consideravam a necessidade de o graduando ter maior contato com a prática profissional, visando o aperfeiçoamento da formação pedagógica. De outro, aqueles que entendiam que o aumento da carga horária prática comprometeria a formação teórica.

Passados quatro anos após a homologação da referida resolução, e entre intensas discussões e debates no meio acadêmico, foi homologada a Resolução n.º 1/2006, destinada a normatizar o curso de Pedagogia. Essa resolução conta apenas com 6 (seis) páginas de conteúdo e está em conformidade com os Pareceres n.º 5/2005 e n.º 3/2006 do CNE, que trazem o posicionamento da ANFOPE sobre a formação do pedagogo, isto é, a docência como base de formação do curso de Pedagogia. Além disso, a Resolução n.º 1/2006 delinea o campo de possibilidades de atuação do pedagogo, conforme o Artigo 4º:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006b, p. 2)

Pimenta (2006) discorda que a formação em Pedagogia deva estar voltada para a docência, pois a considera um vasto campo de possibilidades. Essa autora defende que o pedagogo deve ter uma formação voltada para a pesquisa e a gestão de processos educativos. Nessa mesma linha de raciocínio, Moreira e Pimenta (2021) afirmam que a Pedagogia é a base da docência, e não o contrário, como defende a ANFOPE.

A Resolução n.º 1/2006 evidenciou avanços em relação à Resolução n.º 1/2002, destacando a inserção da docência como princípio da base de formação do professor, a gestão e a pesquisa. Além disso, trouxe ideias ampliadas sobre docência, extrapolando o ambiente da sala de aula, defendendo, nos princípios formativos, uma sólida formação, articulando teoria e prática.

Esse documento pode ser considerado o resultado de um processo democrático. Isso porque, para a sua elaboração, várias entidades que atuam no campo da formação docente foram ouvidas, tais como: ANFOPE, ANPED, FORUMDIR e ANPAE. Todavia, para a ANFOPE, as DCNs de 2006 contemplam parcialmente os interesses defendidos pela entidade, que é a formação de um profissional com uma identidade centrada na docência.

A Resolução n.º 1/2006 propõe a extinção das habilitações do curso de Pedagogia, estando destinadas a serem realizadas em cursos de pós-graduação.

Como explica Scheibe (2007), no Brasil, o curso de Pedagogia tem como incumbência formar um profissional não centrado exclusivamente na sala de aula.

O texto do documento é composto de 15 artigos, que tratam da formação em Pedagogia, da organização curricular do curso, da carga horária, da definição do campo de atuação do pedagogo, das atividades que devem ser desenvolvidas pelo licenciado ao longo do curso e após a sua conclusão, extinguindo as habilitações que, até então, eram permitidas. Apesar de ser uma resolução destinada especificamente à normatização do curso de Pedagogia, não chegou a ser implantada em todas as IES do país.

As políticas públicas para a educação brasileira intensificaram-se a partir da década de 1990. O objetivo era o de elevar o nível de escolaridade da população, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Para a consecução desse objetivo, aprovou-se o PNE 2014-2024, o que levou à reestruturação das DCNs.

Um ano após a aprovação do PNE 2014-2024, foi homologada a Resolução n.º 2/2015, que apresentou as novas DCNs 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. Esse documento foi construído a partir de um amplo movimento e debate no meio educacional, sendo considerado democrático e uma conquista para a educação.

3.2 UM OLHAR SOBRE A RESOLUÇÃO N.º 2/2015

Até o ano de 2015, nem todas as IES haviam conseguido implantar a Resolução n.º 1/2006. A justificativa para isso foi a de que não houve tempo suficiente para essa ação. Mesmo sem estar implantada por completo em todas as IES, homologou-se uma nova normativa, a Resolução n.º 2/ 2015, que trata das 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 formação continuada.

Essa resolução foi amplamente discutida entre a comunidade educacional, sendo considerada uma conquista, fruto de muitos anos de luta da comunidade acadêmica. O processo de sua elaboração foi considerado democrático e sem imposições, resultando em uma forte aceitação entre os educadores. Bazzo e

Scheibe (2019) destacam a democraticidade do processo e ressaltam que a resolução foi resultado de muitas discussões e embates no campo educacional:

O conteúdo que embasa a Resolução CNE/CP nº 02/2015 fora discutido amplamente com a comunidade educacional e entendido pelos educadores mais envolvidos com as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno do tema. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 671)

Para Dourado (2015), a Resolução n.º 2/2015 demonstra uma concepção de formação que respeita a luta histórica dos educadores, em uma relação próxima entre a graduação e pós-graduação, ou seja, entre formação inicial e continuada, além de defender a unidade entre teoria e prática. Portanto, representa um processo formativo mais sólido, podendo ser considerada ousada e inovadora ao se pensar em formação de professores.

O documento é composto de 8 (oito) capítulos e 25 (vinte e cinco) artigos, que buscam explicitar como se dará a política, a gestão, os cursos de formação docente, o planejamento, o processo de avaliação e regulamentação das instituições que ofertam cursos destinados à formação docente. Além disso, traz diretrizes essenciais que se encontravam presentes nas resoluções anteriores.

Para o curso de Pedagogia, a Resolução n.º 1/2006 já trazia essa ampliação da carga horária para 3.200 horas, como mostra o artigo 7º: “O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico [...]” (BRASIL, 2006b, p. 4). Para os demais cursos de formação de professores, a Resolução n.º 2/2015, apresentou, em seu artigo 13, § 1º: “Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos [...]” (BRASIL, 2015a, p. 11).

Observa-se que a Resolução n.º 2/2015 continua sendo amplamente defendida pela comunidade educacional, uma vez que reconhece sua importância para o contexto educacional, devendo ocorrer até 2 (dois) anos após a sua publicação. De acordo com Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 364):

A Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi recebida no meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação, uma vez que buscou contemplar em seu texto concepções historicamente defendidas por entidades da área, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação –

ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR.

Após a homologação da Resolução n.º 2/2015, instaurou-se, no campo educacional, uma disputa de interesses divergentes. De um lado estavam as instituições de ensino superior e entidades que defendiam a sua rápida implantação, como ANFOPE, ANPED, ANPAE e CNTE; de outro lado, havia entidades que batalhavam pela ampliação do prazo, como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), alegando que nem todas as IES conseguiram adequar seus projetos em tempo hábil, além de defender que se incorporasse à BNCC a redação do documento.

A ANFOPE foi uma das entidades que se pronunciou a favor da Resolução n.º 2/2015 e de sua imediata implantação, durante reunião convocada pela Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação para discutir a formação inicial e continuada de professores, em abril de 2018. Assim se pronunciou:

A Resolução CNE 02/2015 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica e emancipadora, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação, e fruto de ampla discussão com a sociedade, tanto no âmbito das instituições universitárias quanto em Audiências públicas, promovidas inclusive pelo CNE, e amplificada em inúmeros eventos acadêmicos e publicações do campo educacional. Defendemos que os projetos institucionais de formação sejam construídos ancorados nesta resolução, em fase de implantação nas IES de todo o país, por determinação do próprio CNE [...]. Defendemos as proposições da Resolução 02/2015, que ancoradas no PNE 2014- 2024, fortalecem uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho, com implantação do piso salarial em todos os estados e municípios; de promoção de concursos públicos para docentes da educação básica, impedindo a contratação de professores em caráter precário e sem a formação adequada. (ANFOPE, 2018, p. 4-5)

Por outro lado, a ANDIFES, uma das entidades que se posicionaram a favor da necessidade de ampliação do prazo para implantação da Resolução n.º 2/2015 até o ano de 2019, argumentou que muitas instituições de ensino superior estavam encontrando dificuldades em reformular seus cursos de licenciaturas dentro do período estabelecido para a efetivação da resolução.

Mesmo com toda a movimentação de algumas entidades em torno da imediata implantação, houve interferências oficiais para postergar o processo. Além disso, havia instituições de ensino superior que não se empenharam para a efetivação da resolução. Assim, o prazo de implantação foi prorrogado por três vezes, com respaldo em documentos oficiais do CNE: Resoluções n.º 1/2017, n.º 3/2018 e n.º 1/2019. Cada um desses documentos mencionados ampliou o prazo de implantação para que as instituições se adequassem à Resolução n.º 2/2015.

A Resolução n.º 1/2017 alterou o artigo 22 da Resolução n.º 2/2015, no seguinte termo: “Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação” (BRASIL, 2017a, p. 1), adiando a implantação da resolução.

No ano seguinte, foi homologada a Resolução n.º 3/2018, que também alterou o prazo para adequação à resolução de 2015, vigorando a seguinte redação no artigo 22: “Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo improrrogável de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua publicação” (BRASIL, 2018a, p. 1). Essa alteração conferiu às instituições de ensino um prazo de quatro anos para a implantação da Resolução n.º 2/2015, desde a sua publicação, até julho de 2019.

É importante mencionar que, no ano de 2019, foi homologada a Resolução n.º 2/2019, que institui e orientou a implantação da BNCC em todas etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, possibilitando às instituições que ofereciam cursos de formação de professores um prazo de 2 (dois) anos para se adequarem à nova resolução, como mostra o seguinte trecho extraído do documento:

Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2019, p. 1)

Observa-se que o prazo para a implantação da Resolução n.º 2/2015 foi sendo dilatado. Para Bazzo e Scheibe (2019, p. 672), os motivos que levaram ao adiamento referem-se à “[...] complexidade de seu conteúdo e à sua abrangência,

além da dificuldade que as modificações trariam para a organização e para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores”.

Outro motivo que levou ao adiamento da sua implantação foi a troca de governo nesse período. Com o impeachment de Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2017-2019) assumiu a presidência da República. Nesse contexto, as políticas públicas em curso foram interrompidas, assumindo uma nova configuração. Aguiar e Dourado (2019, p. 34) afirmam que “mudanças também fez o novo governo no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Nesse mesmo período, houve um redirecionamento da BNCC, que se fragmentou em uma BNCC para Educação Infantil, uma para o Ensino Fundamental e, posteriormente, uma para o Ensino Médio. Nota-se uma efetiva divisão na Educação Básica brasileira.

Para Saviani (2020), a fragmentação política do país refletiu nas políticas públicas como um todo. Na educação, essas políticas são, particularmente, fragmentadas. A partir de 2017, houve um desmantelamento das políticas voltadas para a educação, com o resgate de ideias que vigoraram na década de 1990. Isso porque, com a troca de governo, membros do CNE foram substituídos por antigos membros do MEC, da década de 1990, época em que o termo competência começou a ser discutido no campo educacional.

Com a dilatação do prazo para a implantação da Resolução n.º 2/2015 e homologação da Resolução n.º 2/2019, as instituições de formação docente se deparam com um dilema. Muitas delas não haviam implantando de fato a resolução de 2015 e se viram diante de uma nova política educacional. O novo documento passou a determina uma formação direcionada para competências e habilidades.

Ao analisar o conteúdo da Resolução n.º 2/2015, no tocante aos 12 apontamentos iniciais do documento, nota-se uma preocupação relativa à normatização e à regulamentação da formação de professores no Brasil em todas as suas modalidades e etapas de ensino. Para tanto, emprega-se o termo “indispensável” (BRASIL, 2015a, p. 1). Fortaleceu-se, assim, as políticas públicas e a articulação dos sistemas de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, estabelecendo uma base comum nacional, por meio um currículo considerado significativo e reflexivo, buscando a democratização, a melhoria do ensino e a valorização do aprimoramento profissional. Entende-se que esses aspectos são essenciais para melhoria da prática educativa.

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria da democratização da gestão e do ensino. (BRASIL, 2015a, p. 1)

Observa-se que, na parte introdutória do texto da Resolução n.º 2/2015, são resguardadas todas as conquistas da educação brasileira em sua trajetória de lutas, destacando-se a valorização do profissional docente.

O Capítulo 1 dessa resolução aborda as Disposições Gerais, sendo composto por 4 (quatro) artigos, que explicitam, de maneira clara, os princípios e os fundamentos, as políticas públicas da educação, a gestão, a estruturação dos cursos de formação docente e a articulação entre as etapas de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior, e seus respectivos processos de avaliação, primando sempre pela qualidade da formação ofertada, respeitando a diversidade cultural e contando com o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. Um aspecto bastante evidenciado nessa parte do documento é a valorização e a importância de uma formação docente que subsidie a atuação do profissional, conforme destaca o artigo 2º, § 2º:

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e atuação desse profissional. (BRASIL, 2015a, p. 3)

Conforme a Resolução n.º 2/2015, o profissional deve ter uma formação efetiva para direcionar sua prática, articulando sempre a teoria e a prática, sendo capaz de atuar em todas as modalidades de ensino, por meio da docência ou na elaboração de projetos, gestão e avaliação institucional. Além disso, deve compreender a educação como um processo amplo e que pode ocorrer de maneira formal ou informal, nos diversos segmentos da sociedade, por meio de processos pedagógicos que proporcionem uma formação ampla e cidadã. Nota-se que a

formação, tanto inicial quanto continuada, em regime de colaboração e parcerias, é ressaltada no Capítulo I, sendo considerada elemento essencial para a profissionalização docente, como mostra o artigo 3º, § 6º:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015a, p. 5)

Outro ponto explícito refere-se à possibilidade de articulação entre a teoria e a prática do profissional a ser formado, o que propicia a ele ter experiência no contexto em que atuará, mediante o estágio em instituições que ofertam a Educação Básica. Esse fator é relevante para a futura atuação, além de oportunizar a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma vez que as escolas contam com público que têm essa especificidade.

O Capítulo II da Resolução n.º 2/2015 trata da Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Para tanto, são apresentados dois artigos, o 5º e o 6º, que destacam a valorização e o incentivo à formação docente e à pesquisa. Objetiva-se possibilitar ao docente a emancipação, a autonomia, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, por meio de uma carga horária estabelecida. Além disso, nota-se a valorização da pesquisa e da atualização docente, questões fundamentais para o acompanhamento do desenvolvimento da sociedade e de seus setores, bem como a valorização da diversidade e seus contextos. Ressalta-se que essa formação, como consta na resolução, pode ocorrer de maneira presencial ou a distância, assim como seu processo avaliativo.

O Capítulo III é composto pelos artigos 7º e 8º, que indicam as principais atividades de um docente em seu contexto de trabalho. Deve-se ofertar uma formação que propicie um repertório de conhecimentos teóricos e práticos, a fim de subsidiar a atuação profissional e que se fundamente nos seguintes princípios: “Art. 7 [...] interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2015a, p. 7).

Esses são considerados conhecimentos primordiais a serem apropriados pelo docente. Além disso, devem ter oportunidade para a realização de pesquisa, aplicação dos resultados com uma postura investigativa, integrativa e propositiva, em face de realidades complexas. O Capítulo III da resolução pontua também a atuação do docente nos diferentes espaços escolares e no uso de diversificados recursos tecnológicos e didáticos. Assevera que o profissional deve ter conhecimento sobre a legislação educacional, e que sistematize, de forma estruturada e organizada, os registros das atividades desenvolvidas. Por fim, o capítulo traz as principais atividades que o docente deve ser capaz de desenvolver no ambiente de trabalho.

O Capítulo IV é composto pelos artigos 9º, 10, 11 e 12, que explicam a organização dos cursos de formação docente para a Educação Básica, compreendendo: “Art. 9 [...] I – cursos de graduação de licenciatura; II – cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III – cursos de segunda licenciatura” (BRASIL, 2015a, p. 8), devendo ser ofertados, preferencialmente, de maneira presencial, primando pela qualidade acadêmica. Enfatiza-se que os recursos didáticos utilizados pelas instituições formadoras devem atender à demanda, respeitando as diversidades e a autonomia pedagógica das instituições, valorizando a iniciação científica e o contato direto com a prática, por meio do Estágio Supervisionado.

Conforme a Resolução n.º 2/2015, os docentes devem ser formados para que consigam desenvolver a capacidade crítica e investigativa, como previsto pelo artigo 10:

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (BRASIL, 2015a, p. 9)

O Capítulo V, da Resolução n.º 2/2015, versa sobre a estruturação e os currículos dos cursos de formação docente, considerando sua complexidade e multirreferencialidade, bem como uma carga horária específica:

Art. 13 [...] 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com

duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015a, p. 11)

Segundo a resolução, os currículos deverão garantir estudos sobre fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, respeitando as diversidades, além de proporcionar ao docente em formação o estudo de Libras e Educação Especial, contemplando os direitos educacionais.

É explicitado, de maneira clara e objetiva, como deverá ser estruturada a grade curricular dos cursos de formação docente, com o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades para a docência, sendo o Estágio Supervisionado um componente curricular imprescindível para a melhoria do desenvolvimento da prática docente.

Com relação aos cursos de formação pedagógica para graduados que ainda não possuem licenciatura, o artigo 14 da resolução destaca que eles deverão receber “[...] sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015a, p. 12), distribuídas de acordo com critérios, como a quantidade de horas a ser cursada, considerando a necessidade estabelecida pela formação inicial do docente.

Art. 14 [...] I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas; II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas. (BRASIL, 2015a, p. 12)

Além de destinar uma carga horária de 300 horas ao Estágio Supervisionado, a instituição formadora é responsável pela análise dos casos de cada docente em

formação, considerando a compatibilidade entre a formação do candidato e a formação pretendida, atendendo ao que prevê a Resolução n.º 2/2015.

Os cursos devem ser ofertados, preferencialmente, por universidades que obtiveram avaliação satisfatória pelo MEC. Além disso, as instituições que ofertam cursos de formação para graduados têm o prazo máximo de 5 (cinco) anos para serem avaliadas pelo MEC.

O Capítulo V também aborda a oferta dos cursos de formação voltados para a segunda licenciatura. Esses deverão ter uma carga horária mínima de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a primeira formação e a nova licenciatura, de maneira que atenda à seguinte especificação:

Art. 15 [...] I - quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas; II - quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas. (BRASIL, 2015a, p. 13)

Importa destacar que a carga horária ofertada para o Estágio Supervisionado nos dois tipos de formação referenciados deve ser de 300 (trezentas) horas. No caso de portadores de diplomas de licenciatura, que comprovem o exercício do magistério, o componente Estágio Supervisionado poderá ter redução de carga horário de até 100 (cem) horas.

O Capítulo VI do documento discute o processo de formação continuada dos profissionais do magistério, tendo como principais finalidades a reflexão e o aprimoramento da prática educativa, sendo definidos como formação continuada: “Art. 17 [...] cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado” (BRASIL, 2015a, p. 14), articulando-se ao processo de valorização docente pelas políticas públicas.

O Capítulo VII tece considerações acerca da política de valorização dos profissionais do magistério, o que representa uma conquista histórica para os educadores, que lutam por décadas pela valorização, pelo plano de carreira, por salários dignos e pela garantia de uma jornada de trabalho adequada. E ainda, trata das atividades pedagógicas que devem ser desenvolvidas pelos docentes no exercício de sua profissão, além de apontar, no artigo 21, o número de estudantes por professor na Educação Básica.

Art. 21 [...] redes e instituições educativas deverão garantir adequada relação numérica professor/educando, levando em consideração as características dos educandos, do espaço físico, das etapas e modalidades da educação e do projeto pedagógico e curricular. (BRASIL, 2015a, p. 16)

Apesar de constar em documento oficial, a adequada relação numérica professor/educando não é respeitada pelo sistema de ensino, provocando uma sobrecarga no trabalho do docente.

Por fim, o Capítulo VIII trata das disposições transitórias, em que se define o prazo de 2 (dois) anos para que os cursos que se encontram em funcionamento se adequem à resolução. Também aborda o processo de avaliação e acompanhamento por comissões próprias de cada área.

O texto da Resolução n.º 2/2015, constituído de 16 páginas densas, é bem elaborado e apresenta especificidades consideráveis, permitindo refletir sobre o que é a docência, a sua organização e a complexidade do processo de ensino, representa os interesses de educadores e entidades que lutam por um sistema educacional justo e igualitário.

Para Bazzo e Scheibe (2019, p. 676), “nada foi esquecido. Tudo o que um dia os educadores organizados em suas entidades representativas pensaram e defenderam sobre esse assunto, de alguma forma, foi contemplado”. Por isso, essa resolução é considerada uma das mais democrática até o momento.

Diniz-Pereira (2021, p. 9) tece a seguinte consideração sobre a Resolução n.º 2/2015: “Em linhas gerais, no que diz respeito aos cursos de licenciatura plena, essa Resolução conserva o essencial das diretrizes curriculares anteriores – com exceção é claro, a ênfase dada no documento de 2002, à ideia de ‘competências’”.

Apesar de ser uma resolução que muito representou os interesses de entidades e educadores, a Resolução n.º 2/2015 foi revogada no ano 2019, não encerrando o ciclo de sua implantação, o que é um prejuízo. O prazo não foi suficiente para avaliar seu impacto no curso de Pedagogia e nos demais cursos de licenciaturas, de modo a apontar os avanços obtidos e as lacunas que necessitavam ser reavaliadas, repensadas e reestruturadas. Sua revogação não apresentou justificativa plausível, pois desconsiderou o movimento e o envolvimento de entidades acadêmicas a seu favor, e não respeitou as alterações nos cursos de licenciaturas em todo país, que, em algumas universidades ou faculdades, ainda

estavam em processo de adequação. Isso evidencia um descaso com a educação, pois muitas instituições de ensino superior haviam elaborado o Projeto Institucional atendendo à Resolução n.º 2/2015, e não puderam concretizá-lo.

3.3 PROPOSTA DA RESOLUÇÃO N.º 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019

Entre os anos de 2015 e 2019, o país passou por crises no campo político e econômico, resultando no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, momento em que seu vice, Michel Temer, assumiu o poder, sendo o responsável por fortalecer ideais de reformas em vários setores, inclusive na educação. O objetivo era atender aos interesses de grupos hegemônicos. No que se refere às reformas no campo da educação, ainda no governo Temer, foram aprovadas a BNCC e a Reforma do Ensino Médio.

Com a aprovação da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, no ano de 2017, e da BNCC para o Ensino Médio, em 2018, o CNE viu-se na obrigação de rediscutir as Diretrizes Curriculares Nacionais, com intuito de redesenhar a estrutura da formação de professores, o que foi veementemente criticado por entidades e universidades, pois a implantação da Resolução n.º 2/2015 não havia se concretizado nas IES do país. Mesmo diante de toda essa rejeição, o MEC encaminhou ao CNE, em dezembro de 2018, a Proposta para BNC-Formação, sem ao menos ter sido discutida com universidades, entidades e órgãos afins.

A BNC-Formação tem como função delinear a organização dos cursos de formação de professores, incluindo o curso de Pedagogia, resgatando a noção de desenvolvimento de competências no processo de formação docente, como posta na Resolução n.º 1/2002. Segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020), o modelo de formação proposto é baseado em um modelo internacional e representa um controle acentuado do trabalho docente.

[...] baseia-se no modelo de base utilizado pela Austrália para a formação docente. O modelo Australiano, implementado desde 2009, incorpora as propostas neoliberais de maior controle sobre o trabalho docente com vistas no desempenho do PISA. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 366)

A aprovação da proposta da BNC-Formação pelo CNE foi realizada às escuras, visto que não foi divulgada e discutida com outras entidades e

organizações. Portanto, ocorreu de forma impositiva e antidemocrática, configurando-se em retrocesso no campo das políticas públicas da educação.

A Resolução n.º 2/2019 está alinhada aos objetivos da BNCC, que propõe uma formação para o estudante baseada no desenvolvimento de competências e habilidades, estendendo-se essa proposta aos cursos de formação de professores, buscando uma formação voltada para produtividade, o que é característica das políticas públicas educacionais neoliberais. Entende-se que essa resolução impacta a formação docente, especialmente a formação do pedagogo.

O processo de elaboração da Resolução n.º 2/2019 foi aligeirado e não permitiu uma ampla discussão que envolvesse academia, educadores e entidades ligadas à educação. Sua proposta de formação traz um viés pragmatista. Como anexo, a resolução apresenta a proposta da BNC-Formação.

O documento é constituído de 30 (trinta) artigos, que estão divididos em 9 (nove) capítulos, com um total de 14 (catorze) páginas. Como mencionado, a BNC-Formação está anexada ao documento. Ressalta-se que a resolução tem como foco a formação inicial de professores, como descrito em seu artigo 1º:

A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) [...]. (BRASIL, 2019, p. 1)

A formação continuada, de acordo com a Resolução n.º 2/ 2019, é entendida como elemento essencial para o processo de formação docente e de profissionalização. As novas DCNs são integralmente alinhadas à BNCC, tendo como foco a formação inicial de professores, o que representa um ponto negativo, pois desarticula a formação inicial da continuada.

Como exposto no documento, logo no início do texto, os currículos dos cursos de formação de professores terão como referência a BNCC, alinhando as aprendizagens essenciais à formação recebida pelos professores, havendo uma articulação nesse processo. Remete-se à ideia de que tanto o estudante da Educação Básica quanto o docente serão formados para atender às premissas da BNCC.

O Capítulo I da Resolução n.º 2/2019 é composto por 4 (quatro) artigos e trata da instituição da BNC-Formação para a formação inicial de professores, que deverá

ser implantada em todas as modalidades dos cursos de formação docente, aspirando uma formação baseada no desenvolvimento de competências. Essas competências são subdivididas em gerais e específicas, sendo que cada uma possui habilidades correspondentes.

O artigo 1º da Resolução n.º 2/2019 ratifica que as DCNs visam atender à BNCC:

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, 2019, p. 2)

De acordo com a proposta preliminar da BNC-Formação, a formação docente baseia-se em três dimensões: I - conhecimento profissional; II – prática profissional e III – engajamento profissional. Cada dimensão possui competências específicas, que são divididas em habilidades, que deverão ser desenvolvidas pelos professores, de maneira articulada, durante o processo de formação inicial.

A primeira dimensão, conhecimento profissional, compreende as habilidades voltadas para o domínio dos objetos de conhecimento e aborda o processo ensino-aprendizagem, reconhecendo o contexto de vida do estudante e a estrutura organizacional do sistema educativo.

A segunda dimensão, prática profissional, pontua que o docente deverá saber gerir situações voltadas para a aprendizagem, como planejar, conduzir o ambiente para o processo eficaz de aprendizagem e avaliar o desenvolvimento do estudante.

A terceira dimensão, engajamento profissional, enfatiza que o docente deverá desenvolver habilidades voltadas para se engajar profissionalmente, sendo responsável pelo desenvolvimento e a formação do estudante, além de manter vínculo com as famílias e a comunidade.

O Capítulo II da Resolução n.º 2/2019, constituído pelos artigos 5º e 6º, traz orientações referentes à política de formação docente. Menciona que o docente deverá desenvolver competências voltadas para o mercado de trabalho, associando teoria e prática e considerando formações e experiências educativas anteriores. Sublinha-se que a formação docente é um compromisso do Estado e deverá ser desenvolvida em regime de colaboração entre os entes federados, com vistas à valorização da profissão. Além disso, essa formação deverá apresentar padrões de

qualidade, tanto as ofertadas presencialmente quanto as que são ofertadas a distância, associando teoria e prática, garantindo a equidade no acesso e a articulação entre a formação inicial e a continuada.

O Capítulo III, composto pelos artigos 7º, 8º e 9º, apresenta as orientações para a estruturação e a organização curricular dos cursos de formação de professores, enfatizando seu consenso com a BNCC. A Resolução n.º 2/2019 explica a necessidade de a prática docente ser contemplada logo no começo do curso de graduação, contando com a parceria de instituições públicas para a sua efetivação. Salienta, ainda, a questão do compromisso dos licenciandos com a sua aprendizagem e aponta como ocorrerá a avaliação periódica dos cursos de formação de professores, verificando o desenvolvimento das competências necessárias. Caso seja oportuno, mudanças de rota acontecerão no percurso formativo, conforme evidencia o trecho do documento que reafirma o controle e a vigilância do trabalho docente e a falta de autonomia das IES e dos cursos por elas ofertados:

Avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias. (BRASIL, 2019, p. 6)

O Capítulo IV, do artigo 10 ao artigo 18, trata da organização dos cursos de licenciatura, da carga horária e de sua distribuição no decorrer do curso, como consta no documento:

Art. 11 [...] I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019, p. 6)

O Capítulo IV aborda, também, as temáticas que devem ser desenvolvidas na base comum. Considera-se, aqui, o estudo e a compreensão de dados estatísticos e

indicadores educacionais, bem como a relevância atribuída pela resolução ao Estágio Supervisionado, denominado de Residência Pedagógica.

Observa-se que a formação proposta visa atender ao paradigma neoliberal, haja vista que questões como a produtividade e a quantificação de resultados de aprendizagem ganham destaque, tanto no processo de formação docente quanto na manutenção do sistema.

Menciona-se que a compreensão das relações/competências socioemocionais consiste em uma das temáticas a serem contempladas na formação dos estudantes, sendo relevante “[...] para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida prática” (BRASIL, 2019, p. 7).

No caso do curso de Pedagogia, que tem como foco a formação para se atuar na Educação Infantil, na Alfabetização e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as 1.600 horas destinadas à base comum devem apresentar temáticas específicas para essas modalidades de ensino. O artigo 14 prevê que, nos cursos de formação, na modalidade a distância, a possibilidade de desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNC-Formação. Para a Resolução n.º 2/2019, a Residência Pedagógica deverá ser realizada, obrigatoriamente, de maneira presencial, nas instituições parceiras.

O § 3º do artigo 15 aborda a questão da prática, sendo esta tratada da seguinte forma:

Art. 15 A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa. (BRASIL, 2019, p. 11)

No Capítulo IV da Resolução n.º 2/2019, percebe-se que a prática é destacada como elemento essencial na formação docente. O contato do docente com seu possível ambiente de trabalho, desde o início da sua formação, visa adaptá-lo, fazendo com que apreenda as atribuições inerentes à função. Portanto, esse é o foco da formação prática.

O Capítulo V, que contempla os artigos 19 e 20, discorre sobre a formação docente em uma segunda licenciatura, ou complementação pedagógica, especificando a carga horária a ser cumprida:

I - Grupo I: 560 (quinhentas e sessenta) horas para o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original. II - Grupo II: 360 (trezentas e sessenta) horas, se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original. III - Grupo III: 200 (duzentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicionais àquelas dos Grupos I e II. (BRASIL, 2019, p. 12)

Ao estabelecer uma comparação entre a Resolução n.º 2/2015 e a Resolução n.º 2/2019, nota-se, no segundo documento, uma redução de horas para a formação em uma segunda licenciatura. Na Resolução n.º 2/2015, aponta-se de 800 a 1.200 horas, conforme a especificidade da primeira formação. Por sua vez, na Resolução n.º 2/2019, fala-se de complementação de 200 a 560 horas, de acordo com a especificidade de cada licenciatura. Entende-se que essa redução poderá refletir na qualidade da formação ofertada.

O Capítulo VI, composto pelo artigo 21, discute a formação docente voltada para aqueles que possuem graduação, mas que não seja licenciatura, estabelecendo a carga horária a ser cumprida para obtenção de uma segunda graduação voltada para a licenciatura: “Art. 21 [...] carga horária básica de 760 horas (setecentas e sessenta) horas” (BRASIL, 2019, p. 12). A baixa carga horária facilita a obtenção de uma segunda graduação, agora com licenciatura. A compreensão é a de que essa facilidade desvaloriza o profissional que possui, em sua base de formação, cursos na área da educação, uma vez que graduado em qualquer área (que não seja licenciatura) pode obter uma licenciatura sem passar por um processo de formação robusto.

O Capítulo VII, formado pelo artigo 22, ocupa-se da formação para as atividades pedagógicas e de gestão (Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional), que pode ocorrer por meio da graduação em Pedagogia, com carga horária de 3.600 horas, cursos *latu sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado e doutorado), sendo a experiência um pré-requisito para o exercício dessas funções, o que retoma uma formação com habilitações, até então extintas.

O Capítulo VIII, do artigo 23 ao artigo 26, explica como deve ocorrer o processo avaliativo tanto interno quanto externo dos cursos de formação de professores. As avaliações devem ser contínuas e diversificadas, podendo ser individuais ou coletivas, sendo o INEP o órgão responsável pela elaboração e aplicação de instrumentos avaliativos nos cursos, dentro do prazo de 2 (dois) anos, a partir da publicação da Resolução n.º 2/2019, o que ainda não ocorreu. Isso porque, nem todas as IES conseguiram ainda se adequar à resolução em vigor.

Por fim, o Capítulo IX, que é composto pelos artigos 27, 28, 29 e 30, estabelece o prazo limite de até 2 (dois) anos para a implantação da Resolução n.º 2/2019 nas IES. Aquelas instituições que já implantaram a Resolução n.º 2/2015 terão o máximo de 3 (três) anos.

Como mostra a Resolução n.º 2/2019, a formação docente no país deve ocorrer de modo técnico, instrumental, mecânico e prescritivo, ou seja, os cursos devem ser padronizados e “engessados”, o que limita a autonomia das IES na organização curricular de seus cursos, parametrizando o processo avaliativo, tendo a avaliação destaque nesse processo.

Observa-se que tanto a BNCC quanto a Resolução n.º 2/2019 e a BNC-Formação (anexada à resolução) buscam um percurso formativo por meio do desenvolvimento de competências e habilidades. Isso leva à reflexão em torno do trabalho do professor diante desse engessamento, uma vez que resolução visa ensinar o professor a saber-fazer, desenvolver a prática, por meio de um modelo padronizado e de um currículo mínimo e reducionista, restringindo o fazer pedagógico e negligenciando as conquistas históricas dos educadores. Poucos artigos do documento fazem referência à formação centrada na reflexão e no desenvolvimento da criatividade. Na percepção de Pimenta e Lima (2010, p. 36):

Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos e ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante.

Com base na análise empreendida, pode-se afirmar que a formação do professor, conforme o documento, está centrada na prática, desconsiderando o trabalho das instituições que se basearam na Resolução n.º 2/2015.

A Resolução n.º 2/2019 menospreza a formação teórica robusta e conhecimentos oriundos de outras áreas das ciências humanas. Segundo Albino e Silva (2019, p. 150), essa resolução aponta para um currículo de formação “perspectivado em um modelo de organização corporativa para atender ao mercado em que as ciências humanas são suprimidas/marginalizadas, no rol de saberes importantes”. A formação mais adequada, como evidencia o documento, é aquela que ensina o sujeito a saber-fazer, concretizando o processo de implantação da BNCC nas salas de aula de todo país.

No interior das IES, o que se observa são inquietações relativas ao processo de formação de professores, visto que há documentos que apontam para o controle e regulação do trabalho docente na Educação Básica. No que diz respeito à formação, o processo será monitorado por meio de avaliações, aplicadas para averiguar a implantação e o atendimento à proposta. Para as instituições de ensino superior, as avaliações funcionarão como um instrumento de fiscalização, comprometendo ainda mais a autonomia pedagógica e intensificando o controle do trabalho docente.

A imposição de noção de competências e de avaliações padronizadas em toda Educação Básica e no currículo das Licenciaturas tem como objetivo reorganizar o processo educacional brasileiro de forma a fazê-lo mais preciso e mensurável, logo administrável. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 375)

Toda essa lógica remete a uma formação regida por interesses neoliberais, expressando o controle do conhecimento, com a responsabilização dos docentes pelo sucesso ou pelo fracasso escolar, reforçando a tendência empreendedora da educação, como mencionado no Capítulo 2. A educação reduzida à mercadoria serve aos propósitos mercantilistas, consistindo em uma possibilidade de expansão dessa área de maneira contínua, comercializável e, principalmente, controlável.

Diante disso, compreende-se que as atuais DCNs para os cursos de formação de professores representam um retrocesso em relação à Resolução n.º 2/2015, pelo fato de propor uma formação técnica, padronizada e reducionista, com impactos negativos na prática pedagógica. Depois de anos de lutas e conquistas, a formação docente corre o risco de entrar em um período de declínio.

A Resolução n.º 2/2019 retoma a Resolução n.º 1/2002, visto que ambas preconizam uma formação docente baseada em competências e habilidades, bem

como uma prática técnico-instrumental. A Resolução n.º 1/2002, em seu artigo 3º, enfatizava a “competência como concepção nuclear na orientação do curso” (BRASIL, 2002, p. 2), o que era conhecida por Pedagogia da Competência⁸, visando formar indivíduos com comportamento maleável e adaptativo.

Desde a década de 1980, existem movimentos de educadores que lutam pela instituição de uma base comum de formação pautada pela crítica e pela emancipação, a chamada formação crítico-emancipatória. Essa é uma luta encampada pela ANFOPE, entidade que considera a docência como a base dos cursos de formação de professores e licenciaturas. Para Scheibe e Bazzo (2001, p. 95), essa base deveria:

[...] contemplar estudos comuns a todas as licenciaturas, objetivando formar o hábito da reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a desenvolver a capacidade crítica do educador, em face da realidade da sua atuação.

A base defendida por entidades e movimentos não traz a ideia de um currículo mínimo, de controle, de determinação, de conhecimentos e saberes que necessitam ser desenvolvidos pelos docentes. A base defendida visa fomentar uma educação voltada para a reflexão e a criticidade do docente, respeitando a diversidade e a trajetória histórica das instituições de ensino.

Deve-se problematizar as implicações da Resolução n.º 2/2019 no curso de Pedagogia, bem como o contexto em que foram produzidas as novas diretrizes, considerando o rompimento com os avanços obtidos por meio da Resolução n.º 2/2015, que ainda estava em processo de implantação na maioria das IES. Assim sendo, não houve tempo suficiente para a avaliação dos efeitos e dos impactos dessa resolução. O que houve foi a imposição de um modelo de formação de professores estritamente vinculado aos interesses neoliberais.

Ao mesmo tempo em que se observa a tentativa da Resolução n.º 2/2019 de controlar os cursos de formação docente, nota-se a possibilidade de expansão desses cursos, o que é rentável economicamente. Isso movimenta as instituições de ensino privadas, a indústria de material didático – pois os livros didáticos devem

8 O termo competência é definido por Philippe Perrenoud (2000), em seu livro *Dez Novas Competências para Ensinar* como “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p. 15).

estar em consonância com a BNCC – e instituições privadas que ofertam cursos de formação continuada aos professores.

A implantação das novas DCNs para a formação de professores minimiza as conquistas dos educadores em sua trajetória histórica, bem como estudos e pesquisas nesse campo. Destaca-se que, na Resolução n.º 2/2019, não há direcionamentos para o processo de formação continuada e valorização profissional. Diante disso, percebe-se a necessidade de uma resistência propositiva por parte de estudantes, docentes, universidades e entidades ligadas à educação, de modo que o debate sobre o tema seja disseminado no meio educacional.

3.4 IMPACTOS DA RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 2/2019 NO CURSO DE PEDAGOGIA

A Resolução CNE n.º 2/2019 apresenta as diretrizes curriculares para o funcionamento das licenciaturas no país. Esse é um documento de cunho orientador, que busca um modelo de padronização curricular para os cursos de formação de professores. Devido ao seu caráter prescritivo, gerou uma grande movimentação na comunidade acadêmica, por ter sido aprovado às pressas, sem análise e discussão com entidades e comunidade acadêmica. Além disso, sua elaboração foi considerada antidemocrática e verticalizada. Desse modo, aborda-se neste tópico os possíveis impactos dessa resolução no curso de Pedagogia.

Segundo Cruz (2011), o curso de Pedagogia, desde sua criação, no ano de 1939, possui uma trajetória histórica composta de lutas pela legitimação e valorização. O curso sempre foi alvo de questionamentos e de reformas, que visaram definir sua identidade. Recebeu, até mesmo, ameaças de extinção. Salienta-se que nem todas as reformas propostas geraram resultados positivos. Pelo contrário, muitas delas precarizaram o trabalho docente, acentuando questões acerca da legitimidade do trabalho do pedagogo.

No Brasil, reformas se intensificaram principalmente a partir da década de 1990 e início dos anos 2000, época em que as ideias neoliberais se fortaleceram no país, fundamentando reformas em vários campos, principalmente na educação. A maior parte dessas reformas visaram – e ainda visam – atender às recomendações de organismos internacionais, como a OCDE.

Nessa trajetória histórica, há documentos que amparam as reformas educacionais no âmbito da formação de professores. Dentre esses documentos, destacam-se a LDB 9.394/96, que regulamenta a educação brasileira, as DCNs de 2002, que defendiam a formação pautada por competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos licenciados no decorrer da formação, como mostra o artigo 3º:

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades de educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso; [...]. (BRASIL, 2002, p. 2)

Tem-se, ainda, a Resolução n.º 1/2006, destinada exclusivamente ao curso de Pedagogia, que destaca a docência como base de formação e para além da sala de aula, a gestão e a pesquisa. Consta, em seus princípios formativos, a defesa de uma sólida formação articulando teoria e prática.

A Resolução n.º 2/2015 definiu as DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e representou uma conquista para educadores e instituições acadêmicas, visto que sua elaboração ocorreu por meio de um processo democrático, fruto de um amplo debate com entidades específicas da sociedade civil, como mencionado. Contudo, não chegou a ser implantada em todas as IES, sendo revogada em 2019, com a aprovação de novas diretrizes curriculares para a formação docente, que definiram uma base nacional comum para a formação de professores, em evidente submissão à BNCC.

Em 2019, foi homologada a Resolução n.º 2/2019, que institui novas diretrizes para os cursos de formação de professores e estabeleceu a BNC-Formação, que, de maneira resumida, consiste em uma lista de competências e habilidades que os docentes necessitam desenvolver durante a formação, baseadas em modelos internacionais, de países como Austrália, Alemanha e Estados Unidos. O processo envolvendo a elaboração dessa resolução denotou a falta de considerações pelos estudos e pelas pesquisas realizados por estudiosos brasileiros, que há décadas se debruçam em compreender o campo de formação de professores.

Na perspectiva de Franco e Mascarenhas (2021, p. 1022), existe um esquema básico no processo de elaboração e implantação das reformas: “[...] 1)

Uma equipe de técnicos define as linhas gerais da reforma e o desenho do documento; 2) informa-se a população das mudanças que serão implementadas; 3) capacitam-se os professores para a execução da reforma”. Embora tenha sido aparentemente democrático, o processo envolvendo a elaboração e a implantação da BNCC exemplifica esse esquema. Esse modelo padronizado expressa a falta de autonomia, a tecnicidade e a essência impositiva das reformas propostas para a educação.

No Brasil, o docente é percebido pelas políticas públicas como mero executor, passivo, não como sujeito ativo de um processo que o envolve. Esse modelo é chamado por Freire (2019) de “educação bancária”, pois não possibilita ao docente pensar, criar, investigar; apenas executar, sem questionar, o que lhe é imposto.

A Resolução n.º 2/2019, que retoma as premissas da Resolução n.º 1/2002, e aponta para uma formação por meio do desenvolvimento de competências, é considerada um retrocesso diante das conquistas históricas dos educadores, e isso tem suscitado debates no meio acadêmico. Para Diniz-Pereira (2021, p. 6-7), “[...] um ponto de grande tensão nos debates sobre a legislação educacional brasileira da época foi a respeito da utilização do ‘modelo de competências’, ou ‘pedagogia das competências’ na formação de professores”, pois limita a capacidade do docente em formação, ao prescrever habilidades e competências que devem ser desenvolvidas. Entende-se, assim, que a resolução vigente menospreza o debate com entidades que defendem uma formação de qualidade para os professores.

Desde a década de 1990, educadores têm lutado pela valorização profissional, exigindo a implantação de um piso salarial e planos de carreira, pela gestão democrática e, principalmente, por uma formação docente de qualidade, que proporcione o desenvolvimento da relação teoria e prática. Todavia, as legislações em vigor pautam-se por uma concepção voltada para atender às necessidades do mercado de trabalho.

Laval (2004) afirma que a escola não tem se preocupado em assumir sua função social, tornando-se uma empresa, em que a produtividade sobrepõe as questões pedagógicas. Isso significa que se valoriza o quantitativo em detrimento do qualitativo, prevalecendo a lógica mercantilista e instrumental, como exposto na obra *A escola não é uma empresa*, de Laval (2004, p. 44): “A instituição escolar não encontra mais sua razão de ser na distribuição, o mais igualmente possível, do

saber, mas na lógica de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilista”.

Vinculado a esse processo está o curso de Pedagogia, que muito conquistou em sua trajetória, por meio de movimentos de lutas, proposições e resistências, principalmente nas últimas décadas. Em contrapartida, a Resolução n.º 2/2019 aponta para a necessidade de análise e avaliação de questões pontuais para o desdobramento do curso de Pedagogia. Como isso repercutirá na formação do pedagogo, que deve ser formado para atender a interesses mercantilistas em detrimento dos sociais?

Para Laval (2004, p. 45), essas reformas e alterações consistem em “[...] interiorização de novos objetivos e a constituição de novas identidades profissionais”, que vão sendo moldadas e padronizadas, conforme as do mercado de trabalho, variando de acordo com o contexto social. Assim, a Resolução n.º 2/2019 e a proposta da BNC-Formação reforçam a ideia de construção de uma nova identidade para o pedagogo.

As reformas pelas quais a educação tem passado nos últimos anos representam um projeto de desmonte da educação brasileira, pois enfatizam a reprodução em vez de proporcionar uma formação voltada para a criticidade e a autonomia. No âmbito das reformas, nota-se maior controle por parte Estado sobre as atividades de ensino, levando à perda da autonomia profissional docente, distanciando a teoria da prática. Nesta perspectiva, os docentes passam a ser domesticados intelectualmente, fomentando a cultura da passividade. Esse fenômeno ocorre de maneira gradativa e, na maioria das vezes, não é percebido por aqueles que o vivenciam, pois ocorre inconscientemente e vai se naturalizando, o que é incompatível com aquilo que se espera do processo de formação de professores.

A Resolução n.º 2/2019 é uma tentativa de padronização dos currículos para os cursos de formação de professores, inclusive para o curso de Pedagogia. É um meio de controle, similar o que aconteceu durante a ditadura militar. A BNC-Formação prevê, assim como no período autoritário, um currículo mínimo a ser seguido. Diniz-Pereira (2021, p. 4) explica que “[...] o currículo mínimo foi o mecanismo utilizado durante a ditadura militar para padronizar não apenas os currículos dos cursos de formação de professores (as licenciaturas), mas de todos os demais cursos de graduação do país”.

Na visão do referido autor, a BNC-Formação tem como foco o desenvolvimento de competências. Salienta-se que, no documento, “a palavra ‘competência’ foi utilizada 51 vezes!” (DINIZ-PEREIRA, 2021, p. 15), estando, dessa forma, em consonância com a entre a BNCC. É um meio de os docentes se prepararem para a efetivação da BNCC nas instituições escolares, pois os estudantes serão formados nessa perspectiva. Portanto, ambos os documentos se configuram em mecanismos de controle e uniformização dos currículos de formação, tanto dos docentes quanto dos alunos.

Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 366-367) argumentam que:

A Resolução CNE/CP n. 2/2019 é um documento que possui inconsistências, entra em conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas.

O curso de Pedagogia possui diretrizes próprias, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCNP) de 2006. A Resolução n.º 2/2019 não menciona essas diretrizes, faz apenas as seguintes referências: “[...] curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil” e “[...] curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2019, p. 10), como se fossem duas formações em um único curso, demonstrando um certo descaso com a Pedagogia. Para Silva e Ortigão (2020, p. 111), essa resolução 2/2019 “[...] reduz a Pedagogia ao magistério ao prever cursos separados para formação docente e para funções da gestão educacional, em contraposição à uma ideia de uma formação ampla e integrada do pedagogo [...]”.

O foco principal da Resolução n.º 2/2019 é o saber-fazer, em que o docente assume o papel de executor de uma proposta implantada de forma antidemocrática, sendo polivalente e flexível, adaptando-se rapidamente às mudanças de contexto. A preocupação não é com uma formação de qualidade. O importante é o docente aprender o que lhe é útil profissionalmente, ignorando sua dimensão histórico-crítica e social.

Laval (2004) denomina as competências a serem desenvolvida de “competências de base comercializáveis”, pois promove a adaptação constante do docente às mudanças econômicas e às necessidades do mercado de trabalho. O autor reitera que a educação é vista como uma grande empresa, que visa formar um

sujeito produtivo, em conformidade com os interesses hegemônicos, sendo o “ensino, renovado segundo as vontades dos chefes de empresas [...]”, que devem controlar a autonomia do trabalhador, por intermédio de inúmeros mecanismos.

Na educação, há mecanismos de controle, que são as avaliações padronizadas e os resultados quantitativos obtidos pelas instituições escolares. No processo de formação do pedagogo, esses mecanismos se manifestam por meio de avaliações periódicas, que visam levantar resultados quantificáveis.

Esse tipo de política pública tira a autonomia e desautoriza o docente, formando um indivíduo com capacidade reflexiva reduzida, preparando-o para ser reprodutor e executor de orientações, que são elaboradas, quase em sua totalidade, por pessoas que não têm contato direto com o ambiente escolar. Essa forma de se proceder mina o intelecto do professor, em razão de uma prática esvaziada, empobrecida e pragmatista.

Freitas (2012) compreende que esse tipo de formação pragmatista está se instalando de maneira rápida nas instituições que formam professores, restringindo a formação a aspectos práticos, menosprezando os aspectos teóricos, o que resulta na precarização da formação e na destruição moral docente.

O pedagogo, em todo seu processo formativo, conforme prevê a Resolução n.º 2/2019, deverá desenvolver competências e habilidades, que serão úteis em sua prática. O termo competência é definido por Laval (2004, p. 55) como “[...] aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva”. Assim, se o pedagogo não se apropriar e desenvolver as competências previstas no currículo, não será considerado proveitoso para o sistema de ensino e ficará à margem em sua atuação profissional. Essa ideia reforça o controle e os interesses de mercado, que estão “mascarados” em dentro do processo formativo. Caso o docente não desenvolva as competências previstas no documento BNC-Formação, poderá ser considerado incompetente na organização produtiva, pois não traz resultados positivos, e isso fortalecerá mais ainda o jogo do mercado de trabalho.

A BNCC da Educação Básica e a BNC-Formação abordam o desenvolvimento de competências voltadas para a adaptação e a flexibilização ao contexto. Essas premissas vão ao encontro do mercado de trabalho neoliberal. Laval (2004, p. 58-59) pontua que “a adaptabilidade, a faculdade da comunicação, a de trabalhar em equipe, de mostrar iniciativa [...] são essenciais para assegurar a competitividade das empresas”, reforçando a ideia de que a educação virou uma

organização empresarial, o que também reflete no curso de Pedagogia, com a imposição de mudanças na postura docente e, conseqüentemente, nos cursos de formação de professores, para que atendam a interesses mercantis.

Ainda de acordo com Laval (2004, p. 59) “[...] a escola recebe por missão principal dotar os futuros trabalhadores de atitudes que possam transpor contextos profissionais variáveis: ‘ler, escrever, contar’ são competências indispensáveis para comunicar mensagens”. Essas competências mencionadas pelo autor são essenciais e recorrentes na BNCC para a Educação Básica. Expressa o que é exigido dos estudantes durante o percurso de formação, sendo a escola responsável por prepara-los, para adaptarem-se ao contexto social. Além disso, são competências que serão exigidas posteriormente, durante a vida profissional.

Para Laval (2004, p. 61), o programa escolar é a “[...] soma de competências terminais exigíveis no final do ano, de ciclos, ou de formação, às quais associa modalidades de avaliação correspondentes”. Nesta perspectiva, Freitas (2012) pontua que o programa é uma forma de o sistema educacional exercer controle ideológico, pois orienta uma formação para o mercado. Portanto, tem como função “[...] produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas” (FREITAS, 2012, p. 387).

Uma formação de qualidade necessita superar a premissa de que formar é desenvolver competências e habilidades para atender a necessidades momentâneas do mercado de trabalho. Deve-se prezar pela formação de profissionais que saibam pensar, refletir e agir de forma consciente.

A padronização de um currículo de formação, destinado tanto para a Educação Básica quanto para o Ensino Superior, principalmente para os cursos de formação de professores, representa um retrocesso, uma vez que põe em risco a formação intelectual, além de consistir em instrumento de controle do ensino. Para Freitas (2012), uma das conseqüências das políticas educacionais é o estreitamento do currículo escolar, pensado por reformadores empresariais, que assumem a incumbência de reformadores da educação.

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a ‘focalização no básico’ restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de ‘boa educação’. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir

ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres. (FREITAS, 2012, p. 389)

Neste sentido, o básico – ou o essencial – torna-se imprescindível para atender às necessidades momentâneas do mercado de trabalho, deixando de lado conhecimentos importantes, esvaziando o curricular e reforçando as desigualdades sociais. É com base nesses pontos que se entende a Resolução n.º 2/2019 como um retrocesso da educação brasileira.

Freitas (2012) afirma que a educação brasileira está vivenciando o fenômeno do “neotecnicismo”, em que há um intenso processo de controle e gerenciamento da força de trabalho da escola. Neste contexto, o que se busca são resultados quantitativos, com base no desenvolvimento do que é essencial para o momento, desconsiderando conhecimentos que precisavam ser desenvolvidos.

Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle do processo, para garantir certos resultados definidos a priori como ‘standards’, medidos por testes padronizados. (FREITAS, 2012, p. 383)

Há, portanto, o esvaziamento curricular, o que remete à racionalidade técnica dos anos 1970, mas com características contemporâneas, como o ranqueamento e a standardização de resultados, denotando que a racionalidade administrativa está sendo transferida para as instituições escolares. Contudo, para uma educação de qualidade, compreende-se que seja fundamental adquirir conhecimentos que vão além do que é básico.

A formação com foco no pragmatismo é, segundo Franco e Mascarenhas (2021), um aplicacionismo estéril, que não apresenta resultados significativos, pois não há conexão entre teoria e prática. O que existe nesse tipo de formação é o empobrecimento da práxis pedagógica. Neste sentido, pode-se afirmar que há uma despersonalização docente, uma vez que os espaços formativos se tornam irrelevantes, bem como o processo de formação.

Com base nessas ponderações, entende-se que as novas DCNs e a BNC-Formação representam um verdadeiro ataque ao curso de Pedagogia e às demais licenciaturas, pois não há preocupação com a qualidade da formação ofertada; não uma formação teórica sólida.

Defende-se, assim, que o curso de Pedagogia forme profissionais a partir de uma perspectiva crítico-emancipatória, que saibam estabelecer a relação entre a teoria e a prática, em uma proporção adequada, não os reduzindo a meros executores de “tarefas” impostas.

Desse modo, é necessário que o pedagogo compreenda as políticas públicas para a educação, e saibam atuar proativamente, posicionando-se contra os interesses hegemônicos. Para isso, autonomia e liberdade devem consistir nos elementos basilares dessa formação.

Assim sendo, a preparação para o trabalho docente e a atuação do pedagogo deve ir além da preparação técnica. Para Freire (2019, p. 93), a libertação do homem acontece por meio da práxis, “que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Na visão do autor, para a verdadeira educação emancipatória, os sujeitos não devem ser compreendidos como

[...] seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. (FREIRE, 2019, p. 94)

Uma educação emancipatória deve provocar no sujeito o desvelamento e a desmitificação da realidade, para nela atuar como protagonista. Para tanto, é necessário um esforço permanente, de modo a se perceber na sociedade, combatendo desigualdades, injustiças e imposições, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexiva” (FREIRE, 2019, p. 108).

O pedagogo precisa receber uma formação que lhe permita compreender o processo educativo em seu sentido mais amplo, contribuindo de forma ativa para a transformação da sociedade, no sentido libertador da palavra. O papel do pedagogo não é o de tentar impor sua visão, e sim o de dialogar de maneira crítica, produzindo mudanças com base em princípios democráticos e de justiça social.

Considerando todo o contexto, entende-se que as DCNs para o curso de Pedagogia necessitam ser revistas, em decorrência do tempo decorrido desde sua aprovação, em 2006. No entanto, ressalta-se que esse processo deve ser participativo e envolver ações democráticas. Compreende-se, também, que a formação de professores deve ir além da aquisição de habilidades e competências,

superando a concepção tecnicista, de treinamento, de tal forma que o profissional seja capaz de se posicionar de maneira crítica e reflexiva.

Freitas (2021)⁹, pesquisadora do tema formação de professores, relata em seu *Blog* que, diante da situação enfrentada e da falta de posicionamento do CNE em relação às novas DCNs, crescem os movimentos em defesa do curso de Pedagogia e das licenciaturas. Os movimentos ocorrem em vários estados, que resistem às proposições da Resolução n.º 2/2019, e contam com o apoio de entidades como a ANFOPE e a ANPED. O posicionamento é de rejeição em relação a essa resolução, visto que esta, ao propor uma formação pragmática e utilitarista, poderá provocar um esvaziamento da função social da escola e do pedagogo, reduzindo a docência à mera execução.

Diante do processo de implantação da Resolução n.º 2/2019 e do posicionamento de insatisfação das entidades acadêmicas, das críticas de estudantes e docentes em relação à desprofissionalização e à desqualificação docente, surgiu o Movimento Nacional em Defesa dos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e de Formação de Professores. Esse movimento tem solicitado a postergação do prazo para a implantação dessa resolução. Isso porque, o país sofreu com a pandemia do Covid-19, resultando em fechamento das instituições de ensino, o que dificultou a realização de encontros para a discussão da Resolução, que traz a proposta da BNC-Formação. Essa proposta não chegou a ser analisada e discutida junto a docentes, entidades e comunidade acadêmica.

Diante da necessidade de rever as DCNs para o curso de Pedagogia, o CNE apresentou uma proposta logo após a aprovação da BNC-Formação, no ano de 2019. Assim, em 2020, foi criada a Comissão Bicameral para Revisão das Diretrizes

9 Helena Costa Lopes de Freitas – Possui graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1968), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1979) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993). Desenvolveu seu pós-doutorado junto à Universidade de São Paulo, sob a coordenação da Profa. Selma Garrido, com o tema Formação de Professores em Cuba e Rússia (1995). Professora aposentada da Universidade Estadual de Campinas, desenvolveu-se na área de Educação, com ênfase principalmente nos seguintes temas: formação de professores, políticas de formação, diretrizes curriculares, licenciaturas, curso de pedagogia e movimento dos educadores. É membro da ANFOPE. Colaborou com a CAPES no período de fevereiro 2008 a janeiro de 2009, como Coordenadora Geral de Programas de Apoio à Formação e Capacitação Docente da Educação Básica. De fevereiro de 2009 a agosto de 2011, colaborou com a Secretaria de Educação Básica do MEC, na Coordenação-Geral de Formação de Professores, responsável pelos Programas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e pelo Programa Profucionário. De janeiro a setembro de 2013, foi diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas. Possui um Blog destinado a temas sobre formação de professores, contra a destruição da educação pública e a desvalorização do magistério pelas políticas de padronização e privatização da formação.

Curriculares Nacionais de Pedagogia, que, mais tarde, foi recomposta, por meio da Portaria CNE/CP n.º 17/2020, tendo como principais membros Luiz Curi (Presidente) e Maria Helena Guimarães de Castro (Relatora). Desde a homologação da Resolução n.º 2/2019, tem-se intensificado o movimento de discussão quanto ao conteúdo do documento e às alterações que ocorrerão nas licenciaturas e, principalmente, no curso de Pedagogia, que terá suas DCNs revistas.

Na iminência de mais uma reforma no curso de Pedagogia e nas licenciaturas, entidades e instituições mobilizaram-se, por meio de reuniões, discussões e fóruns, contra a Resolução n.º 2/2019 e em favor da defesa do curso de Pedagogia. Esses movimentos solicitaram a revogação do documento, alegando que o texto fere a autonomia universitária ao propor uma formação pragmática, utilitarista, generalista, em que o professor é um mero executor de tarefas, criando uma dicotomização entre teoria e prática.

Mesmo com toda mobilização, o CNE não estabeleceu comunicação com os movimentos. Isso fez com que os movimentos em defesa do curso de Pedagogia se intensificassem, principalmente nos meses de fevereiro, maio e junho de 2021, período em que ocorreram vários eventos pelo Brasil, como em Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte. Esses eventos contaram com a participação de estudantes, docentes, coordenadores do curso de várias IES e entidades acadêmicas, como ABdC, ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES e FORUMDIR. Nota-se o empenho e o envolvimento de representantes de diversas entidades com o movimento em defesa do curso de Pedagogia (FREITAS, 2021).

Além das alterações propostas pela Resolução n.º 2/2019, outro fator merece atenção: a criação de uma Matriz de Competências do Diretor Escolar, dissociada das discussões acerca da alteração no curso de Pedagogia, o que demonstra uma separação entre a proposta do curso e a formação do diretor escolar, que, até então, ocorria de maneira integrada. Esse fator acalorou ainda mais as discussões levantadas pelo movimento de resistência propositiva.

Em meio a essa situação, o MEC instituiu, em junho de 2021, o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares, mediante a Portaria n.º 412, de 17 de junho de 2021, que tem como objetivo:

[...] promover a oferta de cursos de licenciaturas e de formação continuada inovadoras, que atendam às necessidades e à organização da atual política curricular da educação básica e da formação de professores e diretores escolares que atuam nessa etapa de ensino. (BRASIL, 2021c, p. 1)

A referida portaria propõe a adequação dos cursos de licenciatura e Pedagogia à BNCC e à BNC-Formação, além de contemplar a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, o que ocorre de maneira prescritiva no documento, como consta nos objetivos específicos do documento:

[...] I - promover a adequação da Pedagogia e das Licenciaturas à BNCC, aos currículos e às matrizes estabelecidos pelas redes de ensino, às propostas pedagógicas curriculares das escolas de educação básica e à BNC-Formação Inicial; II - promover a adequação dos cursos de formação continuada às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, à BNC-Formação Continuada e à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar; III - contribuir para o alcance das Metas 1, 4, 5, 7, 12 e 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública oportunidade de acesso à formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; [...]. (BRASIL, 2021c, p. 2)

Além disso, a Portaria n.º 412/2021 tem como objetivo contribuir para o alcance das Metas do PNE 2014-2024, no que se refere às formações inicial e continuada de professores. Esse programa é realizado mediante um pacto colaborativo entre as IES federais e o MEC, podendo as IES federais firmarem acordo com demais IES em âmbito estadual e privado (sem fins lucrativos). Para os cursos de formação inicial (Pedagogia e licenciaturas), terão prioridade:

[...] I - candidatos com bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem e que se comprometam a realizar um ano de residência na rede pública de ensino, com bolsa; e II - professores de áreas específicas que não possuam formação superior específica na área, etapa ou modalidade que atuam [...]. (BRASIL, 2021c, p. 3)

É notório que os documentos oficiais que propõem alterações na formação docente buscam atender a interesses neoliberais, formando profissionais para a demanda do mercado de trabalho, reforçando, dessa forma, a manutenção do controle do trabalho e a busca por resultados quantitativos.

Após a divulgação da Portaria n.º 412/2021, foi lançado o Edital n.º 35, de 21 de junho de 2021, que trata do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. O

objetivo é o de selecionar propostas de IES para formação inicial no curso de Pedagogia e licenciaturas, com oferta de 5.280 vagas, distribuídas, inicialmente, entre 33 IES, nas cinco regiões do país. O edital apresenta 7 (sete) objetivos principais. Aqui, 3 (três) são destacados, quais sejam:

- 2.3.1. a) induzir a oferta de cursos de licenciaturas inovadoras, que atendam às necessidades e à organização da atual política curricular da Educação Básica e da formação de professores para atuar nessa etapa de ensino;
- 2.3.2. b) promover a adequação da Pedagogia e das Licenciaturas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aos currículos e às matrizes estabelecidas pelas redes de ensino, às propostas pedagógicas curriculares das escolas de Educação Básica e à BNC-Formação Inicial; [...]
- 2.3.6. f) estimular a articulação das Instituições de Ensino Superior (pós-graduação, pedagogia e licenciaturas) com as Redes de Ensino, visando ao desenvolvimento da atuação prática de pedagogos e licenciandos, por meio do estágio e disciplinas práticas; [...]. (BRASIL, 2021b, p. 1-2)

O item 2.3.1 do Edital n.º 35 evidencia a necessidade de atender à atual política pública para a formação docente; o item 2.3.3 reforça a necessidade de adequação à BNCC e à BNC-Formação; e o item 2.3.6 traz, mais uma vez, a importância da prática na formação docente, por meio de estágios e disciplinas práticas que devem ser realizados desde o início da formação. Em nenhum item, foi percebida a importância da formação teórica (BRASIL, 2021b).

O edital também oferece a oportunidade de bolsas de estudo no valor de R\$ 750,00 mensais para aquele aluno que ainda não atua como professor, o que ocorrerá no último ano do curso. Para receber a bolsa, o graduando deve realizar a Residência na rede pública de ensino.

Observa-se o interesse em incentivar o ingresso em cursos na área da educação, como Pedagogia e demais licenciaturas, pois muitos estudantes buscam outros cursos fora da área da educação, pelo fato de a licenciatura não ter prestígio social. Além disso, a docência se esbarra em outros problemas, como a desvalorização profissional, a falta de atrativos na carreira, os baixos salários, a falta de autonomia e as condições precárias de trabalho, dentre outros.

Todavia, nota-se um paradoxo com relação a essa questão: mesmo sendo a docência uma carreira pouco atrativa e em constante desvalorização pelas políticas públicas, observa-se um expressivo número de IES, principalmente privadas, que oferecem cursos de formação de professores, mais especificamente o curso de Pedagogia. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Superior de 2020, que contou com a participação de 2.457 IES, observou-se que 87,6% dos alunos de

Pedagogia pertencem à rede privada de ensino, sendo que somente 12,4% pertencem à rede pública (BRASIL, 2021b). Verifica-se que a formação inicial de professores se concentra na rede privada, ratificando as considerações de Laval (2004) acerca da educação como uma empresa, estando inserida no processo de mercantilização e em crescente expansão.

Com relação ao perfil dos ingressantes nas licenciaturas, o Censo da Educação Superior de 2020 mostra que o sexo feminino ocupa maior espaço, representando 72,8%, enquanto o sexo masculino corresponde a 27,2% (BRASIL, 2021b).

Ainda de acordo com o Censo da Educação Superior de 2020, o curso de Pedagogia é o mais procurado dentre as graduações de licenciatura. No ano de 2020, foram 816.314 matrículas. Além disso, a preferência é por cursos a distância, o que pode representar mais uma fragilidade no processo de formação de professores (BRASIL, 2021b).

Acerca da modalidade de ensino, as matrículas no curso de Pedagogia, na modalidade presencial, correspondem a 40,7%; por sua vez, nos cursos na modalidade Ensino a Distância (EaD), é de 59,3%, indicando que a maior parte dos pedagogos em formação é oriunda da rede privada e da EaD (BRASIL, 2021b).

Diante do proposto pela Portaria n.º 412/2021 e do Edital n.º 35, a FORUMDIR emitiu uma carta de repúdio, em 5 de julho de 2021, assinada por várias entidades, como ANFOPE, ANPAE, ANPED, ANDIPE, Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF), ABdC, Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), CEDES, FINEDUCA, ForParfor, ForPibid-RP, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) e Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ). Em seu teor, a carta repudia a orientação neoeconomicista à qual vem sendo sujeitada a educação brasileira; a prevalência de interesses privados no setor público da educação; o processo de desconstrução das políticas públicas educacionais, uma vez que visam uma formação docente baseada na concepção tecnicista e centrada em competências restritas, buscando uma “[...] formação para trabalhadores produtivos, servis, sintonizados com as necessidades do mercado” (FORUMDIR, 2021, p. 1).

A carta aborda o processo de elaboração da nova proposta da DCNs para o curso de Pedagogia e demonstra preocupação com relação à descaracterização e

aos retrocessos na formação do pedagogo, que passa a estar subordinada à BNCC, dividida em habilitações e subdividida em duas vertentes, sendo uma para a Educação Infantil e outra para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, é feita uma crítica ao tipo de formação proposta, por padronizar as matrizes curriculares e reduzir o currículo. Outro ponto que é alvo de crítica na carta diz respeito à formação para gestão, que, no curso de Pedagogia, passa a ser uma complementação, com acréscimo de 400 horas.

A versão preliminar das novas DCNs para o curso de Pedagogia preveem o retorno da proposta de bacharelado e habilitações, que, até então, estavam extintas. Na proposta apresentada pela Comissão Bicameral, composta pela Portaria CNE/CP n.º 14, de 11 de setembro de 2020, o documento traz considerações prévias acerca da Resolução n.º 2/2019 e a instituição da BNC-Formação, tendo como referência a BNCC, revogando as DCNs de 2006 para Pedagogia.

O novo marco normativo da formação inicial de professores requer a revogação das DCNs de Pedagogia (Resolução CNE/CP n.º. 1/2006) e uma nova perspectiva para o curso de Licenciatura de Pedagogia: a formação de professores multidisciplinares e o tratamento diferenciado na formação dos professores de Edu. Infantil e o dos anos iniciais. (BRASIL, 2020, p. 2)

Considerando essa proposta, entende-se que haverá fragmentação no processo formativo, pois serão formados dois tipos de profissionais, como mencionado, ficando a carga horária distribuída da seguinte forma: 1.600 horas dedicadas à Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores, e 1.600 horas organizadas em percursos curriculares com conhecimentos e competências específicas para docência na Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Observa-se que a proposta preliminar para o curso de Pedagogia visa atender aos objetivos da BNCC.

A proposta em discussão prevê a oferta de uma base comum e uma diversificada:

O curso de licenciatura em Pedagogia deve ser estruturado de modo a oferecer uma base comum e uma diversificação nas seguintes habilitações docentes: a) Licenciatura Multidisciplinar em Educação Infantil; e b) Licenciatura Multidisciplinar em Ensino Fundamental com ênfase em Alfabetização. (BRASIL, 2020, p. 7)

E mais, a proposta preliminar apresenta questões que apontam para o uso acentuado da tecnologia, conforme descrito: “O uso das tecnologias digitais, acelerado desde 2020, deverá ocupar lugar central nas propostas” (BRASIL, 2020, p. 6), o que refletirá na organização do tempo e do espaço escolar.

Além da distribuição da carga horária e da habilitação, poderão ser ofertadas atividades complementares voltadas para atividades pedagógicas e de gestão, que devem ter a carga horária mínima de 400 horas cada, sendo adicionadas às 3.200 horas já previstas. Todas essas alterações propostas para as novas DCNs do curso de Pedagogia possuem como documento norteador a Resolução n.º 2/2019.

Essa decisão CNE abre caminho para o bacharelado separado da licenciatura nos cursos de pedagogia e/ou deslocamento para a pós-graduação stricto ou lato sensu podendo ainda ser oferecido fora das IES, pelas fundações educacionais no âmbito empresarial, como já acontece com cursos de pedagogia. (FREITAS, 2021, n. p.)

O foco da Resolução n.º 2/2019 é, sem dúvida, a formação inicial, possibilitando um “leque” de ofertas por instituições privadas, reforçando o empresariamento da educação. As várias entidades acadêmicas e as universidades, ao acompanharem esse processo de desmonte da educação, enviaram ofício ao CNE solicitando a prorrogação do prazo para a implantação da Resolução n.º 2/2019, alegando que a Resolução n.º 2/2015 ainda não havia sido completamente implementada em todas as IES, impossibilitando a aplicação de uma avaliação de seu ciclo. Além disso, não houve diálogo no processo de construção da Resolução n.º 2/2019. No mais, o país e o mundo passaram por um momento grave, que foi a pandemia provocada pela Covid-19, no início do ano de 2020.

Dentre as entidades envolvidas nesse movimento, pedindo a revogação da Resolução n.º 2/2019, encontra-se a Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), que enviou uma carta ao CNE com mais de 60 assinaturas de outras entidades científicas. Os Coordenadores Institucionais do PARFOR também se posicionaram mediante uma carta elaborada no II Seminário Nacional e na IX Reunião Ordinária do Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR (FORPARFOR), evidenciando preocupação em torno Resolução n.º 2/2019 e de seus desdobramentos, como demonstrado no trecho a seguir:

[...] tais medidas investem contra as conquistas históricas dos movimentos sociais e entidades politicamente engajadas nas lutas pela formação docente como ação pública orgânica e pela defesa da educação pública, popular, laica, inclusiva, democrática e com qualidade socialmente referendada. (FORPARFOR, 2021, p. 1)

Além de solicitarem a prorrogação do prazo para implantação da Resolução n.º 2/2019, várias universidades não aderiram ao Edital n.º 35, devido ao seu caráter de formação tecnicista e padronizado, alinhado aos interesses neoliberais.

Tendo em vista todo esse movimento e a repercussão adquirida, o CNE viu-se pressionado a dilatar o prazo para a implantação da Resolução n.º 2/2019. Em agosto de 2021, o prazo de adequação dos cursos de licenciatura à Resolução foi prorrogado, conforme o Parecer n.º 10/2021, do CNE/CP, de 5 de agosto de 2021, que traz o seguinte texto: “O presente Parecer tem como foco a indicação da expansão, em 1 (um) ano, ao prazo final para implantação da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 [...]” (BRASIL, 2021a, p. 1).

A justificativa apresentada pelo Parecer CNE/CP n.º 10/2021 para a prorrogação do prazo, baseou-se nos prejuízos causados pela pandemia do Covid-19. De acordo com o parecer, as IES terão até o final de 2022 para a completa implantação da Resolução n.º 2/2019. Compreende-se que a decisão do CNE representa uma vitória, mesmo que parcial, da luta empreendida por entidades e IES desde a homologação da Resolução n.º 2/2019.

As questões levantadas até aqui reafirmam que a Resolução n.º 2/2019 propõe uma formação voltada para a reprodução e o esvaziamento teórico na formação do pedagogo e dos demais licenciados. Os atos de pensar, refletir e agir estão sendo “sufocados” pelas políticas públicas, o que desvaloriza e desqualifica a formação docente.

As discussões propostas neste capítulo não pretendem apontar um caminho a ser seguido, mas alertar quanto aos riscos que se corre com as políticas públicas voltadas para a formação docente com base em competências, e refletir sobre o processo de formação docente, principalmente no curso de Pedagogia. Existem questões ideológicas que precisam ser discutidas e debatidas entre os docentes. Formar um professor – pedagogo ou de área – não é simplesmente lhe entregar uma cartilha com competências e habilidades; pelo contrário, é superar princípios técnicos e reducionistas aos quais o processo formativo tem sido submetido.

Em sua trajetória histórica, observa-se que o curso de Pedagogia enfrentou e continua a enfrentar inúmeros problemas, principalmente com relação à sua identidade. Com a homologação da Resolução n.º 2/2019, o curso poderá sofrer impactos consideráveis em sua estrutura e organização, levando-o à fragmentação na formação oferecida.

A proposta da resolução é que, durante o processo de formação, o pedagogo desenvolva uma lista de competências e habilidades, com foco na prática, de modo a atender ao mercado de trabalho; o uso das tecnologias é apontado como centro da formação, a despeito do fato de que nem todos os graduandos do curso têm acesso a uma internet de qualidade; a separação da formação em dois eixos, sendo um para a Educação Infantil e outro para os anos iniciais do Ensino Fundamental, evidencia a fragmentação do processo formativo, parecendo ser duas formações distintas em um único curso; a gestão, que antes fazia parte da formação no curso de Pedagogia, passará a ser cursada em cursos de pós-graduação; e nenhuma referência explícita é feita ao pedagogo pesquisador no documento analisado.

Percebe-se que a formação proposta tem uma base tecnicista e promove um esvaziamento teórico do curso. O intuito é o de formar um profissional que seja capaz de produzir conforme os interesses do paradigma neoliberal, havendo uma desarticulação entre a formação inicial e a continuada. Ademais, a avaliação sistematizada do processo de formação ratifica o controle exercido na perspectiva do neoliberalismo.

Com relação à segunda licenciatura ou complementação pedagógica, a Resolução n.º 2/2019 prevê redução de carga horária em relação à Resolução n.º 2/2015. Isso poderá impactar a qualidade da formação recebida pelo estudante, facilitando a aquisição do título de pedagogo, fomentando, por conseguinte, a desvalorização da profissão.

Considerando a complexa situação envolvendo a Resolução n.º 2/2019, instituiu-se a Comissão Bicameral, responsável por propor, após a análise do documento, uma versão preliminar das DCNs para o curso de Pedagogia. O documento preliminar divulgado prevê o retorno da proposta de bacharelado e licenciatura, o que pode redirecionar os rumos do curso de Pedagogia, revogando o que fora proposto pela Resolução n.º 1/2006, demarcando mais uma etapa na história do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se neste estudo analisar a trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil. No decorrer do texto, foram abordados os marcos legais do curso, situando-os e tecendo reflexões sobre os possíveis impactos da implantação da BNCC na formação de professores e na Pedagogia, em virtude da Resolução n.º 2/2019, que traz, em anexo, a proposta de formação de professores por meio da BNC-Formação, com propostas de mudanças significativas na formação docente.

Inicialmente, fez-se um percurso pela trajetória histórica do curso de Pedagogia, evidenciando os marcos legais em períodos significativos para o curso. Verificou-se que a Pedagogia é permeada de embates, e sofre uma crise de identidade, que permeia os debates acadêmicos. Nessa trajetória, cogitou-se até mesmo a extinção do curso.

Percebe-se que há certa dificuldade em definir uma identidade para o curso de Pedagogia, bem como para os profissionais, em consonância com os documentos que regulamentam o curso e as reformulações empreendidas. Inicialmente, a Pedagogia cumpria função de formar bacharéis, com a possibilidade de torná-los licenciados, conforme o esquema “3 + 1”, que vigorou por mais de 20 anos. Posteriormente, passou a formar somente bacharéis e, a partir de 2006, somente licenciados, o que vigora até a atualidade. Além disso, o curso propicia uma ampla possibilidade de atuação do pedagogo, podendo este atuar fora da sala de aula.

Desde sua origem no Brasil, a Pedagogia sempre vivenciou a dicotomização teórica e prática. Na década de 1960, houve um intenso e acelerado crescimento das universidades, sendo que a formação de professores ocorreu na mesma proporção, visando atender aos objetivos desenvolvimentistas do país, o que resultou em uma formação de caráter tecnicista, ou seja, a intenção era formar profissionais treinados, com o foco na produtividade. Nessa mesma época, o Brasil experimentou a Reforma Universitária. Esse foi um processo de produção em grande escala e impactou negativamente a formação de professores no país, provocando o inchaço do curso de Pedagogia, bem como a sua desconfiguração.

Durante as décadas de 1960 e 1970, traços tecnicistas fizeram-se presentes na formação dos professores. Procurava-se formar o professor executor de tarefas, e a escola possuía características de uma empresa, remetendo à ideia de

empresariamento da educação. Nesse contexto, cresceu a insatisfação com relação aos rumos do curso de Pedagogia, emergindo movimentos em defesa das políticas de formação de professores e de valorização do profissional da educação. Esses movimentos foram se fortalecendo em todo país.

Contudo, até os dias de hoje, não há consenso entre entidades e pesquisadores quanto à formação do pedagogo: um grupo defende que a base do curso é a docência; outro preconiza que a atuação do pedagogo deve ultrapassar o espaço da sala de aula. Há, portanto, um embate acerca da identidade desse profissional, bem como sobre a identidade do curso. O comum entre esses grupos é a luta pela melhoria da formação e a defesa profissional.

A partir da década de 1990, o Brasil intensificou as políticas públicas para a educação. Naquele contexto, documentos norteadores da educação foram elaborados. Desde então, o trabalho desenvolvido tem como objetivo fomentar a criação de uma base comum curricular.

A BNCC da Educação Básica surge em um contexto onde prevalecem os ideais neoliberais. Intenta-se promover uma base nacional comum para os estudantes, em que a aprendizagem deve ser consolidada mediante o desenvolvimento de competências e habilidades, impactando a formação docente. A proposta da BNC-Formação visa estabelecer um alinhamento entre a formação de professores – devendo esta ocorrer mediante o desenvolvimento de competências e habilidades – e a BNCC. Para tanto, foi homologada a Resolução n.º 2/2019, do CNE, em processo de implantação no Brasil.

Neste contexto, o curso de Pedagogia vem recebendo críticas por não conseguir formar profissionais que atendam às demandas educacionais. Diante disso, vê-se a necessidade de reestruturá-lo, com foco na prática em detrimento da pesquisa. Neste sentido, a proposta da BNC-Formação aponta alterações no Estágio Supervisionado, passando este a ser denominado de Residência Pedagógica.

A Resolução n.º 2/2019 evidencia os interesses de organizações internacionais na educação brasileira e no processo de formação de estudantes e educadores. Com a implantação da BNCC, em fase de consolidação na Educação Básica, e da BNC-Formação, em processo de regulamentação, entende-se que poderá haver impactos negativos no curso de Pedagogia e, por conseguinte, na formação do pedagogo.

Todo esse processo vem gerando debates entre entidades acadêmicas ou ligadas de alguma forma à educação. Argumenta-se que haverá um esvaziamento curricular da formação, uma vez que a educação defendida por essas propostas se pauta pelo pragmatismo e pelos interesses do mercado de trabalho. Além disso, os documentos não evidenciam uma formação voltada para a pesquisa. Vive-se, dessa forma, a primazia da visão neoliberal no sistema de ensino, com a proposta de formação instrumental e tecnicista, com o evidente controle do trabalho docente.

Outro descontentamento por parte de entidades e pesquisadores está relacionado com a Residência Pedagógica, que tem como foco a formação do pedagogo docente, na perspectiva de professor “tarefeiro”. Considera-se essa reformulação uma afronta às conquistas históricas da Pedagogia, bem como uma ameaça ao curso, que poderá ter o seu currículo reduzido, uma vez que se retoma as ideias tecnicistas e utilitaristas de ensino, pouco se preocupando com uma formação voltada para a reflexão e a ação no ambiente de trabalho docente.

Para superar as dificuldades e as fragilidades apontadas, é imprescindível que os educadores e as entidades se fortaleçam em um movimento de resistência propositiva e coletiva, fazendo frente às propostas verticalizadas de reestruturação do curso de Pedagogia. As reflexões devem conduzir à luta por políticas públicas que atendam às reais necessidades da formação de professores e valorização profissional. É necessário lutar por uma educação livre de ingerências de organismos internacionais e de interesses hegemônicos, pois o que tem se assistido é um desmonte da educação brasileira.

Sabe-se que, de tempos em tempos, o sistema de ensino passa por reformas e reestruturações. No entanto, é imprescindível que isso ocorra por meio de um processo democrático, envolvendo entidades ligadas à educação e sociedade civil. Sem dúvida, no contexto do capitalismo, o docente precisa ser formado para atender às necessidades do mercado de trabalho e do contexto social. Contudo, a formação não pode se resumir a essas demandas, devendo ocorrer de maneira horizontal e estruturada, e não de modo verticalizado e imposto.

Além disso, o processo de formação docente deve contemplar a perspectiva emancipatória, possibilitando ao sujeito que se forma desenvolver o pensamento, a criatividade, a investigação e a criticidade, pois o professor não é um mero executor de tarefas, ele forma outros indivíduos. Uma formação rápida, aligeira e

teoricamente frágil não promoverá qualidade no sistema de ensino; pelo contrário, o empobrecerá ainda mais.

A luta por uma base comum de formação de professores, tanto no curso de Pedagogia quanto nas demais licenciaturas, é um desejo antigo. Entretanto, essa base não deve ser enrijecida e estar voltada predominantemente para a prática. Mesmo com uma base comum, é possível ofertar uma formação sólida, tanto teórica quanto prática, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de ação-reflexão acerca das questões educacionais.

Por fim, salienta-se que o presente estudo se desenvolveu no momento de consolidação da implantação da BNCC da Educação Básica, com projeções referentes à BNC-Formação para o curso de Pedagogia. Portanto, é necessário aprofundar as pesquisas acerca do tema, em um movimento de reflexão e resistência às imposições verticalizadas dessas propostas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa; SILVA, Marcelo Soares; PINO, Ivany. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC e a formação de professores: os atores e os atos de resistência. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 13-30, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/989>. Acesso em: 05 jan. 2022.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. Políticas Educacionais: Refletindo sobre seus significados. **Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1247>. Acesso em: 23 ago. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO – ABdC. **Estatuto**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://associacaobrasileiradecurriculo.blogspot.com/p/estatuto.html>. Acesso em: 10 set. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em: 05 set. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. **A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais Capes de Residência e PIBID e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. **Sobre a ANPEd**. 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 18 abr. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. **Reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anfope_cne_9abr_2018_.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 04 mar. 2022.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; ZANATTA, Shalimar Calegari; NAGASHIMA, Lucila Akiko. **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no Contexto das Políticas Neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL ESCOLA. **Era Vargas: governo provisório (1930-1934)**. 2018. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/governo-vargas.htm>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 mar. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 maio 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 jul. 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de 2015, que 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 ago. 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 3, de 3 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de 2015, que 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 out. 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98131-rcp003-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 10/2021 do CNE/CP, de 5 de agosto de 2021. Alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 ago. 2021a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208241-pcp010-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 dez. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 31 dez. 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540compilada.htm. Acesso em: 23 maio 2021.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª versão. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, 2016b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. 3ª versão. Brasília, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital SEB n.º 35, de 21 de junho de 2021. Institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/edital-n-35-de-21-de-junho-de-2021-327345162>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Números dos Seminários**. Brasília, 2016c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/numeros-dos-seminarios>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 592, de 17 de junho de 2015. Institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2015c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.570, de 20 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implantação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implantação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 abr. 2018c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 412, de 17 de junho de 2021. Institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2021c. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2021/07/portaria-no-412-de-2021.pdf> Acesso: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2018d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1050

91-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192MEC. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico BNCC**. 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 20 maio 2022.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**: Busca e Movimento. São Paulo: Papyrus, 1996.

CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – CEDES. **Sobre**. 2021. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/sobre>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CERICATO, Itale. A formação de professores e as novas competências gerais propostas pela BNCC. **Revista Veras**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 137-149, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/327/pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**: Escritos de Marilena Chauí. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. **O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação**: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Edital n.º 6/2018**: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/16032018-edital-residencia-pedagogica-retificado-publicacao-06-03-pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FARIAS, Maria Celeste Gomes de; SOUZA, Michele Borges de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação de Professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói-RJ, ano 6, n. 10, p. 91-120, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32665>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

CRUZ, Giseli Barreto da; AROSA, Armando de Castro de Cerqueira. A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 26, p. 30-68, jun. 2014. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1124/540>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: A BNC-Formação. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-19, jul./set. 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090708>. Acesso em: 21 dez. 2021.

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, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2022.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 155-168, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961>. Acesso em: 07 jan. 2021.

FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES INSTITUCIONAIS DO PARFOR – FORPARFOR. **Carta de Rio Branco**. 2017. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2021/07/carta-do-forparfor-rio-branco-ac.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES/CENTROS/DEPARTAMENTOS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTE DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS – FORUMDIR. **Nota de repúdio contra a Portaria n.º 412, de 17 de junho de 2021 que institui Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares e contra o Edital n.º 35, de 21 de junho de 2021**. 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2021/07/nota-de-repudio-contra-a-portaria-no-412-atualizada.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 99-128.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; MASCARENHAS, Aline. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de Formação Inicial de Professor da Educação Básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035,

jul./set. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/52423>. Acesso em: 29 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de Professores - Blog da Helena**. 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. **BNCC é referência para 90% dos professores na pandemia**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/releases/bncc-e-referencia-para-90-dos-professores-na-pandemia>. Acesso em: 12 ago. 2021.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 05 dez. 2021.

HOUSSAYE, Jean; SOËTARD, Michel; HAMELINE, Daniel; MICHEL, Fabre. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Resultados do Censo da Educação Superior 2020**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/resultados-do-censo-da-educacao-superior-2020-disponiveis>. Acesso em: 04 jun. 2022.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina, PR: Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742016000100038&script=sci_arttext. Acesso em: 30 ago. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, Jefferson da Silva; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.^a Dr.^a Selma Garrido Pimenta. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 31, p. 925-948, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1180>. Acesso em: 12 jun. 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre Teoria e prática? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p. 1-39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistências. **Roteiro**, Joaçaba-SC, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512/14281>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/cCY6yjfVhYPKWNbFMMmL3Pm/?lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2022.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil - A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: https://cnTE.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_02-03_2008.pdf. Acesso em: 16 abr. 2022.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. A construção de uma base comum nacional para a formação de profissionais da Educação no Brasil. **Revista Contrapontos**, Itajaí-SC, v. 1, n. 1, p. 91-103, 2001. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/43>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, v. 14, n. 17, p. 79-109, 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>. Acesso em: 02 mar. 2022.

SILVA, Antônia Alves Pereira; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. O curso de Pedagogia e os retrocessos na legislação educacional: uma ofensiva às possibilidades de formação crítica. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 25, n. 55, p. 95-116, set./dez. 2020. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1487>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.