



**FORMAR PROFESSORES INTELLECTUAIS CRÍTICO-REFLEXIVOS NOS
CURSOS DE LICENCIATURA APESAR DAS DIRETRIZES NACIONAIS:
TRANSGRESSÕES POSSÍVEIS**

***FORMACIÓN DE PROFESORES INTELLECTUALES CRÍTICO-REFLEXIVOS EN
CURSOS DE GRADUATION A PESAR DE LAS DIRECTRICES NACIONALES:
POSIBLES TRANSGRESIONES***

***FORMATION OF CRITICAL-REFLECTIVE INTELLECTUAL TEACHERS IN
UNDERGRADUATE COURSES IN SPITE OF NATIONAL GUIDELINES: POSSIBLE
TRANSGRESSIONS***

Valéria Cordeiro Fernandes BELLETATI¹
Selma Garrido PIMENTA²
Vanda Moreira Machado LIMA³

RESUMO: O artigo resulta de pesquisa de natureza teórico-documental e visa a contribuir para reflexões e discussões acerca da (re)construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura, que formam professores para a Educação Básica, no âmbito da Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2019). Analisamos a peça legal, com base em Cellard (2010), segundo as categorias: autenticidade e confiabilidade do texto, sua natureza, contexto, autores, conceitos-chave e lógica interna, o que nos permitiu evidenciar suas fragilidades e retrocessos. No caminho oposto, e com suporte em pesquisas ancoradas na teoria crítico-dialética de educação (PEDROSO et al., 2019), apresentamos princípios para uma formação inicial do professor como intelectual crítico-reflexivo: unidade teoria e prática; pesquisa como princípio formativo; estágio supervisionado como eixo central do curso; caráter integrador e interdisciplinar do currículo e a essencialidade da Didática como reflexão crítica da prática contextualizada. Constatamos contradições no texto legal e apontamos brechas para se efetivar, nos projetos pedagógicos curriculares institucionais, os princípios para uma formação inicial crítica, emancipada e autoral de docentes para a Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Princípios de formação inicial de professores. Professor intelectual crítico-reflexivo. Resolução CNE/CP nº 2 de 2019.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação do Educador (GEPEFE/FEUSP). Doutorado em Educação (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5614-6821>. E-mail: valeriabelletati@gmail.com

² Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Professora Titular Sênior (EDM/FEUSP), Professora Associada Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação (UCSantos). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação do Educador (GEPEFE/FEUSP). Doutorado em Educação: Filosofia da Educação (PUCSP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível SR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0785-890x>. E-mail: sgpiment@usp.br

³ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente – SP – Brasil. Docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação do Educador (GEPEFE/FEUSP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Escola Pública e Profissionais da Educação (GEPEPE/FCT/UNESP). Doutorado em Educação (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6990-2374>. E-mail: vanda.mm.lima@unesp.br



RESUMEN: *El artículo es resultado de una investigación teórica y documental y tiene como objetivo contribuir a las reflexiones y discusiones sobre la reconstrucción de los proyectos Político-Pedagógicos de los cursos de pregrado, que forman docentes de Educación Básica, en el ámbito de la Resolución CNE/CP n 2 (BRASIL, 2019). Analizamos la pieza legal, con base en Cellard (2010), según las categorías: autenticidad y confiabilidad del texto; su naturaleza; su contexto; sus autores, sus conceptos-clave y su lógica interna, lo que permitió resaltar sus debilidades y retrocesos. En el camino opuesto, y apoyado por una investigación anclada en la teoría dialéctica-crítica de la educación (PEDROSO et al, 2019), presentamos principios para una formación inicial del profesorado como intelectuales crítico-reflexivos: la unidad teoría y práctica; la investigación como principio formativo; prácticas supervisadas como eje central del curso; carácter integrador e interdisciplinario del currículo y la esencialidad de la Didáctica como reflejo crítico de la práctica contextualizada. Encontramos contradicciones en el texto legal y señalamos brechas para hacer efectivos, en los proyectos pedagógicos curriculares institucionales, los principios para una formación inicial crítica, emancipada y autoral de los docentes de Educación Básica.*

PALABRAS-CLAVE: *Principios de la formación inicial del profesorado. Docente intelectual crítico-reflexivo. Resolución CNE/CP 2 de 2019.*

ABSTRACT: *This article results of a theoretical-documental research and aims to contribute to the reflection and discussion around the (re)construction of undergraduate teaching courses' Political-Pedagogic Projects, that is, teaching formation for Basic Education, within the scope of Resolution CNE/CP number 2 (BRASIL, 2019). Through the categories of Cellard (2010) we analyzed the legal piece about authenticity and textual reliability, its contexts, its authors, its keywords and internal logic, which brought up this Resolution's weaknesses and retrogressions. In the opposite direction, and supported by researches that have the critical-dialectic theory of education as their basis (PEDROSO et al., 2019), we presented the principles for a Teacher Formation as critical-reflexive intellectuals: the unity of theory and practice; researching as a formative principle; supervised internship as the course's basis; the interdisciplinary and integrative approach of the curriculum; and Didactics as essential for the critical reflection of the contextualized practice. We found contradictions in the legal text and we pointed out breaches that allow the implementation of the principles for a critical, emancipated and authorial initial formation for the teachers.*

KEYWORDS: *Principles for an initial teacher formation. Teacher as critical-reflexive intellectual. Resolution CNE/CP No. 2 of 2019.*

Introdução

A educação no Brasil tem avançado lentamente ao longo de nossa história. A universalização do acesso à escolarização para as populações mais pobres ainda não se efetivou, pois, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), em 2018, havia 11,3 milhões de brasileiros analfabetos, correspondendo a 6,8% da população com mais de 15 anos de idade, e 0,7% das crianças e jovens de 6 a 14 anos de



idade encontravam-se fora da escola. Outro aspecto, apresentado no mesmo documento, é a baixa escolarização dos brasileiros: cerca de 52% da população adulta não havia completado a etapa final da Educação Básica (EB) (IBGE, 2019). Quanto à primeira infância, as adversidades também são enormes, uma vez que, em 2018, pouco mais de um terço das crianças de 0 a 3 anos de idade eram atendidas em instituições educacionais.

Além do grave problema de acesso e permanência na escola, que está recrudescendo com o advento da pandemia da Covid-19⁴, a qualidade da educação também é um grande desafio. Apesar das divergências de entendimento sobre o que seja educação de boa qualidade, segundo interesses inconciliáveis, há grande concordância de que estamos muito aquém do necessário. Diante disso, pais, professores, dirigentes, especialistas em educação, avaliações internas e externas às escolas e mídia em geral apontam a baixa qualidade da escola básica pública brasileira, que responde por 82% do atendimento da população em idade escolar obrigatória (IBGE, 2019).

O direito à educação, cuja forma principal e dominante nas sociedades modernas é a educação escolarizada (SAVIANI, 2016), tem nas desigualdades estruturais do país, um dos grandes obstáculos à sua concretização, o que aponta para a necessidade de se ampliar as políticas públicas educacionais e a ação do Estado brasileiro, no sentido de efetivar esse direito. Entretanto, conforme Saviani (2008), sua ação padece, historicamente, pela escassez de recursos financeiros para a educação e pela descontinuidade das políticas educacionais, ignorando experiências anteriores, independentemente de serem ou não exitosas.

Perseverando esses obstáculos na atualidade, as políticas têm focalizado a questão curricular atrelada às avaliações em larga escala⁵, consideradas como um dos pilares das políticas públicas para aferir e garantir a qualidade da educação. As notas obtidas pelos estudantes nessas avaliações são equivocadamente utilizadas para “medir” a qualidade do ensino⁶, enquanto as avaliações, por si, são tidas, também erroneamente, como meio para

⁴ A pandemia da Covid 19, provocada pelo vírus Sars-Cov 2, atinge o mundo todo desde o início do ano 2020, agravando-se no Brasil devido às profundas desigualdades da sociedade e às equivocadas políticas dos governos para o combate e a contenção da doença.

⁵ Dentre as avaliações externas que controlam e classificam as escolas e os sistemas de Educação Básica brasileiros, destacamos sistemas de avaliação de rendimento escolar nos diversos âmbitos político-administrativos, tais como: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

⁶ O PISA, um programa internacional de avaliação de estudantes promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, tem impactado bastante a percepção de qualidade da educação básica brasileira, ainda que vise a verificar determinadas habilidades – comportamentos passíveis de medição – relativas aos conhecimentos de linguagem, matemática e, mais recentemente, em ciências. Nesta avaliação, o Brasil tem apresentado resultados considerados muito ruins na comparação com



garantir as condições que assegurem a qualidade da educação escolar. Por vezes, se crê que, premiando e/ou punindo professores e escolas, conforme os resultados de desempenho dos alunos, se alcance a qualidade.

De acordo com os gestores de tais políticas, esses resultados dependeriam do esforço individual de cada professor, independentemente de suas condições de trabalho e do contexto social, econômico e cultural, além de desconsiderar determinantes do processo que se realiza nas escolas.

No âmbito curricular, nos últimos anos, foram aprovadas no país: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7); a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019) – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial de professores para a EB – e a Resolução CNE/CP nº 1/2020 que dispõe sobre as DCNs para a formação continuada de professores para a EB (BRASIL, 2020). Essas recentes legislações configuram o mesmo alinhamento ideológico neoliberal.

Especificamente em relação às DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de licenciatura, tivemos, em vinte anos, três alterações: a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), também revogada pela recente Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que retoma o conceito de competências, presente na Resolução de 2002, como central no currículo.

Nesse contexto de descontinuidade das políticas públicas educacionais que têm gerado fortes disputas⁷, as Instituições de Ensino Superior (IES) que formam professores para a EB têm prazo até o final do corrente ano, 2021, para adequar os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos (PPPCs) de licenciatura no sentido de implantar a nova legislação.

O presente artigo, que resulta de pesquisa de natureza teórico-documental, visa a contribuir para reflexões e discussões acerca da (re)construção de PPPCs de licenciatura que formam professores para a Educação Básica, no âmbito da Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL,

outros países muito diferentes do nosso em diversos aspectos. Em 2018, conforme Fernandes (2019), o Brasil registrou a 57ª colocação dentre 79 nações avaliadas. Em leitura, naquele ano, os estudantes brasileiros registraram 413 pontos; em matemática, 384; e, em ciências, 404. A China, país mais bem avaliado no ranking e bastante diverso do Brasil, alcançou 555, 591 e 590 pontos respectivamente. No SAEB, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), as diferenças de desempenho dos estudantes refletem as desigualdades da nossa sociedade: escolas com indicador de nível socioeconômico (INSE) baixo apresentam os piores resultados.

⁷ Ressaltamos os diversos movimentos de mobilização, resistências e luta em defesa da formação e valorização dos profissionais da educação têm buscado a revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

2019). Analisamos e evidenciamos na peça legal as fragilidades e retrocessos em suas bases epistemológico-políticas e apontamos possíveis transgressões em relação ao proposto. Ou seja, apresentamos princípios de uma formação inicial do professor como um intelectual crítico-reflexivo como possibilidade de transgressão, em concordância com a afirmação de Silva Júnior (2019, p. 6) de que “Transgredir, no caso, significa encontrar caminhos alternativos em um território adverso diagramado para a continuidade e não para a ruptura do *status quo*.”

Para tanto, inicialmente procedemos à análise documental da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019), buscando suas intencionalidades, a que interesses serve no âmbito da educação. Respaldamo-nos nas cinco dimensões elaboradas por Cellard (2010) – autenticidade e confiabilidade do texto; sua natureza; o contexto no qual se insere o documento; seus autores e, os conceitos-chave e sua lógica interna – e organizamos a análise em dois itens. No primeiro, abordamos as quatro primeiras dimensões e, no item subsequente, tomamos o conceito de competências como conceito-chave, fundante dos pressupostos pedagógicos, que expressa a lógica do documento, abarcando, assim, a quinta dimensão de análise proposta pelo autor.

Por fim, com vistas a apontar caminhos para a superação dos paradigmas expressos nessas diretrizes, salientamos princípios para a formação inicial do professor intelectual crítico-reflexivo para a EB, em cursos de licenciaturas, com o aporte de experiências exitosas de IES paulistas, apresentadas em recente pesquisa brasileira (PEDROSO et al., 2019). Também buscamos identificar brechas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 para se efetivar, nos PPPCs, os princípios para a formação inicial crítica, emancipada e autoral de docentes para a Educação Básica.

Análise documental da resolução CNE/CP N° 02/2019

O documento, seu contexto de produção e seus autores

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Na análise deste documento, abordamos, inicialmente, as dimensões relativas à sua autenticidade e confiabilidade; à sua natureza; ao contexto de sua produção e acerca de seus autores (CELLARD, 2010).

Quanto à autenticidade e confiabilidade em pauta, observamos que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019) é um documento público, disponibilizado no portal oficial do Ministério da Educação (MEC), que a homologou. Foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), composto pelas Câmaras de Educação Básica (CEB) e de Educação Superior (CES), que possuem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC, conforme dispõe a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995).

De acordo com essa legislação, as Câmaras têm autonomia para decidir assuntos a elas pertinentes e, especificamente, à CES cabe deliberar sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Trata-se, portanto, de documento público, recente e oficial, revestido de legalidade, ao menos no tocante à elaboração de DCNs⁸, dirimindo dúvidas quanto à sua autenticidade e confiabilidade enquanto documento oficial que representa a política de formação inicial de professores para a EB na atualidade.

No que concerne à sua natureza, e segundo a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), resoluções são atos administrativos e normativos, cujo objetivo é regulamentar ou explicitar uma lei. São, pois, textos legais, com estrutura organizada em artigos que se desdobram em parágrafos, incisos, alíneas e itens. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 está organizada em 30 artigos, com os desdobramentos previstos, e um Anexo composto por cinco quadros que instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Considerando tratar-se de um documento de natureza legal, vale destacar que:

[...] as palavras não têm realidade fora da produção linguística, pois elas existem nas situações nas quais são usadas, daí a importância do contexto para a construção do sentido. E é neste e por esse olhar que a linguagem jurídica deve ser enfocada: não como algo estanque, pronto, acabado e imutável, mas como uma reflexão da estrutura de uma língua viva, pertencente a toda uma sociedade (KAPPEL, 2011, p. 5-6).

Em concordância com a citação, faz-se necessário situar o documento, examinando, segundo Cellard (2010, p. 299), o “[...] contexto global, no qual foi produzido [...] e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado”.

Em relação ao contexto de produção da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019) destacamos a sua extemporaneidade, uma vez que foi aprovada durante o processo de

⁸ Destacamos as discussões de associações e entidades no tocante à legalidade de a Resolução criar cursos de licenciaturas para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

implementação das então DCNs definidas na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015). Inicialmente, esta estabelecia um prazo de dois anos para que as IES públicas e privadas a ela se adequassem, que expiraria em 1º/07/2017.

Contudo esse prazo foi prorrogado por duas vezes, primeiramente pela Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018), que o ampliou para quatro anos – portanto, até 1º/07/2019 – e, em seguida, pela Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019 (BRASIL, 2019c), que o estendeu para 22/12/2019.

A urgência da publicação da Resolução vigente, que ocorreu no dia 20 de dezembro de 2019, apresenta, portanto, claros indícios de uso dos recursos legais para que as DCNs definidas pela Resolução de 2015 não fossem implementadas.

Quando da publicação da Resolução nº 02/2019, universidades públicas e algumas IES privadas do estado de São Paulo haviam aprovado, recentemente, em seus respectivos colegiados, o Projeto Pedagógico Institucional e os Projetos Político-Pedagógicos de Curso para atendimento às, então, novas diretrizes (PEDROSO et al., 2019).

Todavia, a postergação de prazo para cumprimento das DCNs de 2015 permitiu que muitas IES, sobretudo as privadas com fins estritamente lucrativos, nem chegassem a iniciar sua implementação. Diversamente, em relação às atuais DCNs de 2019, essas IES tiveram pressa. A Kroton⁹, por exemplo, anunciou, em fevereiro de 2021, praticamente na metade do prazo máximo estipulado pela legislação, que seus currículos dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas haviam sido reformulados (REDAÇÃO ENSINO SUPERIOR, 2021).

O momento inoportuno da publicação das atuais DCNs de 2019, que coincidiu com o prazo para a implementação da resolução anterior e, ainda, o caráter pouco democrático de sua elaboração (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020; EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019), revelam baixo compromisso com os anseios da sociedade e fortes indícios de comprometimento dos legisladores com o empresariado da educação, que tem o lucro como prioridade. Ainda, sinalizam a desconsideração com o trabalho das universidades públicas, visando ao seu enfraquecimento e consequente desmonte.

Embora o texto se destine a todas as IES que oferecem cursos de licenciatura, privilegiam-se os interesses mercadológicos das instituições-empresa, por meio, entre outros,

⁹ “A Kroton transformou-se na *holding* Cogna Educação, com quatro braços, cada um como empresa: Kroton, para o ensino superior; Saber, para cursos de línguas e ensino básico; Vasta Educação, para serviços de gestão escolar e material didático; Platos, para gestão no ensino superior, além da Cogna Venture, para *startups*.” (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, [s.p.]).

da precarização das condições de trabalho de seus docentes aumentando o número de estudantes sob a sua responsabilidade.

Entretanto, o motivo expresso para se revogar a Resolução nº 2/2015, formulada por representativos setores da sociedade, associações de educadores, universidades e sindicatos docentes, foi a premência de ajustar a formação de professores à implantação e implementação da BNCC (BRASIL, 2017), sugerindo que os profissionais formados até então não teriam os conhecimentos necessários para fazê-lo.

Porém, segundo a ANPED (2019, [s.p.]), a justificativa não se sustenta uma vez que “[...] a aprovação da BNCC não demanda mudanças nas DCNs de formação de professores, pois ela [Resolução CNE/CP nº 2/2015] expressa devidamente a necessidade de a formação de professores articular-se às políticas públicas de educação”.

Para ampliar a análise do contexto em que se insere o documento, trazemos as críticas da Academia, concernentes a esse texto legal, apresentadas no XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em 2020, as quais foram publicadas em quatro e-books (CRUZ *et al.*, 2020a; CRUZ *et al.*, 2020b; NASCIMENTO *et al.*, 2020; MOREIRA *et al.*, 2020). Do conjunto de 643 textos publicados, selecionamos os 26 que discutem a Resolução CNE nº 2/2019.

Dentre os textos selecionados, somente um não apresenta críticas à legislação, mas apenas a descreve, por se tratar de pesquisa em andamento. Nos demais 25 trabalhos, observamos desaprovações que agrupamos em seis categorias referentes:

a) às diretrizes curriculares: subjugação à BNCC, opção pelo que se tem denominado de *pedagogia das competências*; padronização curricular; ênfase em pesquisas estrangeiras e desconhecimento das pesquisas no país; dicotomia entre teoria e prática; docência entendida como simples execução; regulação, controle e concorrência na perspectiva da racionalidade neoliberal; praticismo e redução da formação teórica; visão tecnicista e instrumental; alijamento das dimensões ética e estética; fragmentação da formação; caráter pragmático; e ausência de Didática Geral;

b) à desvalorização da docência: a legislação se configura como um retrocesso às conquistas anteriores; desvaloriza a profissão ao conceber o professor como executor; é desintelectualizante; fundada na ideia do individualismo; culpabiliza os docentes pelos fracassos escolares e promove redução dos direitos institucionais;

c) ao conceito de qualidade da educação: qualidade reduzida a desempenho mensurável e percepção de que a avaliação garante e eleva a qualidade do ensino;

d) à universidade pública: desvaloriza a formação que realiza; dissocia pesquisa e ensino; e as responsabiliza pelo distanciamento entre os cursos de licenciatura e a prática docente;

e) à mercadorização da educação e do ensino: estimula a parceria entre público e privado e incentiva a mercantilização e a visão empobrecida da formação docente; e

f) ao processo de elaboração da Resolução: impositivo, arbitrário e extemporâneo.

Entidades representativas de educadores, como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anped) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), trazem críticas semelhantes às do meio acadêmico, expressas nas produções do ENDIPE, anteriormente apresentadas.

Ambas as associações destacam a forma autoritária e apressada da elaboração da atual Resolução, que ignorou as entidades da área, além de sua prescindibilidade e perniciosidade, pois consideram que os avanços expressos na anterior (Resolução CNE/CB nº 2/2015), que contou com a participação democrática de várias entidades, foram anulados pela nova Resolução (ANFOPE, 2019; ANPED, 2019).

Considerando a pertinência das críticas, cabe-nos indagar a origem e o pertencimento institucional público/privado dos conselheiros autores da atual peça legal. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 tem como base o Parecer nº 22, aprovado em 7 de novembro de 2019 (BRASIL, 2019a), pelo Conselho Pleno do CNE, e homologado pelo MEC.

Segundo Evangelista, Fiera e Titton (2019, [s.p.]), esse Parecer, por sua vez, é “gêmeo” da “[...] versão preliminar – Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018) –, organizada por Maria Alice Carraturi Pereira e assinada por Guiomar Namó de Mello e Fernando Abrucio, entre outros”.

É importante também destacar outro documento precursor do texto legal atual, elaborado no âmbito da Fundação Carlos Chagas¹⁰, que define o que denominam de *referentes para a formação de professores*: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Expressos como no texto do Parecer nº 22/2019, foram mantidos no art. 4º da Resolução CNE/CP nº 02/2019 aprovada, o que evidencia a coerência de perspectivas expressas no documento final.

O referido Parecer é assinado pela Comissão Bicameral, designada pelo CNE, com onze membros: Maria Helena Guimarães Castro, Mozart Neves Ramos, Alessio Costa Lima,

¹⁰ Trata-se de pesquisa publicada por Silva e Almeida (2015) e artigo de Silva, Almeida e Gatti (2016), anteriores à Resolução CNE/CP nº 2/2019. Como informam os autores, os “nomes das dimensões adotadas na pesquisa tiveram inspiração na política educacional da Austrália” (SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016, p. 297).

Antônio de Araujo Freitas Júnior, Antônio Carbonari Netto, Aurina Oliveira Santana, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Suely Melo de Castro Menezes e Nilma Santos Fontanive. Apresentamos esses sujeitos considerando os vínculos que identificamos em seus currículos como indicativos de seus interesses na educação.

A partir da análise do Currículo *Lattes*¹¹, constatamos a inserção desses membros em outros órgãos públicos, como o MEC e Conselhos Estaduais e Municipais de Educação (UNDIME e CONSED), sendo apenas quatro deles vinculados a instituições de ensino superior públicas. Verificamos também a participação de cinco destes conselheiros em instituições e fundações privadas como: Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Educação Superior do Estado de São Paulo (SEMESP); Sindicato de Escolas Particulares; Instituto Ayrton Senna; Fundação Ioschpe; Parceiros da Educação; Fundação Padre Anchieta; Fundação BUNGE; Anhanguera Educacional S.A.; Fundação Ipiranga; Fundação Cesgranrio; Fundação Gétulio Vargas; Todos pela Educação e Movimento pela Base Nacional Comum Curricular.

Nota-se que boa parte dos elaboradores do Parecer nº 22/2019 (BRASIL, 2019b), que fundamenta as atuais DCNs para formação inicial de professores, apresenta vínculos com instituições e fundações que defendem interesses do empresariado em geral. Evangelista, Fiera e Titton (2019, s/p), amplificam nossa percepção acerca dos conselheiros ao afirmarem que:

[...] inúmeras são as evidências de suas relações institucionais diretas e indiretas. Elas incluem Aparelhos Privados de Hegemonia (APH); instituições de ensino superior privado; Aparelhos de Estado; empresas educacionais de capital aberto; Sistema S; movimentos empresariais; Organização Social (OS) e atividades ligadas à defesa de Direitos Humanos e raciais.

Esses grupos de empresários, segundo Freitas (2014), percebem as pessoas como recurso ou capital humano, buscam mão de obra barata e estão se organizando em entidades para intervir no campo educacional. No mesmo sentido, concluíram Evangelista, Fiera e Titton (2019, [s.p.]):

[...] estamos frente a um movimento de produção de hegemonia burguesa que lança mão da escola, em todos os seus níveis, para produzir força de

¹¹ Dos 11 conselheiros do CNE, apenas quatro apresentavam currículo atualizado na plataforma Lattes, dado que evidencia distanciamento da maioria destes à Educação Superior, na qual a atualização do currículo é exigida.

trabalho dócil, a baixo custo e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico.

A educação escolar, nesta perspectiva, favorece ainda mais os empresários da educação, que se tornaram maioria no CNE desde meados do século passado:

Durante duas décadas de ditadura (1964/85), as afinidades políticas dos empresários do ensino com os governos militares abriram caminho para mais e mais representantes de escolas, faculdades e universidades privadas nos conselhos de educação. Tornando-se maioria, eles passaram a legislar em causa própria (CUNHA, 2003, p. 46-47).

Destaca o autor que, em 1996, o primeiro grupo do agora CNE, possuía “[...] em número significativo, ainda que não majoritário, os [membros] que se orientavam pela defesa do ensino público, algo inédito nessa instância do Estado”. Mas, já nos anos 2000, “[...] acabou virando arena de disputa entre os próprios grupos privados, na luta pelo controle do mercado” (CUNHA, 2003, p. 48).

Nesse cenário, que permanece até o momento presente, tanto a BNCC (BRASIL, 2017) quanto a Resolução CNE/CP nº 2/2019 buscam atender aos propósitos do empresariado em geral e, em especial, ao da educação.

A desvalorização da docência favorece o lucro das escolas-empresas que oferecem as licenciaturas ao possibilitar a diminuição do valor da folha de pagamento, que representa o seu maior custo. A precarização da profissão do professor oportuniza sua “substituição”, por exemplo, por recursos tecnológicos de correção e elaboração de provas, vídeos, cursos à distância etc.¹² A legislação atual privilegia explicitamente esses grupos, ao omitir o tempo mínimo de integralização dos cursos de licenciatura, possibilitando ações inadequadas de IES que não primam pela boa qualidade da formação docente.

Para impor sua ideologia e/ou para obter lucros com a educação, esses grupos buscam controlar a educação tomando o professor como foco desse controle, pela via da precarização da docência.

Embora o texto da Resolução nº 2/2019 apresente na redação que há uma preocupação com a maioria dos problemas em torno do exercício docente e da valorização profissional – como condições de trabalho e salário –, na realidade a intencionalidade dessa proposta fica prejudicada, porque seu grupo elaborador é alinhado às políticas mais amplas em curso no

¹² No contexto de pandemia da Covid 19 em que vivemos atualmente, essa precarização tende a se justificar devido à necessidade de distanciamento social. Porém, alertamos para o risco de ocorrer seu incremento em outras circunstâncias, com fins estritamente mercadológicos.

Brasil de precarização da docência, conforme constataram e descrevem Almeida, Pimenta e Fusari (2019) e Oliveira (2020), dentre outros autores.

As competências como alicerces da formação inicial dos professores: Pressupostos teórico-pedagógicos

A Resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2019), bem como a BNCC (BRASIL, 2017) são alicerçadas na pedagogia das competências como ordenadora da organização curricular dos cursos de formação de professores e do currículo da Educação Básica nacional.

O conceito de competências passou a ser adotado na gestão de trabalho, no Brasil, a partir dos anos 80 do século XX, quando assume “uma noção plástica, polissêmica e polimorfa” (PEREZ, 2005, p. 57), alterando-se conforme interesses diversos, especialmente nos ambientes de trabalho. Em consequência dessa adoção, adentra os cursos técnicos e profissionalizantes para responder às novas exigências do mercado de trabalho e, atualmente, é fundante da organização dos currículos prescritos para a Educação Básica e a Educação Superior no país.

A pedagogia das competências visa a atender à nova configuração econômica mundial, num cenário de

[...] crescimento da concentração e da centralização da riqueza. [...] crescimento do desemprego estrutural, uma maior diferenciação e segmentação da classe trabalhadora, a tendência de responsabilizar individualmente os trabalhadores (especialmente desempregados, subempregados e sem ocupação) pela sua situação sócio-econômica, o rebaixamento da proteção social, o aprofundamento das desigualdades e das segregações sociais de todos os tipos (MACHADO, 2002, p. 94).

Diante de novas exigências para a sobrevivência, caberia, portanto, à educação formal encarregar-se de “tarefas voltadas para a formação da personalidade dos indivíduos” (RAMOS, 2006, p. 255).

O avanço da pedagogia das competências não é um caso isolado brasileiro. Machado (2002, p. 93) aponta que a institucionalização da noção de competência recebe “os influxos de um processo de crescente homogeneização ideológica mundial [...] ao pretender dar respostas universais para problemas, que aparentemente são gerais”. Aparentemente porque se desprezam as diferenças e as desigualdades dos diversos contextos.

O relatório da OCDE (2015) expressa essa busca de uniformização ao pretender embasar os currículos escolares de EB do mundo todo a partir de uma solução geral

apresentada para os complexos e diversificados problemas educacionais, com o intuito de formar pessoas com perfis socioemocionais necessários à manutenção do desenvolvimento econômico e comercial nas bases atuais, fundamentando-se na ideia de competências.

Nessa perspectiva, as avaliações internacionais - como, por exemplo, o PISA -, não obstante as grandes diferenças e desigualdades entre os países, contribuem para monitorar os avanços rumo à homogeneização.

Considerando os múltiplos sentidos atribuídos à ideia de competência e a elasticidade do termo, vários autores buscaram identificar o que há de comum nessas acepções. Machado (2002, p. 93) entende que a noção de competências, em seus diversos entendimentos, deriva do pressuposto “[...] de que existe uma grande diferença entre dispor de recursos cognitivos, técnicos e relacionais e conseguir mobilizá-los, articulá-los e utilizá-los de modo operativo e eficaz na realidade prática do trabalho ou mesmo da vida social”, ressaltando o pragmatismo subjacente à pedagogia das competências.

Araujo (2004) destaca o relativo consenso acerca da articulação de três dimensões na configuração da competência - o saber, o saber-fazer e o saber-ser - e afirma:

Vários são os autores, entre eles Tanguy (1997a), Ropé (1997), Stroobants (1997), Machado (1998a) e Schwartz (1990), que ressaltam a influência do racionalismo sobre o Modelo de Competências. Para Stroobants (1997), foram as ciências cognitivas que, procurando tornar visíveis as competências, redefiniram essa noção na forma como ela vem sendo usada pela sociologia do trabalho, descrevendo-a a partir do trio saber, saber-fazer e saber-ser, sendo este último o termo englobante (ARAUJO, 2004, p. 500-501).

Essas três dimensões de saberes se evidenciam claramente na Resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2019), sendo explicitadas no artigo 4º do referido documento: conhecimento profissional, que se refere aos saberes; prática profissional, que diz respeito ao saber-fazer; e engajamento profissional, que concerne ao saber-ser, a qualidades pessoais.

A BNC-Formação, instituída pela mesma Resolução, subdivide as três dimensões em competências específicas e estas, em habilidades, passíveis de medição, evidenciando o viés racionalista do texto legal. Destarte, a docência, ação exclusivamente humana e entre humanos, é descrita a partir de seu parcelamento em conhecimentos, procedimentos e qualidades pessoais, que se fragmentam em comportamentos observáveis e mensuráveis, permitindo maior controle e autocontrole da ação.

Observamos, na Resolução, um retorno à orientação da tendência pedagógica tecnicista (LIBÂNEO, 1994) bastante divulgada no Brasil, nos anos 70 do século XX, com

base no behaviorismo de Skinner, que buscava o controle do comportamento por meio da objetivação e organização do trabalho pedagógico na forma de parcela, conforme esclarece Saviani (1999).

Por sua vez, a competência é atributo individual, que visa à adaptação do trabalhador à vida contemporânea. A pedagogia fundada no individualismo contribui para naturalizar as desigualdades, pois “[...] a construção das identidades passa a se associar mais a estratégias individuais que se desenvolvem em resposta a determinados desafios” (RAMOS, 2006, p. 247).

Na análise do documento, a individualização e a responsabilização estão evidentes na dimensão do engajamento profissional, o saber-ser. No § 3º do art. 4º da referida Resolução, essa dimensão restringe-se ao compromisso do professor em realizar o que lhe é prescrito, adquirindo, por seu esforço, os saberes necessários para garantir o desenvolvimento pelos seus futuros alunos das competências e habilidades da BNCC. Assim, segundo Freitas (2013), ao conciliar o maior controle por meio de avaliações externas, possibilita-se responsabilizar as escolas, os sistemas e os professores pelo desempenho (resultados) obtido pelos estudantes.

Essa vertente pragmatista também se destaca na Resolução CNE/CP nº 02/2019, especialmente, na dimensão da prática profissional entendida como uma série de ações cujas consequências devem ser o aprendizado do aluno, expressando a ideia de conhecimentos úteis, do saber-fazer na educação, da dissociação entre prática e teoria, na qual a primeira sobrepuja a segunda, reduzindo a formação dos alunos, futuros professores, ao exercício de habilidades técnicas. Essa concepção pragmática e utilitarista dos conteúdos é perceptível no § 1º de seu art. 4º:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais (BRASIL, 2019, p. 2).

É interessante observar o uso da expressão *governança*, que carrega um sentido pragmático de fazer acontecer, no lugar de políticas educacionais, que diz dos sentidos, significados dos projetos, programas e ações que assegurem a efetivação do direito à educação.

Nesta acepção, por exemplo, os conhecimentos de Didática referidos no inciso I se apresentam de forma instrumental, reduzidos ao “como ensinar”, desconectados do para quê e

para quem se ensina. Ou seja, restringe-se a formação a uma operacionalidade executiva, sem os fundamentos teóricos que possibilitam compreender a prática por meio da reflexão crítica. Esse movimento teórico de reflexão sobre as práticas viabiliza conhecer a raiz dos problemas e a busca coletiva de novas práticas que possibilitem superá-los.

Apesar de anunciar algum tratamento teórico no inciso II, quer sejam os conhecimentos da Psicologia da Educação, circunscritos às teorias de aprendizagem e de desenvolvimento, e, no inciso III, dos de Sociologia da Educação, limitados ao reconhecimento dos contextos socioculturais da escola e dos estudantes, tais conhecimentos restritos aos contextos imediatos, com carga horária reduzida, dificultam a compreensão mais alargada das origens histórico-sociais e culturais dos problemas. O mesmo se observa em relação ao inciso IV, que restringe o conhecimento sobre as políticas públicas a ter ciência do que está posto, sem problematizar suas bases, sem possibilitar o exercício do olhar crítico sobre a realidade.

Desse modo, o lugar instrumental do conhecimento evidenciado na Resolução, resume-se ao necessário para fazer o que é prescrito a fim de obter melhores resultados dos alunos nas avaliações em larga escala, num claro reducionismo das finalidades da educação escolar. O art. 12 do mesmo documento detalha e reforça os aspectos que apontamos em seus incisos e alíneas, dos quais destacamos:

I - currículos e seus marcos legais: a) LDB, devendo ser destacado o art. 26-A; b) Diretrizes Curriculares Nacionais; c) BNCC: introdução, fundamentos e estrutura; e d) currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que trabalha.

II - didática e seus fundamentos: a) compreensão da natureza do conhecimento e reconhecimento da importância de sua contextualização na realidade da escola e dos estudantes; b) visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida; c) manejo dos ritmos, espaços e tempos para dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os estudantes; d) elaboração e aplicação dos procedimentos de avaliação de forma que subsidiem e garantam efetivamente os processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos estudantes; e) realização de trabalho e projetos que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa; e f) compreensão básica dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

III - metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados, devendo ser considerado o desenvolvimento dos estudantes, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como a gestão e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem; [...]

XIII - compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos (BRASIL, 2019a).

O Parecer CNE/CP nº 22/2019 (BRASIL, 2019b, p. 9), do qual decorre a atual Resolução, afirma que “[...] os referenciais para a formação docente consistem em descrever o que os professores devem saber e ser (*sic*) capazes de fazer”, corroborando nosso entendimento de que têm por finalidade apenas prescrever o que o professor deve ser, em uma clara atitude de assujeitamento. Assim, os conhecimentos se restringem ao necessário para um fazer passível de ser controlado.

A formação dos docentes é de crucial importância para a melhoria da educação, mas sabemos que sozinhos os professores não resolverão nem todos e nem as bases dos problemas que afetam a educação, pois estes são de natureza estrutural da sociedade na qual a escola brasileira, enquanto instituição, está inserida. A melhoria da educação não é resultado direto da formação do professor e, portanto, este que não pode ser responsabilizado individualmente pelo desempenho de seus alunos, medido externamente à escola e ao seu contexto. Mas, de fato, a formação é imprescindível.

Não obstante, a primeira das competências específicas da dimensão da prática profissional, descrita na Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019a), art. 4º do § 2º no inciso I, expressa: “planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens”. Sim, a intenção das ações de ensino é efetivar aprendizagens, mas quais aprendizagens? Os professores podem sim contribuir com a formação humana crítica e reflexiva dos estudantes, mas os resultados de sua práxis não são lineares, pois também dependem das condições de trabalho do corpo docente, coletivamente compreendido.

A Pedagogia das Competências pretende formar pessoas que perpetuem o atual estado das coisas, por meio da adaptação, configurando-se como acrítica, uma vez que dela se ausenta a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. Em contrapartida, como assevera Saviani (1999, p. 41):

[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados.

Na perspectiva histórico-crítica que assumimos, a escola é instrumento de transformação em direção a uma sociedade menos desigual, com consciência de sua autonomia relativa.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, assim como a BNCC (BRASIL, 2017), ao adotarem a Pedagogia das Competências como fundamento, referenciando-se no individualismo e no pragmatismo/neopragmatismo¹³, adequam-se aos objetivos de governança da OCDE e ao Relatório Delors (UNESCO, 1996), conforme afirmam Rodrigues, Pereira e Mohr (2020).

O referido documento (BRASIL, 2019a) se constitui como um dispositivo legal que visa à padronização da lógica do capital na educação brasileira, apontando para os interesses do mercado, com foco em uma formação baseada em competências que excluem a diversidade, a reflexão, a crítica, a criatividade e a autonomia docente, e, assim, desqualificam a formação dos trabalhadores da educação. A escola, nessa perspectiva, deve tão somente contribuir para formar pessoas adaptáveis e ajustáveis em consonância com suas próprias *competências individuais*, fomentando as grandes desigualdades. A quais parcelas da sociedade brasileira interessa essa escola?

Projeto político-pedagógico dos cursos de licenciatura: Formar professores intelectuais crítico-reflexivos – pelos meandros da transgressão

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 apresenta vários elementos que indicam a necessidade de sua imediata revogação, visto que se constitui em um retrocesso, pois retorna à concepção na qual a docência é circunscrita a habilidades práticas, saberes ausentes ou reduzidos, a uma prática sem *teoria* ou teorizações, a um conjunto de competências técnicas. Ademais, fere preceitos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) ao impor a pedagogia das competências como única possibilidade prescrita às escolas e à formação de professores, o que contraria o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”, garantido no art. 206, inciso III, e viola a “autonomia didático-científica” das universidades, assegurada no art. 207 (BRASIL, 1988).

Ressaltamos e valorizamos os diversos movimentos de mobilização, resistência e luta em defesa da formação e valorização dos profissionais da educação que têm buscado a

¹³ “O neopragmatismo da Pedagogia das Competências se expressa na definição de objetivos formativos referenciados em demandas específicas das empresas; na ênfase que dá aos meios e que são tidos como uma segurança de eficácia e equidade; no trato utilitário que estabelece com os conteúdos de ensino, colocando-os em correspondência direta com a necessidade de formar capacidades imediatas e na promoção de processos de adaptação dos indivíduos aos seus ambientes de trabalho” (ARAUJO, 2004, p. 509-510).

revogação do documento. Contudo, o jogo de interesses na área educacional, que abordamos anteriormente, envolve grupos com grande poder, favorecendo a procrastinação de sua revogação. Diante disso, as IES deverão se adequar à Resolução, reelaborando seus PPPCs.

É possível, então, as IES, em seus PPPCs, se insurgirem a essa lei?

Ancoramos as proposições que a seguir apresentaremos na contribuição de Celestino Alves da Silva Júnior quando nos lembra que

[...] a lei não *faz* a realidade, embora se proponha a discipliná-la. Ainda que os teóricos da *ciência do Direito* relutem às vezes em admiti-lo, leis jurídicas não são iguais a leis científicas. Determinam, não explicam; sancionam, não solucionam; derivam de doutrinas, não de teorias (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 41, grifos do autor).

E sem as teorias não se constrói uma nova realidade. A teoria, sabemos, não altera a realidade; o que não significa que a reflexão teórica sobre a realidade seja mero diletantismo; ao contrário, a reflexão sobre esta é condição para a ação transformadora. Por sua vez, a ação refletida transforma o pensar, a teoria. Ou, no dizer de Konder (1992, p. 115): “É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática”.

Nesse sentido, apresentamos fundamentos teóricos com vistas a uma ação transformadora, expressos em princípios que consideramos essenciais a serem ponderados na (re)construção coletiva dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos (PPPC) de licenciatura das IES.

Compreendemos o PPPC como expressão da autonomia do coletivo escolar, que explicita as finalidades, objetivos e ações norteadoras dos processos formativos de futuros professores com os quais toda a equipe de profissionais da IES se compromete. Considerando que “[...] nenhum Projeto Pedagógico avançará na direção que se propõe se os professores forem vistos apenas como executores” (AZZI, 1999, p. 57), os PPPCs são o meio pelo qual as IES podem transgredir a Resolução CNE/CP nº 2/2019, apesar dos ditames das legislações. Afinal, são as nossas ações como sujeitos que poderão transformar o processo de formação dos futuros docentes.

Contudo, há que se considerar que o PPPC é resultado da articulação entre o instituído (normas, regulamentos e legislação já definidos) e o instituinte (objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido no curso), o que garante autonomia relativa ao grupo de profissionais da instituição para “[...] criar (e fazer acontecer) objetivos,

procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores” (LIBÂNEO, 2001, p. 125-126). Portanto, o PPPC:

[...] representa a efetivação formal da decisão intencional e conjunta da instituição de tomar em suas mãos o processo de decisão, de execução e de avaliação da ação educativa a ser empreendida, com base em posições teórico-práticas, metodológicas, didáticas, técnicas, político-sociais, éticas, definidas e assumidas livre e intencionalmente (GUIMARÃES; MARIN, 1998, p. 36).

Em vista dessa concepção, propomos coragem e ousadia aos profissionais da educação para (re)construírem os PPPCs das licenciaturas nas IES brasileiras, comprometendo-se com *uma formação inicial do professor como um intelectual crítico-reflexivo*, pesquisador de sua práxis e da práxis educativa que ocorre nos contextos escolares. Perspectiva na qual o ensino, segundo Pimenta (2018, p. 89), é um:

[...] fenômeno complexo, que se realiza na práxis social entre os sujeitos – professores e alunos, mediados pelas condições objetivas - situados em contextos (institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais...), e que, por isso é modificado e modifica os sujeitos envolvidos nesse processo.

O conceito de professor intelectual crítico-reflexivo é fundante em nossa concepção de formação inicial, pois a teoria é a possibilidade para a superação do praticismo manifesto na legislação. A teoria viabiliza a crítica coletiva que se amplia para além dos contextos de aula, da instituição escolar e das esferas mais amplas, permitindo compreender e analisar as raízes dos problemas que impedem o direito à educação.

Nesse sentido, evidencia-se o significado político da atividade docente: mobilizar as teorias educacionais para se efetivar a leitura e a compreensão crítica dos problemas existentes na realidade das escolas públicas aponta para uma formação teórico-crítica-reflexiva dos futuros professores sobre, a partir e para a realidade concreta.

Em oposição ao “praticismo” – ao qual se reduz o conceito de professor reflexivo apropriado pelas políticas neoliberais, nas quais se sustentam tanto a BNCC (BRASIL, 2017) quanto a Resolução CNE/CP nº 2/2019 –, assume-se a indissociabilidade entre teoria e prática, o caráter político da profissão docente, a necessidade de identificar os condicionantes locais e mais amplos do fazer do professor para buscar superações, com uma postura investigativa que lhe possibilite construir conhecimentos.

Tal assunção contrapõe-se ao conceito de *competências* adotado no texto legal, que remete à ação imediata, ao individualismo e à pretensa ausência do caráter político da

docência, uma vez que, conforme Pimenta (2002, p. 42): “[...] ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz (visão de totalidade; consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação; das origens; dos porquês e dos para quê).”

Para assumir essas concepções, faz-se necessário assegurar o protagonismo do corpo docente e discente na discussão, reflexão e (re)construção do PPPC.

Não podemos perder de vista que trabalho coletivo e cooperativo poderá assumir formas singulares segundo as particularidades de cada realidade, sendo condicionado pelas concepções, resistências, dificuldades, familiaridade e disponibilidade que o grupo de sujeitos apresenta para se organizar (GUIMARÃES; MARIN, 1998, p. 38).

O PPPC é mais abrangente e próximo do real do que as determinações estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 e cabe às IES decidirem sobre seus propósitos, aspirações, condições e meios para formar professores para a EB.

Vale destacar, ainda, que a nova legislação estabelece diretrizes que são apenas indicativas, orientadoras. Além do mais, os professores reinterpretem e decidem, especialmente, sobre os conteúdos e as estratégias de ensino; por essa razão, suas concepções acerca das finalidades da escola/universidade têm alto grau de determinação sobre o seu fazer (BELLETATI; DOMINGUES, 2015).

Porém, em tempos de judicialização da docência e das instituições de educação e de forte controle, nossa proposta de resistência, de transgressão, é que as IES elaborem um projeto de curso que aborde o mínimo proposto, avançando na direção da necessária formação inicial de docentes. Nesse sentido, identificamos, ao final deste item, lacunas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 que possibilitem a (re)construção dos PPPCs de licenciaturas com possibilidades de aprovação, mas em uma perspectiva crítica da formação inicial de professores, assentada nos princípios que apresentaremos a seguir.

Pesquisa recente de Pedroso *et al.* (2019)¹⁴, realizada com coordenadores pedagógicos e tendo por base os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia que coordenam, evidencia possibilidades de inovações, apesar das legislações. No presente texto trazemos as contribuições percebidas em universidades públicas e em instituições privadas comunitárias, uma vez que os resultados nas mercadológicas demonstram o ajuste destas às diretrizes nacionais, não indicando, portanto, inovações.

¹⁴ Esta pesquisa é um desdobramento de uma anterior, cujos resultados podem ser acessados em Pimenta *et al.* (2017).

Apesar de o foco da referida pesquisa ter sido a licenciatura em Pedagogia, que forma o professor polivalente para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podemos generalizar as contribuições às demais licenciaturas da EB. Para tanto, levamos em conta as especificidades da docência do professor polivalente¹⁵ que o diferenciam do professor especialista. Assim, apresentamos uma leitura dos achados da pesquisa, destacando princípios para a necessária formação inicial de professores intelectuais crítico-reflexivos nos cursos de licenciatura.

Defendemos que a formação inicial deve garantir conhecimentos que possibilitem a construção da autonomia necessária ao exercício da docência; e, para tanto, a valorização da “[...] construção de conhecimentos pelos estudantes [futuros professores] a partir da problematização da realidade” (PEDROSO *et al.*, 2019, p. 28) é imprescindível.

Nesse sentido, o primeiro princípio, fundamental para a formação pedagógica do professor intelectual crítico-reflexivo, refere-se à *unidade teoria e prática*. Esta se respalda no materialismo histórico-dialético ao considerar que “[...] o conhecimento efetivamente ocorre na e pela práxis e que não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente. É preciso transformá-lo. A práxis é a atitude – teórica e prática – humana de transformação da natureza e da sociedade.” (PEDROSO *et al.*, 2019, p. 30).

O conhecimento das teorias pedagógicas, de suas mudanças ao longo do tempo, das concepções de mundo e de ser humano que lhes são subjacentes e das variadas finalidades propostas à EB permite ao sujeito que está se formando professor aperceber-se de suas próprias concepções sobre a educação e a profissão docente. Possibilita-lhe reafirmá-las ou transformá-las, ao reconhecer e analisar os condicionantes da realidade escolar e as prováveis consequências de sua atividade docente na formação dos estudantes e na sociedade.

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA, 2002, p. 26).

Desse modo, oferecem-se ao estudante, em sua futura práxis docente, condições teóricas e analíticas para compreender, contextualizar e problematizar as práticas e, no

¹⁵ Segundo Cruz e Batista Neto (2012), as maiores dissimilaridades entre o professor polivalente e o especialista – professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – seriam o maior tempo dos primeiros junto a seus alunos, propiciando uma maior interação entre o professor e seu grupo-classe e maior preocupação com a formação integral dos estudantes e o ensino de diversas áreas do conhecimento.

coletivo, propor/criar novas práticas transformadoras. Assim, os professores terão melhores condições no exercício de sua autonomia para fazerem escolhas mais conscientes ao reinterpretarem as ideias impostas. A teoria, neste enfoque, não se desvincula da prática – que sempre contém teorias explícitas ou subjacentes – nem a determina; ao contrário, permite melhor compreender e transformar as práticas segundo as finalidades refletidas a que se propõem, num processo de emancipação.

A compreensão da unidade teoria e prática remete ao entendimento de que os conhecimentos são resultado da produção histórica da humanidade. E “quem lida com processos e produtos do conhecimento (professores, no caso) precisa manter-se em situação de pesquisa, pois o conhecimento é uma atividade histórica em transformação” (SEVERINO, 2009, p. 120). E a finalidade de ensinar, própria da atividade docente, é a de formar o pensamento crítico dos estudantes, e não a de transmitir conhecimentos. O ensino tem por propósito formar os estudantes para que consigam se situar no mundo, ler o mundo, analisar e compreender o mundo e seus problemas, com vistas a propor formas de superação e emancipação humana e social (FREIRE, 1979). Esse é o movimento da pesquisa no processo formativo. Os conhecimentos são chaves para se ler o mundo. Caso sejam sonogados, se impede que os estudantes tenham consciência de si e do mundo, bem como dos problemas nele existentes. Portanto, impossibilita-se que consigam propor formas para transformar as condições de opressão.

A *pesquisa* é assumida, pois, como princípio formativo em todas as atividades do currículo dos cursos de licenciatura, nas quais a práxis educativa realizada nas escolas *públicas* é tomada como objeto de reflexão.

O desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre estas, com experiências de atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos pretendidos e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 49-50).

A formação do professor, em uma perspectiva crítica e emancipadora, pressupõe o desenvolvimento do olhar investigativo, o favorecimento da reflexão sobre as conjunturas, locais e mais amplas, em que ocorre a atividade docente, possibilitando a produção de conhecimentos. Enquanto princípio formativo, a pesquisa auxilia o futuro professor a refletir, interpretar e questionar a realidade, bem como ressignificar o contexto docente, interrompendo a reprodução e a alienação no espaço escolar em favor da transformação a

partir da elaboração de alternativas que construam uma escola mais crítica, democrática e emancipatória.

Tomando esses dois princípios – unidade teoria e prática e pesquisa – o *estágio supervisionado* configura-se como eixo articulador dos cursos de formação inicial de professores, um campo de conhecimento, “[...] isto é, de estudos, análise, problematização, reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, imersos em contextos sociais, históricos e culturais” (PEDROSO et al., 2019, p. 30). O estágio possibilita romper a dicotomia teoria e prática e tomar a pesquisa como princípio formativo, ao compreender a realidade da escola pública como “[...] objeto de pesquisas, com vistas à produção de caminhos para a superação dos problemas evidenciados” (PEDROSO et al., 2019, p. 30), na direção de uma formação crítica e emancipatória.

E por que a *escola pública*? Porque é a escola pública que garante o direito à educação escolar que, historicamente, tem sido negado às crianças e jovens da população pobre. E ainda porque:

As diferenças entre a escola pública e a escola privada são substanciais e não acidentais. A ideia de escola pública está ligada à lógica do direito à educação; a ideia de escola privada se associa à lógica do mercado educacional. O conflito entre as duas lógicas é insolúvel. A lógica do direito à educação tem a solidariedade como seu princípio básico. Para a lógica do mercado educacional o princípio básico é o da competitividade (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 17).

Valorizamos a escola pública como espaço privilegiado de reflexão de sua complexa realidade para a construção, a partir de estudos e pesquisas, da práxis docente.

Propõe-se que os estágios sejam assumidos coletivamente no interior do curso, por todos os docentes, em uma perspectiva integradora e interdisciplinar, como um processo real de imersão no campo profissional. Dessa maneira, o estágio se constitui em um movimento de inquietação, mobilização teórica e investigativa, que se fundamenta pela reflexão, contextualização, criticidade e colaboração envolvendo seus diferentes atores no espaço da universidade e da escola de Educação Básica.

Ações integradoras e interdisciplinares, compreendidas como formulações orgânicas nas matrizes curriculares, são apontadas por Pedroso et al. (2019) como um dos princípios para uma formação inicial de qualidade porque valorizam a concepção epistemológica da unicidade do conhecimento. Promovem iniciativas individuais e coletivas integradoras assumidas no âmbito do projeto político pedagógico dos cursos, notadamente, nos estágios supervisionados. Opõem-se à concepção fragmentária de ser humano, de professor e de

docência, bem como à desvalorização de saberes teóricos, conforme expresso no texto das diretrizes. Assim entendido, o caráter integrador e interdisciplinar dos currículos de formação de docentes se configura como necessário para assegurar a concretização dos demais princípios que defendemos.

Na perspectiva da valorização do conhecimento em contraposição às competências e habilidades, as disciplinas de *Didática*, cuja essencialidade na formação de professores se constitui como outro princípio da formação inicial assinalado por Pedroso et al. (2019), superam um perfil meramente instrumental. Esta essencialidade – visto tratar do ensino, atividade fulcral do professor – é considerada por seu caráter de reflexão crítica da prática contextualizada. Referenciando-se especialmente nas disciplinas de fundamentos da Pedagogia, a Didática não se restringe a técnicas de como fazer, uma vez que esse *como* “[...] depende do contexto e das condições em que se realiza, do que se pretende ensinar e das finalidades do ensino e da educação” (PEDROSO *et al.*, 2019, p. 125).

Assim, as disciplinas de Didática devem ultrapassar as questões técnicas relativas ao como fazer, que também precisam ser abordadas, conforme exige a legislação, porém em uma perspectiva crítica e não de forma meramente instrumental, como expressa no inciso II do art. 12 da legislação. A Didática assume seu caráter crítico, ao considerar a docência como atividade complexa e multifacetada, para a qual não se apresentam modelos a serem seguidos, e, ainda, ao responsabilizar-se em formar para o desenvolvimento profissional, em um processo de problematização dos currículos prescritos e em ação.

Nossa concepção de formação de professores para a EB se contrapõe fortemente ao disposto na Resolução CNE/CP nº 2/2019, uma vez que assumimos o professor como intelectual crítico-reflexivo e, também, nos fundamentamos nos princípios da unidade teoria e prática; da pesquisa como eixo formativo; do estágio supervisionado como eixo articulador do curso; de ações integradoras e interdisciplinares como organizadoras do currículo; e da valorização das disciplinas de Didática em uma perspectiva crítica.

Tais princípios se configuram como transgressões ou, em outros termos, como caminhos alternativos. Para implementá-los, entendemos ser necessário buscar lacunas na legislação atual. Certamente, o coletivo dos sujeitos envolvidos na (re)construção dos PPPCs identificará outras brechas na Resolução a partir de sua realidade em seus respectivos cursos de licenciatura.

O princípio da unidade teoria e prática exige que os conhecimentos teóricos, ausentes ou estreitos nos três grupos determinados nos arts. 11 e 12 da Resolução (Grupo I: 800 horas,

Grupo II: 1.600h, Grupo II: 800h), sejam trabalhados de modo aprofundado e crítico. Admitindo-se o que consta na legislação como mínimo, há que se buscar uma sólida formação teórica – e não apenas “sólida formação básica”, de acordo com o inciso I do art. 5º – assim como superar a dicotomia expressa como “*associação* entre teoria e prática”, conforme inciso II do mesmo artigo, avançando para a *unidade* teoria e prática. Também o art. 7º, inciso VII, apresenta em seu texto a brecha para a assunção da concepção de unidade teoria e prática ao estabelecer a “*integração* entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado”.

A perspectiva de formação de professores que adota a unidade teoria e prática, a pesquisa formativa e ações integradoras e interdisciplinares permite problematizar a BNCC, que ocupa boa parte do currículo prescrito. Contextualizá-la no âmbito das políticas públicas e tomá-la como objeto de pesquisa demanda aprofundamento acerca das diversas legislações e dos conteúdos das disciplinas de fundamentos da educação e da Didática, ampliando o espaço destinado aos conhecimentos.

A pesquisa como princípio formativo pode respaldar-se no inciso V do art. 6º, que cita a “[...] indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão”. Assim, conforme Cunha (2011, p. 453): “Se fosse materializada [a relação ensino e pesquisa], a função da extensão se daria ao natural, porque a prática seria o ponto de partida do conhecimento a ser ensinado e, portanto, também seu ponto de chegada.”. E, também, no inciso III do art. 8º, que estabelece “a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem [...]”. Ressaltamos a imprescindibilidade da teoria para o futuro professor realizar pesquisas durante o seu percurso formativo nos cursos de licenciatura, notadamente nos estágios. Propicia-se, nesta perspectiva, a percepção dos contextos e os fatores que conformam a prática docente.

Embora a Resolução CNE/CP nº 2/2019 não se coadune com a nossa compreensão de formação inicial de professores, reconhece a “escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa” (inciso VII do art. 8º). Nesse ponto, viabiliza transgredir a configuração da pesquisa como instrumental técnico, presente na legislação, e prestigiar a formação teórica que possibilita a leitura crítica da própria realidade, mormente, nos estágios supervisionados.

Desse modo, parece-nos que sobrepujamos o sentido dado à dimensão da prática profissional no texto legal, por nós entendida como práxis, superando o reducionismo do

conceito de competências e da ideia de estágios supervisionados como espaços/tempos para treinamento e reprodução. Para tanto, as escolas-campo e as instituições formadoras precisam construir uma forte relação de parceria - ou uma “ponte orgânica”, como expressa o art. 9º da Resolução - com ações integradas e interdisciplinares, que contem com o engajamento coletivo dos sujeitos das instituições envolvidas.

Destacamos, uma vez mais, a necessidade de suplantar a fragmentação expressa na ideia de competências da Resolução, que perspectiva uma formação técnica. Como lacuna no texto legal, tem-se a (re)integração das competências específicas das três dimensões técnicas – conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional – em seu art. 4º - o que permite avançar, nos PPPCs, para uma visão integradora e interdisciplinar, de unicidade de conhecimento.

As lacunas, que indicamos no documento, possibilitam valorizar os conhecimentos da Didática numa concepção crítica, ao assumir-se como mínimo o que é proposto em seu texto. Ressaltamos ainda que ensinar não é simples aplicação de técnicas, mas uma construção em contexto, que deve ser questionada com o suporte do conhecimento teórico- pedagógico.

Por fim, destacamos que os princípios fundamentais que defendemos respondem à necessidade de uma formação de professores intelectuais crítico-reflexivos, imprescindíveis à melhoria da educação brasileira.

Considerações finais

A partir de pesquisa de natureza teórico-documental buscamos contribuir para reflexões e discussões acerca da (re)construção de PPPCs de licenciatura que formam professores para a Educação Básica, no âmbito da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019a).

A análise do referido texto legal evidenciou fragilidades e retrocessos em suas bases epistemológico-políticas que indicam a necessidade de sua imediata revogação. Seu caráter prescritivo desconsidera os esforços construídos nas IES, especialmente nas universidades públicas, promovendo rupturas nas culturas institucionais e em experiências promissoras de formação de professores. Restringe, também, os conhecimentos a competências, expressando uma concepção reducionista de professor como um técnico, um prático, executor de currículos produzidos por empresários financistas do ensino. Desconsidera, assim, a formação teórica, que é a base para a atuação prática, desvalorizando ainda mais a profissão docente.

Os caminhos que vislumbramos, diante das descontinuidades das políticas públicas de formação de professores e de sua involução, residem na urgência das instituições comprometidas com a melhoria da educação brasileira buscarem formas de resistência. As configurações de luta passam, a nosso ver, necessariamente, pela promoção de momentos coletivos de debates e reflexões sobre a formação inicial dos professores para a EB frente à atual legislação.

Como possibilidade de resistência e transgressão, propomos que as IES, em seus PPPCs, objetivem formar o professor como intelectual crítico-reflexivo; priorizem a construção de conhecimentos pelos licenciandos, futuros professores, a partir da problematização do contexto educacional da escola pública; e tomem como princípios de formação a concepção da unidade teoria e prática, a pesquisa como princípio formativo, o estágio supervisionado como eixo articulador dos cursos, o caráter integrador e interdisciplinar no currículo e a valorização dos conhecimentos de Didática em seu caráter de reflexão crítica da prática contextualizada, atendendo, mas superando amplamente, ao que dispõe a Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Acreditamos que a mobilização, a resistência e a luta devem continuar, pois almejamos a construção de uma política nacional que assegure sólida e emancipadora formação inicial e contínua de professores para a EB, bem como condições dignas de trabalho, na busca pela melhoria da educação pública brasileira, aspirando à consolidação da educação como direito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019.

ANFOPE. **Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução**. 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. 2019. Acesso em: 7 mar. 2021.

ANPED. **Uma formação formatada**. 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. 2019. Acesso em 7/3/2021.

ARAÚJO, R. M. L. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9664/8885>. Acesso em: 31 jul. 2020.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BELLETATI, V. C. F.; DOMINGUES, I. Da negação da didática à didática crítica. **Metalinguagens**, São Paulo, n. 3, p. 157-176, maio 2015. Disponível em: <http://ojs.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/issue/download/65/100>. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 02, 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. Brasília: MEC/CNE, 2020. 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: 15 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 3, de 03 de outubro de 2018**. Brasília: MEC/CNE, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf/1/98131-rcp003-18/file>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer n. 22, de 07 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 1, de 02 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho 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. Brasília: MEC/CNE, 2019c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12019.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1/2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC/CNE, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 15 nov. 2020.

CELLARD, A. Análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A Pesquisa qualitativa: questões epistemológicas e metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 295-315.

CRUZ, S. P. S.; BATISTA NETO, J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a08.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2020.

CRUZ, G. B. *et al.* (org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. 1 ed. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj/CNPq/Capes/Endipe, 2020a. 641 p.

CRUZ, G. B. *et al.* (org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente**. 1 ed. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj/CNPq/Capes/Endipe, 2020b. Livro 1. v. 1, 4393 p.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

CUNHA, M. I. da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 443-462, jul./dez. 2011.

EVANGELISTA, O.; FIERA, L.; TITTON, M. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Jornal socialista e independente: Universidade à Esquerda**, 2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em 24 fev. 2021.

FERNANDES, A. Brasil fica abaixo da média em ranking mundial que avalia a educação.

Correio Brasiliense, 2019. Disponível em:

https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2019/12/03/interna-educacaobasica-2019,811078/brasil-fica-abaixo-da-media-em-ranking-mundial-que-avalia-a-educacao.shtml. Acesso 20 jan.21.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, ago. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>. Acesso: 24, nov. 2020.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: como conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In*: PINO, I. R.; PACHECO, D. D. Z. (org.). **Plano Nacional da Educação (PNE):** questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GUIMARÃES, C. M.; MARIN, F. A. D. G. Projeto Pedagógico: considerações necessárias à sua construção. **Revista Nuances**, v. 4, p. 35-47, set. 1998.

IBGE. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação: 2018**. PNAD contínua: educação, 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso: 24, nov. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultados Saeb 2017**. Brasília, DF: INEP, 2018.

KAPPEL, I. B. A. Textos legais e jurídicos: o cumprimento a partir de mal-entendidos e de diversas interpretações. **Revista do Sell**, v. 1, n. 1, jan. 2011. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/24>. Acesso em: 04 ago. 2020.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MACHADO, L. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Proposições**, Campinas, v. 13, n. 37, p. 92-110, jan./abr. 2002.

MOREIRA, A. F. B. *et al.* (org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com currículo e avaliação**. 1 ed. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj/CNPq/Capes/Endipe, 2020. Livro 2, 2520 p.

NASCIMENTO, M. G. C. A *et al.* (org.). *Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente*. 1 ed. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj/CNPq/Capes/Endipe, 2020. Livro 1, v. 2, 3290 p.

OCDE. *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. **Fundación Santillana**, Madrid, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264249837-pt>

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 27-40, 2020.

PEREZ, M. I. L. Competência: uma noção plástica, polissêmica e polimorfa. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 57-65, 2005.

PEDROSO, C. C. A. *et al.* **Cursos de Pedagogia**: Inovações na formação de professores polivalentes. São Paulo: Cortez, 2019.

PIMENTA, S.G. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. *In*: MARIN, A. J. PIMENTA, S. G. **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara: Junqueira&Marin; Ceará: UECE, 2018.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *In*: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U.A. **Curso de Pedagogia**: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

REDAÇÃO ENSINO SUPERIOR. BNCC: Kroton reformula currículos dos cursos de pedagogia e licenciatura. **Revista Ensino Superior**, n 255, 17 fev. 2021. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/bncc-pedagogia-licenciatura-kr/>. Acesso em: 24 fev. 2021.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **RBPEC**, v. 20, p. 1-39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205/15250>. Acesso em: 08 jul. 2020.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de Educação**, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 18 jul. 2020.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, A. J. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 120-128, jan./jul. 2009. Disponível em: http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_1/13-Rev_v2n1_Antonio.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

SILVA JÚNIOR, C. A. Prefácio. In: PEDROSO, C. C. A. *et al.* (org.). **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA JÚNIOR, C. A. Das instituições às organizações escolares: políticas comprometidas, culturas omitidas e memórias esquecidas. In: SILVA JÚNIOR, C. A. **Para uma teoria da escola pública no Brasil**. Marília: M3T Edições, 2015. p. 39-64. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65261/1/u1_d26_v1_t05.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

SILVA JÚNIOR, C. A. A escola pública como objeto de estudo. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 17-29, abr. 2016.

SILVA, V. G.; ALMEIDA, P. C. A. (Coord.) Ação docente e profissionalização: referentes e critérios para formação. **Textos FCC**, São Paulo, v. 44, abr. 2015, 2015.

SILVA, V. G.; ALMEIDA, P. C. A.; GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 286-311. abr./jun. 2016.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 1996. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14470. Acesso em 06 mar. 2021.

Como referenciar este artigo

BELLETATI, V. C. F.; PIMENTA, S. G.; LIMA, V. M. M. Formar professores intelectuais crítico-reflexivos nos cursos de licenciatura apesar das diretrizes nacionais: Transgressões possíveis. **Nuances Est. Sobre Educ.**, Presidente Prudente, v. 32, e021026, jan./dez. 2021. e-ISSN: 2236-0441. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v32i00.8706>

Submetido em: 17/09/2021

Revisões requeridas: 18/10/2021

Aprovado em: 17/11/2021

Publicado em: 29/12/2021