

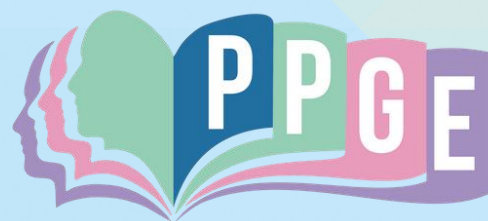
**Diretrizes Curriculares Nacionais para a
Formação Inicial de Professores para a
Educação Básica: repercussões nos cursos de
Matemática e Pedagogia da Unimontes**

Isabella Tolentino Prates

Mestrado em Educação

Montes Claros / MG

2023



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Estadual de Montes Claros
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação
Inicial de Professores para a Educação Básica:
repercussões nos cursos de Matemática e Pedagogia
da Unimontes**

Isabella Tolentino Prates

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação como
exigência parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação, linha de pesquisa Políticas Públicas
Educativas, Diversidade e Formação de Professores.*

Orientadora: Profa. Dra. Shirley Patrícia Nogueira de
Castro e Almeida

Montes Claros / MG

2023



A divulgação ou reprodução total ou parcial desta dissertação é autorizada exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

P912d Prates, Isabella Tolentino.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica [manuscrito]: repercussões nos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes / Isabella Tolentino Prates – Montes Claros, 2023.
180 f. : il.

Inclui Bibliografia.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida.

1. Políticas públicas educacionais. 2. Diretrizes curriculares Nacionais 3. Formação de professores da educação básica. 4. Pedagogia 5. Matemática. I. Almeida, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Repercussões nos cursos de matemática e pedagogia da Unimontes.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge



Universidade Estadual de Montes Claros
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação
Básica: repercussões nos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes

Isabella Tolentino Prates

Dissertação defendida e aprovada em 20 de outubro de 2023,
pela banca examinadora constituída pelos pesquisadores

Profa. Dra. Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida — Orientadora
Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Francely Aparecida dos Santos
Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Geisa Magela Veloso
Universidade Estadual de Montes Claros

Prof. Dr. José Normando Gonçalves Meira
Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Julia Malanchen
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profa. Dra. Priscila Bernardo Martins
Universidade Cruzeiro do Sul



À minha família, sobretudo meus pais Maria Ângela e José Laércio, que nunca perderam a oportunidade de me ensinar os valores necessários para a vida e o sentido da educação para o despertar do conhecimento.



Agradecimentos

A Deus, que me fortaleceu com Sua graça, permitindo mais essa conquista em minha vida.

A cada um(a) que fez e faz parte da minha jornada, tornando-a mais significativa e exultante. A cada um(a) que, de algum modo, me encorajou enxergando o que há de melhor em mim. A algumas pessoas, agradeço nominalmente.

Aos meus pais, Maria Ângela e José Laércio, que me concederam a vida, exemplos de princípios e valores.

Às minhas irmãs, Larissa e Luciana, fonte de amor e inspiração, sempre ao meu lado.

Aos meus familiares, amigas e amigos, em especial, meu companheiro, amor e amigo, Carlos Alberto, quem sempre esteve presente, compartilhando os bons e maus momentos.

À minha amiga, Flávia Figueiredo, pelo apoio e incentivo. Agradeço a leitura e revisão do Projeto de Pesquisa, o qual deu luz a esse trabalho.

À minha tão querida orientadora, Shirley Patrícia, por seu apoio incondicional e pelo esmero com que se dedicou à tarefa de me guiar nesse processo. Pela confiança, encorajamento e, sobretudo, a leveza de alma, traduzida em calma e alento mesmo nos momentos mais difíceis.

À professora Francely Aparecida, minha primeira professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, que me brindou com sua sabedoria e força, incentivando a prosseguir.

Às professoras Francely Aparecida, Julia Malanchen, Priscila Bernardo, e ao professor José Normando, que, no momento da Qualificação,



oportunizaram importantes contribuições ao desenvolvimento deste trabalho. A esses professores e à professora Geisa, por terem aceitado compor a Banca de Defesa com tanta prontidão.

Aos colegas do mestrado, o companheirismo e amizade, mesmo com o distanciamento.

Às colegas, Analice e Érika Patrícia (in memoriam), amigas queridas e especiais. Sempre estarão presentes em nossos corações.

Ao grupo de professores que aceitou o convite para participar da pesquisa e tanto contribuiu para o seu desenvolvimento, possibilitando a construção de dados necessários para a sua realização.



Emancipar-se significa construir as bases de superação da reificação e de transformação social a partir dos limites e no interior da sociedade capitalista (Schlesener, 2016, p. 56-57).



PRATES, Isabella Tolentino. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: repercussões nos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes*. 2023. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFP) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC–Formação) de 2019, considerando a Resolução CNE/CP nº 2/2015; o Parecer da BNC–Formação, de 18 de setembro de 2019; a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BNC–Formação), suas repercussões, seus impactos e possíveis desdobramentos na formação docente em Nível Superior nos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes. Sendo assim, partiu-se do seguinte questionamento: qual(is) foi/foram a(s) repercussão(ões) das DCNFP para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica nos cursos de licenciatura, em especial de Matemática e Pedagogia da Unimontes, no período de 2019 a 2023, considerando os desdobramentos políticos, pedagógicos e legais? A escolha do marco temporal justifica-se pelo fato de que, a partir da aprovação da Resolução do CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação), as universidades deveriam adequar suas licenciaturas com base na sua proposta, sendo o prazo estabelecido, inicialmente, de dois anos, o qual foi prorrogado por mais dois anos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos métodos de investigação constituíram-se de pesquisa bibliográfica e de campo. Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente, utilizou-se como procedimento e técnica a revisão sistemática de literatura, a partir da qual caracterizou-se o percurso histórico das políticas públicas educacionais para formação de professores em âmbito nacional, bem como deslindou-se o que as pesquisas antecedentes a essa indicam sobre as repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais no contexto educacional brasileiro. Num segundo momento, realizou-se uma pesquisa documental seguida de entrevistas com roteiro semiestruturado, para análise e discussão acerca dos possíveis desdobramentos da implementação dessa normatização, em especial dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes. A problematização da proposta curricular se deu à luz das concepções de autores da Pedagogia Histórico-Crítica. Os resultados apontam que as diretrizes instituídas pela homologação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 reproduzem a pedagogia das competências, a qual caracterizou as políticas públicas educacionais dos anos de 1990, amplamente criticada por sua tendência pragmática. Além disso, encetam um progressivo agravamento da desvalorização dos professores, que se tornam os únicos responsáveis pelo seu processo de desenvolvimento profissional. Por fim, os resultados contribuem, ainda, para a perda de autonomia curricular com centralização da formação docente no desenvolvimento de competências relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Diretrizes Curriculares Nacionais. Formação de Professores da Educação Básica. Pedagogia. Matemática.



PRATES, Isabella Tolentino. *National Curriculum Guidelines for Initial Teacher Training for Basic Education: repercussions on Mathematics and Pedagogy courses at Unimontes*. 2023. 180f. Dissertation (Master in Education) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the National Curriculum Guidelines for Initial Teacher Training for Basic Education (DCNFP) and the 2019 Common National Base for Initial Teacher Training for Basic Education (BNC-Formação), considering Resolution CNE/CP nº 2/2015; the BNC-Formation Opinion, of September 18, 2019; Resolution CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formation), its repercussions, impacts and possible developments in teacher training at Higher Education in Mathematics and Pedagogy courses at Unimontes. Thus, we started with the following question: what were the repercussions of the DCNFP for the Initial Teacher Training for Basic Education in undergraduate teacher training courses, especially Mathematics and Pedagogy at Unimontes, in the period from 2019 to 2023, considering the political, pedagogical and legal developments? The choice of timeframe is justified by the fact that, following the approval of Resolution CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação), universities should adapt their degrees based on its proposal, and the deadline was initially set at two years, which was extended for another two years. This is a qualitative study, whose research methods consisted of bibliographical and field research. To carry out the research, a systematic literature review was initially used as a procedure and technique, from which the historical path of public educational policies for teacher training at national level was characterized, as well as what previous research indicates about the repercussions of the National Curriculum Guidelines in the Brazilian educational context. Secondly, documentary research was carried out, followed by interviews with a semi-structured script, in order to analyze and discuss the possible consequences of implementing these regulations, especially in Mathematics and Pedagogy courses at Unimontes. The curriculum proposal was problematized in the light of the conceptions of authors of Historical-Critical Pedagogy. The results show that the guidelines established by the approval of Resolution CNE/CP nº 02/2019 reproduce the pedagogy of competencies, which characterized the public educational policies of the 1990s, widely criticized for its pragmatic trends. In addition, they progressively worsen the devaluation of teachers, who become solely responsible for their professional development process. Finally, the results also contribute to the loss of curriculum autonomy with the centralization of teacher training in the development of competencies related to the Common National Curriculum Guidelines.

Keywords: Public Educational Policies. National Curriculum Guidelines. Basic Education Teacher Training. BNC-Training. Pedagogy. Mathematics.



SUMÁRIO

Introdução	13
Um debate sobre políticas públicas educacionais e formação de professores.....	13
Uma visão de contexto do problema	16
Os princípios teóricos para o estudo.....	20
Justificativa.....	24
Aspectos metodológicos da pesquisa	26
Organização textual da Dissertação.....	29
Referências	30
Artigo 1: O Contexto Político e as Repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores.....	34
1.1 Introdução.....	35
1.2 O cenário da política educacional brasileira e o legado dos anos de 1990.....	36
1.2.1 O neoliberalismo e as reformas educacionais	37
1.2.2 Discussão acerca das orientações oficiais.....	40
1.2.3 A equação da política educacional após o <i>impeachment</i>	47
1.3 As repercussões das DCNFP no campo das pesquisas nacionais.....	50
1.3.1 Percurso metodológico do estudo	51
1.3.2 Análise do mapeamento das pesquisas	54
1.3.2.1 Contexto político.....	55
1.3.2.2 Concepção pedagógica.....	59
1.3.2.3 Organização curricular.....	63
1.3.2.4 Valorização profissional	67
1.4 À guisa de conclusão: trilhando uma resistência ativa	68
1.5 Referências	70
Artigo 2: Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes: quais indícios para a formação de professores?	76
2.1 Introdução.....	76
2.1.1 Bases legais e contexto político da produção dos PPCs	77
2.1.2 Currículo e Pedagogia Histórico-Crítica.....	80
2.2 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.....	85



2.3 Análise do PPC de Pedagogia	87
2.3.1 Perspectiva de formação de professores no PPC de Pedagogia	89
2.3.2 Saberes docentes e relação teoria-prática	92
2.3.3 Estrutura e organização curricular	95
2.4 Análise do PPC de Matemática	98
2.4.1 Perspectiva de formação de professores no PPC de Matemática	99
2.4.2 Saberes docentes e relação teoria-prática	102
2.4.3 Estrutura e organização curricular	104
2.5 Convergências e divergências entre os PPCs	107
2.6 Convergências e divergências entre os PPCs e a Resolução CNE/CP nº 2/2015.....	111
2.7 Considerações finais	117
2.8 Referências	119
Artigo 3: Os Cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes: contextos legais e narrativos.....	123
3.1 Introdução.....	124
3.2 A importância do professor na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.....	124
3.3 A Pedagogia Histórico-Crítica e a relação teoria-prática na formação de professores ..	131
3.4 As DCNFP sob a ótica dos professores e o processo de organização curricular dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes.....	136
3.4.1 Trajeto metodológico	137
3.4.2 Panorama dos PPCs dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes	140
3.4.2.1 Paradigmas curriculares de formação docente.....	142
3.4.2.2 Aspectos institucionais da organização curricular	148
3.4.2.3 Relação teoria-prática da atividade docente	150
3.5 Conclusões possíveis	152
3.6 Referências	155
Considerações Finais	158
Apêndices.....	167
Apêndice I: Roteiro Para Entrevista	167
Apêndice II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa	170
Apêndice III: Termo de Concordância da Instituição para Participação em Pesquisa.....	173
Anexos	176
Anexo I: Parecer Consubstanciado do CEP	176

INTRODUÇÃO

A atual sociedade não é um cristal sólido, mas um organismo capaz de mudar e que está em constante processo de mudança (Marx, 1996, p. 132).

Para dar início a este capítulo, evoco momentos da minha trajetória acadêmica e profissional que se fizeram imprescindíveis para a escolha do tema deste estudo, episódios que foram me aproximando gradualmente da necessidade de estabelecer um olhar mais acurado sobre as políticas públicas educacionais no país, especialmente no que tange à formação de professores da Educação Básica. Em sequência, são registrados o problema da pesquisa, a fundamentação teórica que a orienta, os objetivos, a justificativa, os aspectos metodológicos que definem o processo de execução deste trabalho, assim como a escolha da estrutura textual da dissertação, cuja forma de apresentação corresponde ao formato *multipaper*.

Cabe ressaltar que, na primeira seção, intitulada “Um debate sobre políticas públicas educacionais e formação de professores”, utilizo predominantemente a primeira pessoa do singular por se tratar de acontecimentos que marcaram o meu percurso acadêmico e a minha carreira de professora da Educação Básica. Em seguida, passo a empregar a primeira pessoa do plural por considerar que o estudo que vem a ser exposto está longe de se apresentar como um solilóquio, pelo contrário, manifesta-se como resultado de múltiplas vozes e fontes heterogêneas que influenciaram o meu trajeto acadêmico e profissional, sendo de suma importância citar aqui a minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, com quem compartilho tal realização.

Um debate sobre políticas públicas educacionais e formação de professores

Desde que ingressei na universidade, em 2007, para cursar a graduação em Pedagogia, deparei-me com situações que despertaram a necessidade de aprofundar nos estudos sobre políticas públicas educacionais, uma vez que elas reverberam na organização curricular dos cursos de Licenciatura e, conseqüentemente, na formação de professores. Cito, como exemplo, a mudança do projeto curricular durante o 2º semestre de curso, ocorrida no mesmo ano do meu ingresso no Ensino Superior. Com a graduação em andamento, houve a reformulação do projeto

curricular para atender à Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

A referida Resolução, em seu art. 2º, trouxe a regulamentação do curso de Pedagogia para formar profissionais 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 seriam previstos conhecimentos pedagógicos. Como pode-se observar, a Resolução trouxe a docência como eixo central para a formação do pedagogo (Brasil, 2006).

Libâneo (2006) argumenta que o texto da referida lei traz uma redução do curso de Pedagogia à docência, acarretando ambiguidades e imprecisões conceituais que podem afetar a prática profissional do pedagogo, uma vez que há uma precariedade na definição das funções desse profissional. O autor compreende, ainda, que a imprecisão conceitual em relação ao objeto de estudo do curso presente na diretriz acarreta um entendimento genérico do termo “atividades docentes”, registrado no art. 4º. Com base no texto das DCN, o termo denota que toda atividade no campo da educação pode ser entendida como atividade docente, seja uma atividade de planejamento ou coordenação, seja uma atividade no interior da escola ou fora dela. Assim, Libâneo (2006) conclui que uma noção simplificada e generalizada do campo científico da Pedagogia, tal como do exercício profissional do pedagogo, pode resultar em uma prática inconsistente e de pouca qualidade.

Entre as insuficiências constantes da referida Resolução, tal como se referiu Libâneo (2006), a que mais abalou a turma na qual eu estava matriculada diz respeito à extinção das habilitações até então existentes no curso de Pedagogia, determinada no art. 10. Tal fato trouxe prejuízos para a nossa formação, visto que perderíamos as habilitações específicas para as atividades de supervisão, orientação, administração e inspeção.

A despeito dessas mudanças, Saviani (2009) ressalta que elas não significaram uma alternativa necessária para a formação dos pedagogos, trazendo consigo uma restrição dos aspectos teórico-práticos. O autor nos alerta, ainda, sobre a formação docente no Brasil, afirmando que, apesar de ser uma área que vem sofrendo sucessivas alterações por meio das políticas públicas educacionais, as ações não se encaminharam de maneira satisfatória, revelando a precariedade das reformas e a ausência de um modelo consistente para a formação de professores.

No entanto, foi no exercício da profissão, como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que percebi um certo distanciamento acadêmico da realidade escolar ao confrontar com situações de desvalorização e precarização profissional. Logo no primeiro ano de experiência no magistério, em 2011, deparei-me com situações para as quais não me sentia preparada. A indisciplina e a defasagem de 90% dos estudantes da turma, em relação ao ano de escolaridade em que estava lecionando, e até mesmo o trato da gestora escolar para com os professores recém-chegados, requeriam uma postura profissional que foi sendo amadurecida à medida que exercia a profissão e no confronto com as condições de trabalho. Um outro fator negativo estava relacionado à falta de estrutura material de seis das oito escolas em que atuei, demandando até mesmo o investimento de recursos próprios no intuito de proporcionar uma aula envolvente para os estudantes.

A preocupação em desenvolver um trabalho satisfatório cujos resultados implicassem na aprendizagem dos estudantes sempre se fez presente. Mesmo com todos os percalços, sinto que sempre me empenhei para que não houvesse prejuízo para os estudantes, com base nos conteúdos a serem desenvolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, a excessiva cobrança de adequação do planejamento às avaliações externas trouxe consigo uma frustração não somente pela pressão vivenciada, mas pela falta de autonomia nos processos pedagógicos. Isso porque, além de enquadrar o planejamento à proposta das avaliações, era preciso reservar momentos, ao longo das aulas, para a aplicação de testes no intuito de preparar as turmas para o dia de realização das provas¹.

Conforme Oliveira (2003), as reformas educacionais realizadas nas redes públicas de ensino nas últimas décadas impuseram a reorganização dos processos educativos. Elas apresentam como marco a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, na década de 1990, e apontam para a padronização do ensino nas escolas, sugerindo uma lógica de regulação pautada na produtividade.

A padronização da organização do trabalho escolar por meio da centralização do currículo, livros didáticos e avaliações externas indica um projeto de educação que esteja em consonância com as exigências da atual dinâmica dos processos produtivos. Isso, mais para atender aos interesses do sistema de produção capital do que para a democratização da

¹ No exercício da profissão, a autora já lecionou para o 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, etapas em que são aplicadas as avaliações padronizadas – Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Prova Brasil, com o escopo de diagnosticar, em larga escala, a qualidade do ensino ofertado pelo sistema educacional.

educação.

Dessa forma, ao reconhecer a necessidade de manter os estudos não somente para melhor compreender as demandas educativas, mas também pela consciência da importância de me dedicar à minha formação; e com a notícia do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), participei do processo de seleção para realizar a disciplina isolada intitulada Currículo e Formação de Professores, no 2º semestre de 2019, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Francely Aparecida dos Santos.

Ao cursar a disciplina, tive a oportunidade de aprofundar os conhecimentos acerca de currículo, formação de professores e políticas públicas educacionais; e foi quando tive o conhecimento acerca da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual modificou a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFP). Esse tema, objeto de debate em sala de aula, trouxe consigo muitas inquietações, despertando, então, meu interesse de investigar o processo político e histórico que desencadeou tal reformulação.

De acordo com Oliveira, Souza e Perucci (2018), é possível compreender a trajetória das políticas públicas educacionais, em especial e ao que interessa aqui, a formação de professores, a partir da agenda governamental e dos seus principais interesses. Tendo em vista a não linearidade desse percurso, ele pode apresentar avanços e retrocessos, a depender das estratégias estabelecidas pelo poder vigente.

O interesse em estudar a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, bem como a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, vem pautado justamente pela possibilidade de deslindar o processo que culminou com a transição das DCNFP, assim como seus desdobramentos nos cursos de Licenciatura, em especial de Matemática e Pedagogia, foco desta pesquisa.

Uma visão de contexto do problema

Considerando a importância de compreender o âmbito das políticas públicas educacionais para formação de professores como local de muitos embates, demarcados por interferências políticas e questões socioeconômicas, nos propusemos a analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFP) e a BNC-Formação, considerando a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015; o Parecer

da BNC-Formação, de 18 de setembro de 2019; a Resolução do CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação), suas repercussões, seus impactos e possíveis desdobramentos na formação docente em nível superior nos cursos de licenciatura, e no caso desta pesquisa, particularmente, nos cursos de Matemática e Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Assim sendo, nos orientamos a partir do seguinte problema de pesquisa: *qual(is) foi/foram a(s) repercussão(ões) das DCNFP para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica nos cursos de licenciatura, em especial de Matemática e de Pedagogia da Unimontes, no período de 2019 a 2023, considerando os desdobramentos políticos, pedagógicos e legais?*

Nesse sentido, apresentaremos uma análise acerca do curso de Pedagogia da Unimontes, do qual sou egressa, e do curso de Matemática, já que temos uma hipótese acerca da insuficiência de trabalhos que discutem a problemática aqui focalizada nessa área de estudo.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 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. No início do documento, são apresentados treze considerandos relativos aos preceitos formativos, entre os quais é expressa a concepção de docência como ação educativa, tanto como processo intencional quanto metódico, envolvendo os conhecimentos inerentes ao ensino e à aprendizagem (Brasil, 2015). Outro aspecto importante diz respeito ao tratamento à educação como direito fundamental, assim como mediação para a efetivação dos direitos humanos e o fortalecimento da democracia.

Ademais, a referida Resolução apresenta oito capítulos que, em seu teor, indicam questões atreladas à formação docente, nas quais consideramos salientar: a preocupação com a articulação entre a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, registrada no capítulo I; o destaque à Base Nacional Comum, a qual deve estar ancorada numa concepção de educação emancipatória, no capítulo II; os princípios norteadores para a futura prática docente, apontados no capítulo III; os núcleos de estudos, os quais devem compreender os cursos de formação inicial, reforçando a autonomia pedagógica das instituições, apresentados no capítulo IV; a estrutura e o currículo dos cursos de formação inicial de professores, no capítulo V; a formação continuada – capítulo VI; a valorização dos profissionais do magistério, considerando questões precípuas, como planos de carreira, salário e jornada de trabalho, apresentada no capítulo VII; e, finalmente, as disposições transitórias, destacando-se o prazo de sua adaptação nos cursos de formação de professores, abordadas no capítulo VIII.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019², por sua vez, traz como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a organização dos currículos dos cursos de Licenciatura e define, no anexo que a integra, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esse anexo apresenta um conjunto de competências gerais e específicas, com suas respectivas habilidades, referentes ao conhecimento, prática e engajamento profissional demandadas aos professores. A BNCC passa, então, a ser ponto nodal para a formação de professores, sobrevivendo de modo a definir um currículo nacional padronizado, pressupondo assim uma homogeneização cultural que desconsidera as diversidades educacionais do nosso país (Bazzo; Scheibe, 2019).

A BNCC (Brasil, 2017) define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica, as quais que devem concorrer para o desenvolvimento de competências e habilidades que compreendem a formação de um indivíduo capaz de “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, por sua vez, é então criada a partir das orientações desse documento e com o propósito de integrar as competências no currículo de formação de professores. Já a Resolução CNE/CP nº 2/2015 preconiza a concepção de docência e de educação levando em consideração a diversidade educacional, a autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES), a articulação entre teoria e prática, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, formação inicial e continuada e valorização profissional (Brasil, 2015).

De acordo com Hobold e Farias (2020), a centralidade do ensino e da aprendizagem nas competências, prescritas, respectivamente, na BNCC (Brasil, 2017) e nas DCNFP (Brasil, 2019), leva à perda da responsabilidade política do professor que, a partir dessa perspectiva, assume o papel de mero executor do trabalho em vez de problematizar a prática pedagógica de acordo com o seu contexto social.

Ainda, segundo Kuenzer (2002) a noção de competências propalada na legislação, as quais devem ser desenvolvidas pelos professores e pelos estudantes, tende a reforçar uma

² A Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 foi republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10/02/2020, Seção 1, páginas 87-90. Incorporando as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11/03/2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

ideologia que vem atender ao regime de acumulação flexível e que passou a ser agregada às políticas públicas educacionais. A autora complementa que atribuir a qualquer processo formativo a responsabilidade de desenvolver competências, sobretudo no que diz respeito à educação escolar, é derogar seu papel como espaço de aquisição do conhecimento sistematizado e intencional, reduzindo os conteúdos ao mundo do trabalho e às relações produtivas.

Diante do exposto, e por considerar a importância da discussão sobre a formação de professores, problematizando as normas que estão em vigência e que orientam a elaboração dos currículos de formação, traçamos como objetivo geral da pesquisa: *analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFP) e a BNC-Formação, considerando a Resolução CNE/CP nº 2/2015; o Parecer da BNC-Formação, de 18 de setembro de 2019; a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação), suas repercussões, seus impactos e possíveis desdobramentos na formação docente em nível superior nos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes.*

Para atingir esse objetivo, foram definidos cinco objetivos específicos, que serão assim desenvolvidos: os dois primeiros objetivos correspondem ao Artigo 1; o terceiro articula-se ao Artigo 2; o quarto, ao Artigo três; e o quinto objetivo será tratado, transversalmente, nos três artigos aqui propostos. São eles:

- I. caracterizar o percurso histórico das políticas públicas educacionais para formação de professores nas últimas três décadas no Brasil, 1990 a 2019, o qual culminou com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 como meio de compreensão da conjuntura política e educacional do país à época;
- II. investigar a(s) repercussão(ões) da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que substituiu a Resolução CNE/CP nº 2/2015, no contexto educacional brasileiro por meio de pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)³;
- III. porfiar o processo de implantação dos referenciais para a formação docente nos

³ No momento da busca de dados, no segundo semestre de 2022, procedemos com a pesquisa tanto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) quanto no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Como foram encontradas as mesmas publicações, retiramos o Catálogo Capes e incluímos o Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior com o intuito de amplificar os resultados da busca.

cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, identificando as convergências e divergências entre os PPCs e a Resolução CNE/CP nº 2/2015;

- IV. identificar se houve implicações da Resolução CNE/CP nº 2/2019 nos fazeres dos professores dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes no processo de implementação dos PPCs de 2019, haja vista que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 já havia sido incorporada à pauta de elaboração dos projetos, bem como aos marcos norteadores da formação de professores;
- V. discutir os possíveis desdobramentos da implementação dessa normatização a partir de fundamentação teórica e legal e de reflexões que reverberem discussões acerca da formação de professores para a Educação Básica.

Dessa forma, espera-se que este trabalho provoque uma reflexão acerca das repercussões das Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e 2/2019 para a formação de professores para a Educação Básica, relacionando-as ao contexto social, econômico e, sobretudo, educacional, bem como suas formas de materialização nos cursos de Licenciatura, de modo que a discussão aqui proposta promova futuras ponderações sobre essa realidade.

Os princípios teóricos para o estudo

De acordo com Triviños (1987, p. 99), ao orientar-se por uma concepção teórica, o pesquisador passa então, a partir dos conceitos dessa teoria, a “compreender, explicar e dar significado aos fatos que estudará”, o que lhe permite um estudo aprofundado do tema que lhe interessa. Sendo assim, faremos uma contextualização teórica de autores que discutem a Pedagogia Histórico-Crítica a fim de promover problematizações sobre o assunto.

Para Saviani (2011, 2014), a Pedagogia Histórico-Crítica surgiu da necessidade de se articular uma proposta pedagógica que pudesse oferecer uma alternativa às pedagogias hegemônicas. Formulada no final da década de 1970, teve como contexto os embates emanados no período do Regime Militar nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil.

As teorias educacionais existentes, segundo Saviani (2012), poderiam ser classificadas em teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas. Conforme o autor, as teorias não-críticas concebem a educação de forma autônoma à sociedade, sendo tratada como meio de solucionar o problema da marginalidade. Essa visão ingênua da educação não a considera um elemento determinado socialmente. Já as teorias crítico-reprodutivistas compreendem a educação a partir dos determinantes sociais, revelando que, na sociedade capitalista, ela tem,

necessariamente, o papel de reproduzir as relações de produção, refletindo o processo de dominação.

No final dos anos de 1960 e início da década de 1970, na França, e já em circulação nos cursos de pós-graduação no Brasil, surgem as teorias crítico-reprodutivistas que impulsionaram a crítica ao autoritarismo vigente durante a ditadura militar. Elas contribuíram para questionar a política de manipulação das massas por meio da cultura e da educação escolar, cujo propósito era legitimar a ideologia autoritária entre a população. No entanto, Saviani (2012) afirma que, apesar de explicar a educação a partir de seus condicionantes sociais, a concepção crítico-reprodutivista não apresentava uma alternativa pedagógica que pudesse orientar os professores no desenvolvimento de sua prática profissional.

Em verdade, tais teorias não tinham como propósito oferecer uma orientação pedagógica, pois evidenciavam que, se a escola era determinada pela sociedade, ela só poderia atender aquele tipo de sociedade existente. Tal como observa Saviani (2011), essas teorias explicitam que não é possível transformar a sociedade por meio da educação por essa ser ela um elemento da superestrutura⁴, uma vez que é determinada pela infraestrutura,⁵ de base material. Conjectura-se, desse modo, que a mudança só pode vir da base material, sendo necessária, então, a organização de lutas sociais que busquem a mudança na própria sociedade.

Saviani (2012) ressalta que tanto as teorias não-críticas quanto as teorias crítico-reprodutivistas sacrificam o fator histórico, pois, se nas primeiras não há a noção dos determinantes sociais, sem o reconhecimento necessário acerca da relação entre a educação e a sociedade, as últimas pressupõem o papel reprodutor da educação, desconsiderando a possibilidade de interferir na sociedade a ponto de transformá-la.

Nesse sentido, constatou-se que era preciso formular uma teoria pedagógica que superasse a lógica-formal das teorias existentes, no sentido de transpor as dicotomias que atravessam a educação no seio da sociedade capitalista. Isto é, uma teoria que não só considere que a escola é determinada socialmente, mas que, também, ofereça uma orientação para o trabalho educativo. Tal orientação deve propiciar uma educação capaz de contribuir para a superação das desigualdades sociais e promover a transformação das pessoas.

Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica é elaborada com a proposta de um método

⁴ A superestrutura está relacionada à instância ideológica de uma determinada sociedade, representada pela cultura, educação e Estado, por exemplo (Saviani, 2011).

⁵ A infraestrutura diz respeito à base material, isto é, à base econômica da sociedade (Saviani, 2011, 2014).

cujo critério de cientificidade é retirado da concepção dialética, conforme elucidada Saviani (2012). Ao assumir essa concepção como fundamento para uma teoria pedagógica, ela preconiza articular educação e sociedade no movimento histórico, como o próprio autor esclarece:

a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (Saviani, 2011, p. 80).

Ao assumir a concepção dialética como fundamentação, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende que a sociedade muda por meio das contradições internas. Nesse sentido, preconiza que, por meio das contradições que lhes são inerentes, é possível contestar a ordem atual e, assim, introduzir elementos para, paulatinamente, se construir uma nova ordem, como apregoa Saviani (2014). Isso ocorreu na transição da sociedade feudal para a sociedade burguesa, afirma Saviani (2011), quando as relações contratuais substituíram as formas consuetudinárias que predominavam na época.

A sociedade orientada pelo modo de produção capitalista tende a converter tudo em mercadoria. As relações sociais não mais se baseiam na propriedade da terra e sim na propriedade dos meios de produção. Com isso, surgem dois personagens distintos – o trabalhador e o capitalista. O trabalhador vende a força de trabalho ao capitalista, dono dos meios de produção e que, por sua vez, se torna proprietário dos bens produzidos pelos trabalhadores, como ressalta Saviani (2014).

Na atual conjuntura, as forças produtivas se desenvolveram de tal modo que entraram em contradição com as relações sociais, gerando um entrave. Saviani (2014) argumenta que essa contradição ocorre uma vez que o processo de trabalho é socializado, ao passo que a apropriação dos meios de produção continua sendo privada; e daí surge um entrave entre os interesses privados e coletivos. A solução, então, está na superação e substituição da forma social existente para uma superior, o que requer, pois, uma revolução social.

Sob essa perspectiva, a educação não só é determinada pela sociedade, como também

participa do movimento dialético que a constitui. Considerando que os meios de produção na sociedade capitalista são de propriedade privada, o saber também o é. Ou seja, os donos dos meios de produção também se apropriam do saber, interessando a eles que os trabalhadores tenham apenas o mínimo acesso, suficiente para que tenham a capacidade de produzir, promovendo-se o desenvolvimento do processo de produção capitalista.

Ao considerar que, para a construção de uma nova sociedade, não são necessárias somente as condições objetivas, mas também as condições subjetivas, Saviani (2014) assevera que é essencial, então, ter consciência da necessidade de mudança.

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica surge enquanto teoria que visa articular a prática pedagógica com o processo de democratização da sociedade, uma vez que pretende instrumentalizar o povo com os saberes que as elites já dominam. Vislumbra-se, assim, segundo Saviani (2012), a luta pela mudança também no campo pedagógico, haja vista que os instrumentos culturais deverão ser acionados de maneira a prevalecer os interesses do povo.

Essa teoria defende a especificidade da educação e propugna que a escola é o instrumento de acesso ao saber elaborado, considerando-a a forma mais desenvolvida de educação. Por assim dizer, Saviani (2014, p. 30) pontua que ela é elaborada para “sistematizar a tarefa própria da educação de produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens” e, com esse intuito, propõe um método pedagógico que entende a educação mediada no interior da prática social. Esta, por sua vez, não se constitui tão somente como ponto de referência da prática pedagógica, mas também como ponto de chegada.

Em face dessa concepção, Saviani (2014) sustenta que a formação dos professores deve ocorrer de maneira que se assegure o pleno domínio dos saberes sistematizados. Preconiza-se superar a noção de currículos formativos sobrecarregados de componentes, na maioria das vezes, fragmentados, concorrendo, assim, para um tipo de formação sistemática, consistente e crítica. Evita-se, dessa forma, a descaracterização do processo formativo dos professores, que tende a dar o mesmo peso a questões secundárias para a sua formação.

Sendo assim, Colares e Lombardi (2021) asseveram que a Pedagogia Histórico-Crítica propicia a compreensão da realidade com o intuito de transformá-la, buscando superar a prescrição que se baseia em uma educação que tem estreita relação com os interesses da classe dominante. Na defesa de uma formação de professores amparada na concepção de luta contra-hegemônica, Saviani (2011) afirma ser possível conceber a educação não somente como meio

de reprodução do pensamento hegemônico, mas como mecanismo de transformação social.

Saviani (2011) também discute sobre a necessidade de entender a educação como fenômeno de produção humana. De acordo com o autor, só é possível conhecer a natureza da educação a partir da natureza humana que, por sua vez, é produzida pelo próprio homem ao modificar o ambiente conforme as suas necessidades. Para produzir materialmente, o homem necessita antecipar ideias e objetivos de ação; esse processo diz respeito à produção do saber, no qual situa-se a educação.

Desse modo, o fenômeno educativo se manifesta desde a origem do homem e da sua necessidade de produzir sua própria existência até atingir seu caráter institucionalizado, pelo qual se manifesta na escola hodierna. Reitera-se a ideia de que, somente entendendo a educação no aspecto histórico, é que se pode superar as contradições existentes na sociedade atual.

Segundo Saviani (2011, p. 31), o método proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação passa pela “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social”, tendo em vista que intenta viabilizar nos estudantes o potencial de exercer a prática social de forma consciente. A educação, nesse entendimento, é instrumento decisivo para a transformação da sociedade.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica possibilita a compreensão da Educação situada no movimento histórico da sociedade, mas não somente isso, ela advém como proposta que visa orientar a prática dos professores. Ao atribuir especificidade à Educação, recupera-se o papel da escola como espaço destinado à socialização do saber elaborado. Finalmente, a apropriação dos instrumentos culturais pelo povo passa a ser condição necessária à transformação das relações de dominação e exploração existentes na sociedade atual.

Portanto, neste trabalho, a Pedagogia Histórico-Crítica tem lugar de destaque em virtude das suas contribuições para o olhar crítico sobre as políticas públicas educacionais, necessário à reflexão acerca dos processos de formação de professores preconizados pela legislação vigente, considerando o contexto histórico de sua produção.

Justificativa

Após o afastamento da presidente Dilma Rousseff, em agosto de 2016, presenciamos uma série de rupturas com o sistema político anterior, quando, por exemplo, o presidente interino, Michel Temer, revogou a nomeação dos membros do Conselho Nacional de Educação

(CNE), optando por indicar novos conselheiros ao CNE (Tokarnia, 2016)⁶.

Em decorrência dessa mudança, assistimos à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, substituindo a legislação que vigorava anteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

A rapidez e a falta de debate com o campo educacional em que essa nova Resolução fora aprovada causou indignação entre as entidades educativas. No entender da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2019), a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi considerada uma conquista para os educadores, uma vez que ela expressava a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores, articulando formação e valorização profissional.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, no entanto, é apresentada como proposta de adequação das Licenciaturas à BNCC (2017), a qual passou a balizar a formação de professores. Em vista disso, as diretrizes para a formação de professores passaram a determinar competências profissionais com base nas aprendizagens essenciais requeridas aos estudantes da Educação Básica (Brasil, 2019).

De acordo com Bazzo e Scheibe (2019), ao atrelar a formação docente à BNCC, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 preconiza um modelo de currículo padronizado em todo o país, elaborado a partir de uma visão pragmática que visa atender aos interesses de grupos de empresários. A intenção é redefinir o papel do professor de acordo com as novas necessidades do mercado. Dessa forma, distancia-se de uma orientação curricular que possibilite a formação de professores críticos e autônomos.

Segundo Simionato e Hobold (2021), a centralidade das competências na formação de professores concorre para o processo de desintelectualização e precarização da formação e atuação desses profissionais, uma vez que visa formar um sujeito prático e produtivo, restringindo a docência a uma proposta formatada.

Nesse sentido, consideramos que o estudo da Resolução CNE/CP nº 2/2015; do Parecer da BNC-Formação de 2019; da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação), bem como

⁶ TOKARNIA, Mariana. Temer revoga a nomeação de 12 conselheiros de educação feita por Dilma. *Agência Brasil*, Brasília, 28 jun. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3sUqgmw>>. Acesso em: 13 set. 2021.

do contexto de sua transição, permitirá a compreensão dessa realidade, buscando depreender desse estudo seus possíveis desdobramentos e suas repercussões nos cursos de Licenciatura, com foco nos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A metodologia refere-se aos caminhos e instrumentos utilizados na produção científica, no sentido de problematizar criticamente os seus limites e potencialidades, afirma Demo (1995). Assim, para que contribua ao avanço do conhecimento, a pesquisa deve ser tratada de forma responsável, criteriosa, considerando toda a sua complexidade. Por isso, a metodologia deve ser adequada aos objetivos, bem como os procedimentos metodológicos bem apresentados e justificados, tal como ressalta André (2007).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com base teórica calcada na Pedagogia Histórico-Crítica, sobretudo por acreditar em uma educação emancipadora e na defesa de um projeto educativo no qual a escola é entendida a partir do desenvolvimento histórico da sociedade. Além disso, conforme destaca Saviani (2011), pela possibilidade de associá-la à transformação social, haja vista que envolve a compreensão das questões educacional e histórica a partir da própria produção humana.

Por se tratar de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pretende responder a questões particulares que, no caso, não podem ser quantificadas. Minayo (2007) explicita que, sendo o objeto da pesquisa qualitativa o universo da produção humana – suas representações, relações e intencionalidades –, dificilmente pode ser trazido em estatística, necessitando da interpretação do pesquisador. Assim sendo, durante o processo investigativo, fez-se necessário o desenvolvimento de diferentes procedimentos metodológicos a fim de atender com qualidade cada um dos objetivos específicos elencados.

A primeira etapa da pesquisa consistiu em uma pesquisa bibliográfica, por meio de revisão sistemática de literatura. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), possibilita a investigação de um tema sob um novo enfoque, podendo-se alcançar novas ideias e conclusões. Dessa forma, segundo os autores, ela é importante porque permite não somente identificar as ideias reinantes sobre o tema proposto, como também estabelecer um padrão teórico inicial.

Galvão, Sawada e Trevisan (2015, p. 550) definem a revisão sistemática de literatura como uma “síntese rigorosa de todas as pesquisas relacionadas com uma questão específica”.

Assim sendo, diferencia-se da revisão tradicional de literatura na medida em que procura afastar possíveis tendências ao longo das etapas da investigação, seguindo-se um método criterioso de busca, seleção, avaliação, coleta e síntese de dados.

Por conseguinte, a partir de diferentes fontes publicadas em meios escritos e eletrônicos, como livros e artigos científicos, caracterizamos o percurso histórico das políticas públicas educacionais para formação de professores nas últimas três décadas no Brasil, o qual culminou com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 como meio de compreensão da conjuntura política e educacional do país à época. Nesse sentido, estabelecemos como marco temporal as últimas três décadas, 1990 a 2019, pois compreendemos que esse período evidencia importantes mudanças no âmbito das políticas públicas educacionais, marcadas por reformas promovidas com a intenção de ajustar os países subdesenvolvidos aos propósitos neoliberais, notadamente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996.

Delimitamos como questão geradora para o desenvolvimento da revisão: *Quais são as repercussões da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que substituiu a Resolução CNE/CP nº 2/2015, no contexto educacional brasileiro?* Mediante tal questionamento, fizemos o levantamento de pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), considerando aquelas que apresentavam análises da Resolução em pauta para a coleta e síntese das informações.

Para alcançarmos o que se pretendeu com o terceiro objetivo, lançamos mão da pesquisa documental. Conforme Lüdke e André (1986), a pesquisa documental representa uma fonte ideal para fornecer informações de um determinado contexto, constituindo-se de uma fonte estável e rica da qual é possível retirar evidências que podem confirmar os pressupostos do investigador. Posto isso, desenvolvemos uma análise com base nos Projetos Pedagógicos (PPCs) dos Cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes e na Resolução CNE/CP nº 2/2015, a qual fundamenta os projetos de ambas as licenciaturas, a fim de porfiar o processo de implantação dos referenciais para a formação docente nos respectivos cursos, identificando as convergências e divergências entre os PPCs e a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Para análise dos dados decorrentes da pesquisa documental, utilizamos como método a análise de conteúdo que, conforme Bardin (2016), consiste em um conjunto de técnicas de análise de uma mensagem que, sistemática e objetivamente, busca levantar indicativos que revelem informações atinentes às condições de produção e recepção da mensagem. Nesse

sentido, procedemos com a análise e interpretação dos dados, pautadas pela seguinte problematização: *o que se pode depreender do processo de implantação dos referenciais curriculares para a formação docente nos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, considerando as convergências e divergências entre os PPCs e a Resolução CNE/CP nº 2/2015?*

Adiante, com o objetivo identificar se houve implicações da Resolução CNE/CP nº 2/2019 nos fazeres dos professores dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes no processo de implementação dos PPCs de 2019, haja vista que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 já havia sido incorporada à pauta de elaboração dos projetos, bem como aos marcos norteadores da formação de professores, realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco professoras do curso de Pedagogia e três professores do curso de Matemática da Unimontes, perfazendo um total de oito entrevistados.

Nas palavras de Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é

em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (Triviños, 1987, p. 146).

Nesse sentido, os(a)s entrevistados(as) tiveram a possibilidade de falar sobre o assunto em voga, sem a necessidade de se prender à questão formulada (Minayo, 2007). Após o processo de negociação das entrevistas, que se deu pelo contato via *e-mail*, foi registrado o consentimento formal para sua realização, com as devidas assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os(as) entrevistados(as) receberam, então, o roteiro de entrevista para conhecimento das questões que seriam tratadas, sendo preservado o direito de decidir se sua identidade seria divulgada e quais informações, entre as que foram fornecidas, poderiam ser tratadas de forma pública. Também foram assinados os Termos de Concordância da Instituição para participação na pesquisa (TCI) pelos diretores dos Centros de Ciências Humanas e Ciências Exatas e Tecnológicas, onde estão alocados os cursos de Pedagogia e Matemática, respectivamente, e pelos coordenadores dos dois cursos.

Salientamos que, por se tratar de uma investigação envolvendo seres humanos, a

pesquisa foi desenvolvida respeitando todos os preceitos éticos, tendo sido o projeto de pesquisa submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unimontes e aprovado no dia 14 de maio 2022, sob o Parecer nº. 5.408.713.

Finalmente, problematizamos e analisamos as informações obtidas por meio dos procedimentos e das técnicas utilizadas na pesquisa para o desenvolvimento dos três artigos, à luz das ideias dos autores da Pedagogia Histórico-Crítica, encaminhando uma reflexão acerca dos possíveis desdobramentos da Resolução CNE/CP nº 2/2019 nos cursos pesquisados.

Organização textual da Dissertação

Para se “trazer à vista” o conhecimento produzido por meio da pesquisa, foi necessário escolher o formato de publicação, uma vez que existem diferentes possibilidades de estruturação do trabalho de dissertação. No Brasil, se destacam as formas tradicional e alternativa, esta última também denominada *multipaper*, conforme assinalam Mutti e Klüber (2018). Diferentemente do formato tradicional, já amplamente utilizado no contexto acadêmico e que se constitui por capítulos estruturados, o formato *multipaper* consiste na “apresentação de uma dissertação ou tese como uma coletânea de artigos publicáveis, acompanhados, ou não, de um capítulo introdutório e de considerações finais” (Mutti; Klüber, 2018, p. 3).

Sendo assim, optamos por adotar o formato *multipaper* para a escrita desta dissertação, produzida a partir da combinação de três artigos, com objetivos específicos, mas desenvolvidos a partir de um objetivo geral. Acreditamos que essa escolha permite tratar a pesquisa como um processo e não como um produto. Como apontam estudos realizados por Costa (2017), o formato *multipaper* incentiva a colaboração entre os interlocutores que a discutem, diminuindo as chances de se encontrar falhas muito tardiamente, ou seja, após a organização final do texto. Além disso, facilita a sua divulgação, pois o texto, após a defesa e os devidos ajustes, fica pronto para submissão e possível publicação, podendo alcançar um público maior e ampliando, assim, as suas possibilidades de repercussão no campo da pesquisa.

Por esse motivo, a dissertação foi estruturada em três artigos de acordo com os objetivos específicos já apresentados, de forma a atender a um objetivo geral. O trabalho está configurado do seguinte modo: Introdução, três Artigos e Considerações Finais.

A Introdução aborda a minha trajetória acadêmica e profissional, aproximação com o tema, considerações sobre o problema de pesquisa, fundamentação teórica do estudo, objetivos, justificativa, metodologia abordada, bem como um esboço do que é tratado em cada artigo.

No Artigo 1, caracterizamos o percurso histórico das políticas públicas educacionais para formação de professores nas últimas três décadas no Brasil, 1990 a 2019, o qual culminou com a Resolução CNE/CP nº 2/2019. Nele, também, realizamos a pesquisa bibliográfica por meio de revisão sistemática de literatura, com o intuito de investigar as repercussões da referida Resolução no contexto educacional brasileiro.

No Artigo 2, porfiamos o processo de implantação dos referenciais para a formação docente nos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, identificando as convergências e divergências entre os PPCs e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, mediante pesquisa documental ancorada na legislação nacional e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Matemática e Pedagogia da Unimontes.

No último artigo realizamos uma discussão sobre as informações obtidas por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado realizadas com os(as) professores(as) dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, articulando-as aos pressupostos teóricos de nosso estudo. Assim, registrou-se, ao longo dos três artigos, a problematização e discussão elaboradas no intuito de ponderar sobre as normatizações em questão e suas formas de materialização a partir de fundamentação teórica, ancorada nos estudos de autores da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nas Considerações Finais, apresentamos uma síntese do estudo realizado e explicitado nos três artigos, promovendo uma reflexão a partir dos resultados e das concepções teóricas que subsidiaram nosso estudo sobre as políticas públicas educacionais brasileiras, mais especificamente da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que substituiu a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Referências

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Uma Formação Formatada*. Posição da Anped sobre o Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Rio de Janeiro, 9 out. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3RvMPIK>>. Acesso em: 13 set. 2021.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAZZO Vera; SCHEIBE, Leda. *De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente*. Brasília: Retratos da Escola, 2019, p. 669-684.

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, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, 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, 1 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF, 18 set. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/48mA0pX>>. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019a. Define as 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2019.

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves. Dissertações e teses *multipaper*: uma breve revisão bibliográfica. In: SEMINÁRIO SUL-MATO-GROSSENSE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8, 2014, Campo Grande. *Anais [...]*. Campo Grande: UFMS, 2017. p. 269-278. Disponível em: < <https://periodicos.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/3086> >. Acesso em: 16 jul. 2022.

DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GALVÃO, Cristina Maria; SAWADA, Namie Okino; TREVISAN, Maria Auxiliadora. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 3, p. 549-556, maio/jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v12n3/v12n3a14.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2022.

HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. *Revista Cocar*, Belém, Edição Especial, n. 8, p. 102-125, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31792/rc.v0i8>. Disponível em: <<https://bit.ly/3rm4rMi>>. Acesso em: 16 jul. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021, p. 39-63.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro Primeiro. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MUTTI, Gabriele de Sousa Lins; KLÜBER, Tiago Emanuel. Formato *multipaper* nos programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros das áreas de educação e ensino: um panorama. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 5, 2018, Foz do Iguaçu. Disponível em: <<https://sepeq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/02858929912/11>>. Acesso em: 13 set. 2021.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros de; PERUCCI, Sérgio Perucci. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. *Roteiro*, [S. l.], v. 43, n. esp, p. 47-76, 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16491. Disponível em: <<https://bit.ly/48IZ8NB>>. Acesso em: 16 jul. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-37.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia histórico-crítica. *Revista Binacional Brasil Argentina, Vitória da Conquista*, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3t51Abd>>. Acesso em: 4 mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/46k0RB9>>. Acesso em: 4 mar. 2022.

SCHLESENER, Anita Helena. Marxismo e Educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (orgs.). *Marxismo(s) & educação*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, p. 39-62.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8917. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8917>>. Acesso em: 4 mar. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

O Contexto Político e as Repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores

The Political Context and the Repercussions of the National Curriculum Guidelines for Initial Teacher Training

Este artigo objetiva caracterizar o percurso histórico das políticas públicas para formação de professores nas últimas três décadas no Brasil, 1990 a 2020, o qual culminou com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 como meio de compreensão da conjuntura política e educacional do país à época. Visa, ainda, investigar as repercussões da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que substituiu a Resolução CNE/CP nº 2/2015, no contexto educacional brasileiro por meio de pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Consideramos que a referida resolução trouxe consigo várias implicações para a formação docente no Brasil, uma vez que alterou a legislação anterior que tratava de regulamentar as licenciaturas no território nacional. A pesquisa, de abordagem qualitativa, resulta de pesquisa bibliográfica, por meio de uma revisão sistemática de literatura, ou seja, trata-se de um mapeamento do tipo estado do conhecimento, sendo que a leitura crítica está permeada pelas ideias de autores da Pedagogia Histórico-Crítica. As análises apontam que o contexto histórico da política pública educacional no Brasil, desde 1990, indica que a aprovação da resolução faz parte de uma agenda a partir da qual prevaleceu-se os interesses neoliberais para a formação de professores, desencadeando o processo de agravamento da desvalorização do profissional do Magistério, com a ausência de articulação entre valorização profissional e preceitos formativos, falta de conjugação entre formação inicial e continuada e centralização da formação docente em competências.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais. Políticas Públicas Educacionais. Formação de professores. Educação Básica. Revisão Sistemática de Literatura.

This article aims to characterize the historical trajectory of public policies for teacher training over the last three decades in Brazil, 1990 to 2020, which culminated in Resolution CNE/CP nº 2/2019 as a means of understanding the political and educational situation in the country at that time. It also aims to investigate the repercussions of Resolution CNE/CP nº 2/2019, which replaced Resolution CNE/CP nº 2/2015, in the Brazilian educational context through research in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and in the Portal of Periodicals of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes). We believe that this resolution had a number of implications for teacher training in Brazil, since it changed the previous legislation that regulated undergraduate degrees in the country. The research, with a qualitative approach, is the result of bibliographical research, through a systematic literature review, that is a mapping of the state of knowledge, and the critical reading is permeated by the ideas of authors of Historical-Critical Pedagogy. The analyses show that the historical context of public education policy in Brazil since 1990 indicates that the approval of the resolution is part of an agenda in which neoliberal interests have prevailed for teacher

training, triggering the process of worsening the devaluation of the teaching profession, with the lack of articulation between professional valorization and training precepts, the lack of combination between initial and continuing training and the centralization of teacher training in competencies.

Keywords: Basic Education. Educational Public Policies. National Curriculum Guidelines. Systematic Literature Review. Teacher Training.

1.1 Introdução

Este artigo, inicialmente, apresenta o cenário das políticas públicas educacionais para a formação de professores desde a década de 1990 até a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, considerando a necessidade de adequação das Licenciaturas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme estabelece o § 8º do art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394/1996. Dessa forma, a referida resolução substituiu a Resolução CNE/CP nº 2/2015, definindo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFP) e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Em seguida, considerando a pesquisa bibliográfica realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio de uma revisão sistemática de literatura que objetivou investigar a(s) repercussão(ões) da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que substituiu a Resolução CNE/CP nº 2/2015, , apontaremos os resultados da análise das pesquisas mapeadas que trataram das repercussões da nova Resolução no contexto educacional brasileiro..

Considerando que a problematização da política pública educacional torna-se fundamental para compreender os motivos que propeliram a sua implementação, assim como a concepção formativa que está ali registrada, delimitamos os seguintes objetivos para este trabalho: caracterizar o percurso histórico das políticas públicas educacionais para formação de professores nas últimas três décadas no Brasil, 1990 a 2019, o qual culminou com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 como meio de compreensão da conjuntura política e educacional no país à época; e investigar a(s) repercussão(ões) da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que substituiu a Resolução CNE/CP nº 2/2015, no contexto educacional brasileiro por meio de pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da

Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁷.

Trata-se de um estudo qualitativo, o qual se atém à análise das repercussões da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que substituiu a Resolução CNE/CP nº 2/2015, para a formação de professores da Educação Básica, considerando as pesquisas mapeadas que abordam esse assunto. Além disso, apresenta uma discussão ancorada em autores da Pedagogia Histórico-Crítica a fim de compreender a educação a partir do movimento histórico da sociedade, sendo esta organizada a partir do modo de produção capitalista, levando em consideração os interesses das classes menos favorecidas ao vincular educação e sociedade (Saviani, 2012).

Em vista disso, apresenta um método pedagógico que tem a prática social como ponto de partida e de chegada, com a intenção de transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária.

Nesse sentido, Malanchen, Matos e Orso (2020) arrazoam que, ao serem consideradas as verdadeiras condições do processo histórico de desenvolvimento da sociedade, desvela-se que vivemos em um modelo social composto por grupos discrepantes que divergem não só no plano ideológico, mas também na realidade material. Por isso, os autores nos levam a refletir que não podemos ser incautos quanto à suposta neutralidade do poder governamental e das políticas que lhe competem, nomeadamente, no que se refere a reformas educacionais que trazem como proposta a reorientação da matriz curricular dos cursos de formação de professores.

Assim sendo, a reforma educacional que intentamos analisar é concebida como um elemento compreendido em uma totalidade ampla e complexa. Segundo Malanchen, Matos e Orso (2020), essa totalidade que se refere à sociedade contemporânea estrutura-se a partir de um movimento de base econômica, que engendra a luta de classes antagonicas, envolvendo contradições que podem gerar uma nova realidade. Enfim, depreendemos que a reforma pode caracterizar aspectos representativos da reprodução do modo de produção capitalista que vislumbrem a mudança dessa sociedade.

1.2 O cenário da política educacional brasileira e o legado dos anos de 1990

⁷ Inicialmente, realizamos a busca de dados para a construção do *corpus* da pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Devido à repetição de publicações em ambas as plataformas, retiramos o Catálogo Capes e inserimos o Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior na intenção de ampliar os resultados da busca.

A política pública educacional está relacionada às iniciativas governamentais que ditam os cursos da educação no país, afirma Saviani (2005). Nesse entendimento, todas as ações que se materializam na legislação, planejamento, financiamento de programas, e até mesmo em ações não oficiais que são propagadas pelos meios de comunicação, segundo Shiroma, Morais e Evangelista (2002), refletem os princípios que orientam o poder público em relação à educação e, com efeito, à formação docente. Isso posto, caracterizamos um histórico acerca das políticas públicas educacionais para a formação de professores, deslindando o processo que culminou com a transição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFP) por meio da homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

De acordo com Martins (2010, p. 14), a formação profissional, especialmente a de professores, pode ser concebida como “uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social”. Nesse sentido, a formação docente não pode deixar de ser compreendida a partir da conjuntura social, histórica e política a que pertence, tendo em vista que sua prática não se constitui de forma isolada, e sim no interior de um contexto, amplo e complexo, historicamente concebido.

No tocante às políticas públicas educacionais, Freitas (2002) esclarece que a formação de professores sobrevém de um contexto caracterizado pelo acirramento de políticas neoliberais, ocorrido principalmente a partir dos anos de 1990. Ainda segundo o autor, esse período, denominado “Década da Educação”, foi caracterizado pelo avanço das políticas neoliberais como contrapartida à crise do desenvolvimento capitalista, cujos interesses situaram a escola e a formação de professores no bojo das reformas educativas.

Por esse motivo, a qualidade da educação ganhou grande importância no processo de aprofundamento do neoliberalismo, tornando-se condição para ajustar o país à nova ordem, haja vista que as reformas educacionais poderiam inaugurar as medidas políticas pautadas pelo processo de acumulação de capital.

1.2.1 O neoliberalismo e as reformas educacionais

Para Gentili (1996), o neoliberalismo deve ser compreendido como um processo de construção hegemônica, o qual expressa a dupla dinâmica entre a realidade material e ideológica. Constituído-se como uma alternativa criada para encontrar uma saída para a crise do capitalismo, que se deu com o declínio do sistema fordista desde os anos de 1970, abrange

uma série de medidas que transformam não só a realidade material nos planos político, econômico e social, como também na esfera cultural. Desse modo, no processo de construção de dominância do neoliberalismo, os dirigentes operam reformas nos âmbitos econômico, político e social, e impulsionam um movimento de reconstrução discursivo-ideológica para a construção cultural de legitimação das propostas reformistas.

Dessa forma, a educação assume importante papel no interior dessas reformas, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, em 20 de dezembro de 1996, quando foi instituída uma série de marcos regulatórios para a educação nacional objetivando adequar o país à nova ordem, segundo Freitas (2002). Essas medidas têm a avaliação como elemento essencial, capaz de direcionar diversas outras políticas públicas educacionais, especialmente aquelas relacionadas à formação de professores.

Gentili (1996) argumenta que os governos neoliberais consideram que o problema dos sistemas educacionais está relacionado à crise de eficiência, eficácia e produtividade, e não tanto de universalização do ensino. Ou seja, referem-se à uma crise gerencial, em que a qualidade da educação depende de uma reforma administrativa pautada na produtividade. Nessa lógica, o Estado é considerado ineficiente para o gerenciamento das políticas públicas educacionais, haja vista que o clientelismo e a burocratização se tornam empecilhos para o êxito educacional. Para Shiroma (2018), essa retórica torna-se eficiente não somente para atacar o Estado, como também a noção de público.

Na perspectiva das políticas neoliberais, a equidade só é possível a partir da livre concorrência no interior da única esfera que a viabiliza: o mercado. Então, para que se garanta a eficácia e eficiência, é preciso que a educação seja transferida da esfera pública para a esfera do mercado. Tal fato termina por relativizar o caráter de direito da educação, conferindo-lhe status de propriedade. Gentili (1996) destaca que ao subordinar a educação às necessidades do mercado, os neoliberais estão preocupados, especificamente, com a urgência que o sistema educacional deve se adequar às demandas pelas transformações do mundo produtivo. Contudo, tal fato não indica que a função social da escola seja a garantia de empregos; para os neoliberais, a sua tarefa é a de produzir o que chamam de empregabilidade.

Assim, conforme Macedo (2020), a escola deve garantir a formação de capital humano necessário para o desenvolvimento da sociedade capitalista. Pela maneira que se manifesta, o sistema capitalista impede que exista igualdade de tratamento entre os indivíduos uma vez que não oferece espaços iguais para os diferentes sujeitos sociais. Nesse sentido, a autora argumenta

que a economia capitalista necessita de criar mecanismos de estratificação, para garantir que os indivíduos assumam diferentes postos de trabalho. A escola, nessa perspectiva, é conclamada a promover os meios de diferenciação dos sujeitos.

Macedo (2020) acrescenta ainda que a educação vem sendo privatizada conforme vai assumindo o seu valor de troca, isto é, ela deixa de ser reconhecida pelo que representa em termos de conhecimento, passando a representar a possibilidade de troca por outro bem, como emprego, *status*, conforto etc. Pelo seu potencial de adequação do indivíduo em um posto de trabalho, tendo como base a meritocracia, enfatiza-se a possibilidade de escolha e crescimento individual tendo como pressuposto as habilidades individuais. A educação passa a ser uma demanda individualizada e não mais um bem público, tornando-se um bem privado, salienta a autora.

Martins (2010) ressalta que a lógica mercantil que se impõe no campo da educação, assim como na formação de professores, a torna esvaziada de sua principal função – a humanização dos indivíduos. Por ordem das constantes transformações do mundo atual, a formação limita-se a preparar sujeitos flexíveis, criativos e autônomos, capazes de enfrentar tais mudanças. Ao voltar-se para a solução de problemas cotidianos, a educação, assim como os seus próprios fundamentos, fica subjugada às dimensões técnicas da prática de ensino: “privilegia-se a forma mutilada de conteúdo” (Martins, 2010, p. 22), ou seja, os métodos de aprendizagem têm primazia em relação à fundamentação teórica.

Sob as recomendações de Organizações Internacionais ligadas ao Banco Mundial e à Organização das Nações Unidas (ONU), após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jotiem, na Tailândia, em 1990, houve a necessidade de redução de gastos nas áreas sociais. Consequentemente, segundo Lombardi (2018) e Shiroma (2018), houve a introdução de referenciais legais cujo escopo pautava-se na descentralização combinada com mecanismos de controle centralizado.

Nesse entendimento, Corte, Sarturi e Nunes (2018) salientam que as políticas públicas educacionais, em andamento, configuraram-se principalmente na redução do papel do Estado e responsabilização de múltiplas esferas públicas e privadas.

Gentili (1996) esclarece sobre essa dinâmica paradoxal característica das reformas educativas de cunho neoliberal, mediante a lógica da articulação entre descentralização e centralização. O Estado neoliberal é mínimo no que diz respeito ao financiamento da escola pública (assim como de outros serviços públicos), e máximo ao ditar de maneira centralizada

as orientações curriculares que devem definir a educação, estabelecendo mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação e retirando a autonomia pedagógica das instituições formadoras, especialmente dos atores que nelas atuam: os professores.

Assim sendo, Corte, Sarturi e Nunes (2018) ressaltam que os professores são considerados elementos-chave, uma vez que são reconhecidos como sujeitos atuantes no processo de desenvolvimento social, educacional e econômico, requerendo, portanto, que tenham uma boa preparação profissional. Por esse motivo, as Organizações Internacionais apontam a necessidade de aprimoramento dos processos formativos desses profissionais e atuam com orientações aos países periféricos em relação à sua formação. Como lembram os autores citados, essas orientações sugerem atenção aos padrões internacionais, cujos indicadores provêm de avaliações por amostragem com o objetivo de elevar a qualidade educacional.

Como consequência, os referenciais para as políticas de formação de professores são associados estritamente às exigências impostas para a Educação Básica, haja vista serem eles os responsáveis por formar as novas gerações conforme as demandas das transformações do mercado, destaca Freitas (2002). Assim, o seu direcionamento presume a resolução de questões da Educação Básica, muitas vezes afastadas das problemáticas do Ensino Superior.

Em suma, sob a influência das Organizações Internacionais, os reformadores implantaram uma série de medidas, entre as quais Freitas (2002) cita a avaliação escolar por meio de testes com premiações de destaques, melhoria dos livros didáticos a serem distribuídos nas escolas, mudanças curriculares em relação ao conteúdo de ensino e distribuição de verbas a serem injetadas diretamente nas escolas. Essas medidas visam melhorar a qualidade da educação e influenciam diretamente a formação inicial de professores, pela necessidade de adequação dos currículos para a preparação de profissionais segundo as demandas provenientes da flexibilização do trabalho.

1.2.2 Discussão acerca das orientações oficiais

No tocante às políticas de formação de professores em nosso país, Freitas (2002) aponta que existe um movimento dual que se apresenta de forma contraditória. Por um lado, o movimento se caracteriza pela organização dos educadores e suas entidades representativas, a saber: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação

Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, entre outras; por outro lado, pela produção de políticas públicas educacionais que se contrapõem a esse processo de formação de professores. Isso, devido ao fato dessas políticas representarem um agrupamento de orientações oficiais com o intuito de adequar o sistema de ensino às mudanças derivadas do processo de reestruturação produtiva, com o escopo de redefinir o perfil profissional para atender a tais mudanças.

Freitas (2002) preconiza que, desde os anos de 1970, a trajetória do movimento dos educadores vem representando a luta pela vinculação da formação docente a questões sociais e ao movimento dos trabalhadores em prol da construção de uma sociedade justa e igualitária. Ao mesmo tempo, as orientações oficiais podem ser consideradas como ações alinhadas às determinações das Organizações Internacionais, submetendo os países emergentes aos interesses neoliberais.

A despeito das orientações oficiais, a LDBEN nº 9394/1996, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), representa um importante marco na institucionalização das políticas públicas educacionais, conduzindo-se, a partir daí, uma série de programas, decretos e resoluções com o intuito de regulamentar as questões mais específicas para atender as necessidades educacionais do país (Corte; Sarturi; Nunes, 2018).

Em relação à formação de professores, na LDBEN nº 9394/1996, destacam-se os artigos 61, 62 e 63. O artigo 61, à época de sua promulgação, dispunha acerca dos fundamentos da formação dos profissionais da educação, buscando contemplar os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, os quais passaram a discriminar as categorias de trabalhadores reconhecidas como profissionais da educação, de acordo com o registro da Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009.

O artigo 62 definiu o nível e o *locus* de formação, trazendo como exigência a formação em nível superior para os professores da Educação Básica, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e Institutos Superiores de Educação, admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996). Nessa mesma direção, a homologação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, ratifica a formação em nível superior, em curso de licenciatura plena para docentes que irão atuar na Educação Básica, sendo mantida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a formação

na modalidade Normal.

O artigo 63, por seu turno, regulamenta a formação a ser oferecida pelos Institutos Superiores de Educação (ISEs), os quais manterão os cursos para formação de profissionais da Educação Básica, inclusive o Curso Normal Superior, bem como programas de formação pedagógica para quem já possui diploma e queira atuar na Educação Básica e, também, de educação continuada (Brasil, 1996).

Outro marco para o encaminhamento da formação de professores no âmbito legal, refere-se ao do Decreto nº 3.276/1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores da Educação Básica. Esse decreto registra que o Conselho Nacional de Educação (CNE) é o órgão responsável pela definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica.

Cabe ainda ressaltar que o Decreto nº 3.276/1999, embora tenha sido modificado posteriormente pelo Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, que determinava que a formação em nível superior de professores para a atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deveria ocorrer, exclusivamente, em cursos Normais Superiores.

Assim, ao ser reconhecida a responsabilidade do CNE pela definição das diretrizes a partir do Decreto nº 3.276/1999, a flexibilidade no nível de formação docente, de acordo com a LDBEN nº 9394/1996 e a demanda de formação de professores que ainda não possuíam nível médio ou fundamental completos, conforme Oliveira e Leiro (2019), é publicada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, para regulamentar o Curso Normal em Nível Médio.

Em 2001, é sancionada a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Com base no PNE, os Estados, Distrito Federal e Municípios deveriam organizar planos decenais correspondentes, assim como proceder com a sociedade civil a avaliações periódicas da sua implantação (Brasil, 2001). Entre seus objetivos e metas, destacam-se a universalização da oferta do Ensino Fundamental, a elevação do nível de escolaridade da população e a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, conforme está registrado no documento (Brasil, 2001).

Em relação à formação de professores, o PNE/2001 definiu que, em cinco anos, todos os professores da Educação Infantil deveriam ter habilitação específica de nível médio; e, em dez anos, 70% deveriam ter formação específica de nível superior, sendo que, para os professores do Ensino Médio, estabeleceu-se o prazo de cinco anos (Brasil, 2001).

Oliveira e Leiro (2019) observam que tanto a LDBEN nº 9394/1996 quanto o PNE/2001 reconhecem os Institutos Superiores de Educação como *loci* de formação docente. Em virtude disso, Freitas (2002) pondera que a política de expansão desses institutos, bem como de cursos Normais Superiores, cumpre as orientações oficiais que são elaboradas de acordo com as recomendações das Organizações Internacionais. Para a referida autora, esses institutos são criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, com custos reduzidos, sendo que, em sua grande maioria, objetivam atender às demandas da juventude por educação em nível superior, ofertando uma qualificação aligeirada e flexível de acordo com os princípios de eficácia e eficiência ajustados às necessidades do mercado competitivo.

Em cumprimento à determinação do PNE/2001, que estipulou o prazo de um ano para a definição das diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e dos profissionais da educação (Brasil, 2001), o CNE publicou a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e, posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Tais Resoluções constituem-se os marcos legais para o estabelecimento de diretrizes próprias para as Licenciaturas.

Consoante Freitas (2002), embora tenham se apresentado como uma possibilidade de mudanças significativas para a formação docente, as diretrizes expressaram os dilemas históricos na formação desses profissionais, ressaltando as dicotomias entre professores, especialistas e generalistas.

De acordo com Diniz-Pereira (2016), a forma como o Ministério da Educação (MEC) conduziu o andamento para a formulação das diretrizes reforçou tais contradições, resultando em diferentes concepções para a formação de professores. O fato de não ter havido uma comissão que se responsabilizasse especificamente pela formulação de diretrizes para as licenciaturas, ocorrendo de maneira tardia a sua constituição, demonstra que o processo de organização das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores recebeu um tratamento diferenciado em relação aos bacharelados.

Em relação à Resolução CNE/CP nº 1/2002, que, ao instituir as diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, constitui-se em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser considerados quanto à organização

curricular de cada instituição de ensino, aplicando-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2002). A referida Resolução estabelece, ainda, que a formação de professores da Educação Básica deve observar, entre os princípios norteadores de seu preparo, a questão da competência como concepção nuclear quanto à organização do curso. Ademais, as competências demandadas aos professores tornam-se referências para a avaliação dos cursos formativos, sejam elas realizadas com procedimentos internos ou externos.

Freitas (2002) ainda alertou para a incorporação do conceito de competências presente nessa política, buscando desvelar os sentidos que poderia adotar no trabalho pedagógico. O desenvolvimento das competências, tratado como concepção nuclear para organização dos cursos, traz uma preocupação com a redução da formação docente a um processo de formação que visa adestrar o profissional para determinadas habilidades, necessárias a sua adequação ao mundo pós-moderno.

Neste sentido, ao tomarmos como referência os estudos atuais que analisam o uso do modelo de competências nas políticas educacionais, podemos identificar que as competências listadas no documento das Diretrizes (CNE, 2002, p. 3) deslocam a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidade de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa – competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica – e a individualização do processo de formação continuada – competência referente ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (Freitas, 2002, p. 155).

Na perspectiva de Macedo (2000), a ideia de competência presente na Resolução CNE/CP nº 1/2002 está associada ao treinamento de conduta aceitável dos sujeitos, uma vez que a sua participação na sociedade só é considerada a partir da sua participação no mercado de trabalho. Isso, tendo em vista que o “vocacionalismo” tende à discriminação da formação a ser ofertada aos sujeitos, distanciando-se dos princípios de igualdade, haja vista que, na organização da sociedade capitalista, não existem as mesmas ofertas de ocupação para os diferentes sujeitos sociais. Assim, a autora assevera que o referido documento pretende atuar diretamente no projeto pedagógico, centrando-se na reformulação curricular e na avaliação de resultados.

A proposta que norteia a Resolução CNE/CP nº 1/2002 é que a ação pedagógica deixe de centrar-se no saber e passe a estar centrada nas competências. Diante disso, Macedo (2000)

pondera que, como estruturas de pensamentos mais gerais, as competências a serem desenvolvidas no âmbito dos processos formativos associam-se a desempenhos que sejam mensuráveis. Nesse sentido, o saber deixa de ter um fim em si mesmo e fica subordinado à performatividade, a qual estabelece um mecanismo de controle indireto sobre a escola, que, por sua vez, deverá atestar o desenvolvimento das referidas competências.

Ao integrar o ensino ao sistema social, a sua utilidade fica relativizada às necessidades momentâneas desse sistema, devendo contribuir para a sua melhor performance. Assim, ainda segundo Macedo (2000), no contexto da mercantilização, ao contestar o saber mediante sua utilidade perante o sistema social, a consequência mais imediata e possível é a de que ele passe a ser considerado mercadoria. Sendo assim, a educação transforma-se em bem de consumo, à medida em que se torna um produto a ser consumido em diferentes níveis do desenvolvimento individual. Nesse sentido, torna-se uma demanda individual e diferenciada, e não uma demanda coletiva.

A adoção da pedagogia das competências como uma “pedagogia oficial”, tal como se vê materializada no referido documento, afina-se às reformas recomendadas pelas Organizações Internacionais, nas quais predomina-se a ideia de que o ensino deve atender as necessidades do mercado, observa Freitas (2002). Dessa forma, Shiroma, Morais e Evangelista (2002) sustentam que as diretrizes curriculares se pautam tanto na centralidade do professor de executar o plano governamental quanto nas competências que garantem uma qualificação para as demandas da modernidade.

Cabe ressaltar que a pedagogia das competências se refere ao deslocamento das competências que são requeridas no plano do trabalho, isto é, conteúdos específicos a cada função na organização do trabalho para o plano pedagógico. O ensino que era centrado nos saberes disciplinares passa a centrar-se na produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essa pedagogia é eminentemente pragmática, visando preparar os indivíduos para a adequação às constantes mudanças do mundo do trabalho. Nesse contexto, Ramos (2003, 2008) explica que os indivíduos devem, então, desenvolver a capacidade de realizar aprendizagens significativas por conta própria, é o chamado ‘aprender a aprender’ (Ramos, 2003, 2008).

Em vista disso, a formação profissional abre caminho para a formação de um cidadão produtivo, cujo conteúdo de ensino deve se assentar na sua aplicabilidade e utilidade. Nesse sentido, Coutinho (2012) esclarece sobre o uso do termo “reforma” como meio de invocar um

ideário progressista, descortinando-se com a perda dos direitos sociais por parte da classe operária e permanência do monopólio do capital.

A palavra “reforma” foi sempre organicamente ligada às lutas dos subalternos para transformar a sociedade e, por conseguinte, assumiu na linguagem política uma conotação claramente progressista e até mesmo de esquerda. O neoliberalismo busca assim utilizar a seu favor a aura de simpatia que envolve a ideia de “reforma”. É por isso que as medidas por ele propostas e implementadas são mistificatoriamente apresentadas como “reformas”, isto é, como algo progressista em face do “estatismo”, que, tanto em sua versão comunista como naquela social-democrata, seria agora inevitavelmente condenado à lixeira da história. Estamos assim diante da tentativa de modificar o significado da palavra “reforma”: o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc., significa agora cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle. Estamos diante de uma operação de mistificação ideológica que, infelizmente, tem sido em grande medida bem-sucedida (Coutinho, 2012, p. 122).

Ao que se nota, as reformas educativas em andamento têm por objetivo a formação da nova geração de trabalhadores, adequando-se às necessidades do mercado e suas constantes mudanças, bem como uma formação de professores afinada a essa demanda. Tal racionalidade, como asseveram Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), provoca a “deslegitimação” dos saberes teóricos e práticos dos professores, apoiando-se na exigência de um profissional que possa lidar com o saber cotidiano, esvaziando a sua identidade profissional para dar lugar a um perfil de profissional individualista e competitivo. De quebra, se arrefece a organização sindical.

Com a vitória do presidente Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT), nas eleições em 2003, instaura-se a expectativa de que fosse interrompida a política neoliberal que estava em andamento. Contudo, não foi exatamente o que sucedeu. De acordo com Davies (2016), já no período do primeiro mandato, o governo do presidente Lula apresentou algumas semelhanças com o anterior. Via de exemplo, temos a privatização do Ensino Superior que foi mantida e acirrada por meio de programas, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (Prouni), e a conversão de dívidas das instituições privadas em bolsas. Outra semelhança consistiu na manutenção da política de avaliações de larga escala que, segundo o autor citado, tem contribuído claramente para o discurso de culpabilização dos professores e das escolas sobre os resultados do ensino, bem como a falta de investimento e redistribuição de verbas às instâncias estadual e municipal.

Segundo Gama e Prates (2020), embora tenha balizado um tipo de governo permeado pelo capitalismo desenvolvimentista, a permanência de governos do PT no poder, de 2003 a

meados de 2016, retardaram de certa maneira as reformas neoliberais, trazendo algumas conquistas pautadas pelas políticas sociais. É o caso do Plano Nacional de Educação, aprovado como Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, para o decênio de 2014 a 2024, estabelecendo 20 metas a serem alcançadas nesses 10 anos, bem como a ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil, universidades públicas e Institutos Federais.

Uma vitória no âmbito da formação de professores estribou-se na homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores por meio da Resolução CNE/CP Nº 2 de 2015, a qual alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 (Brasil, 2002), sinalizando avanços para a formação inicial e continuada desses profissionais. Segundo Dourado (2015), essa diretriz foi conduzida de forma a objetivar maior organicidade das políticas em relação à formação docente, definindo uma base comum nacional de acordo com as demandas das entidades representativas da comunidade educacional, além de promover a articulação entre formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

A despeito de indicar uma gestão que romperia com o ciclo de governos hegemônicos de direita, os mandatos de Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016) não romperam de fato com o sistema político já estabelecido. No decorrer do tempo, foram se constituindo em uma política de impulsionamento econômico, operando sobre os mecanismos capitalistas. Dessa forma, buscaram ajustar as forças do trabalho e do capital a favor do crescimento econômico, procurando, concomitantemente, oferecer subsídios para refrear a pobreza no país. Tal fato, segundo Santos e Orso (2020), serviu para anuviar os antagonismos de classes e injustiças sociais impressas no modelo econômico vigente. A respeito desse mecanismo de encobrimento das diferenças de classes utilizado pelos governos, Lombardi (2018, p. 91) acrescenta que “a formação social fundada em classes antagonicas condiciona a ação política que tende a reproduzir ou equalizar, em graus diferenciados, os extremos da desigualdade”.

1.2.3 A equação da política educacional após o *impeachment*

Sob a ameaça da perda de hegemonia pela forma de governo progressista existente naquele dado momento, como afirmam Santos e Orso (2020), a classe burguesa orquestrou, com todo aparelhamento legal e judicial, um processo de *impeachment*, destituindo do poder, em agosto de 2016, a então presidente Dilma Rousseff. Escancaradamente, desencadeia-se um movimento retroativo que acarretou sérias consequências para as classes trabalhadoras, colocando o Estado a serviço dos interesses das instituições financeiras. Testemunhou-se, então, desde a posse do vice-presidente Michel Temer, em 31 de agosto de 2016, até o início

do mandato do presidente Jair Bolsonaro, em 1º de janeiro de 2019, uma série de ataques aos direitos sociais já conquistados pelo povo. Conforme Santos e Orso (2020), cuidaram de cortar verbas de setores essenciais à população, além de procurar subsidiar meios de reprimir os órgãos de controle do Estado.

Para Frigotto (2017), o golpe de Estado⁸, como qualifica o processo que tirou a presidente Dilma do poder, tratou-se de uma estratégia da classe dominante para refrear os esforços das classes trabalhadoras pelas conquistas que, ainda que parciais, estabeleceram-se por meio da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e da eleição dos representantes do Partido dos Trabalhadores (PT).

O referido autor complementa que, apesar de os governos do PT terem se conformado aos ditames do capital, trazendo inclusive benefícios para os grandes empresários devido à expansão econômica do país naquele período, as poucas, porém consideráveis conquistas dos movimentos sociais, tornaram-se insuportáveis para a elite. Inclusive, tornando-se também intolerável a força e amplitude desses movimentos. Por conseguinte, dada a crise econômica mundial que pairava, com os seus possíveis reflexos no interior do país, a classe dominante, com receio de perder algum ou outro privilégio, finalmente articulou o golpe nas searas jurídica, policial, midiática e parlamentar.

A partir de então, presenciou-se uma verdadeira regressão dos direitos sociais, sob um projeto de desmonte do Estado e da educação pública, por meio de uma série de medidas que prejudicaram ainda mais a classe trabalhadora. Nesse aspecto, destaca-se o congelamento de gastos na saúde e na educação por 20 anos, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, em 15 de dezembro de 2016, estabelecendo o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade da União (Brasil, 2016), limitando ainda mais o atendimento da população com respeito as suas necessidades essenciais.

Viu-se, ainda, o autoritarismo expresso nas políticas educacionais. A intervenção em

⁸ O processo político que colimou no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, materializado juridicamente em 31 de agosto de 2016, embora tenha se formalizado mediante o julgamento por crime de responsabilidade e a então cassação do seu mandato, pode ser classificado como golpe por claramente se tratar de uma operação política forjada nos âmbitos jurídico, parlamentar, policial e midiático. Assim, a presidente que fora eleita democraticamente, é destituída de forma ilegítima a partir dos próprios mecanismos ditos democráticos, uma vez que a sua forma de governo poderia representar óbices aos interesses burgueses. Isto posto, especialmente pela necessidade de retomada da dominância imperialista estadunidense em nosso país e implementação da agenda regressiva para a classe trabalhadora, consubstanciada a partir da readequação das políticas sociais ao novo programa neoliberal ainda mais radical e pela regressão dos direitos trabalhistas mediante a flexibilização das relações de trabalho (Frigotto, 2017; Braz, 2017).

órgãos deliberativos e de aconselhamento, como a mudança na composição do CNE; a imposição da reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017); a inviabilização de uma Conferência Nacional de Educação (CONAE) de maneira democrática e participativa; a articulação do Programa Escola sem Partido, sobrevivendo com a pretensão de impor uma série de restrições à prática pedagógica; a aprovação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), com o retorno da proposta curricular em torno das competências, cujas origens remontam às reformas das décadas de 1990 – ações que refletem o autoritarismo nas diversas esferas do contexto educacional, segundo Carrano (2018) e Saviani (2018).

Por fim, houve a homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, revogando-se a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, assunto que será tratado, especialmente, na próxima seção. Esses fatos expressam, claramente, os retrocessos que estamos vivenciando de agosto de 2016 até os dias de hoje.

Atualmente, o cenário político e social brasileiro mostra-se fragilizado, a disseminação de ideias que mais reforçam o senso comum, com frequentes ataques à ciência, revela um discurso hegemônico como meio de dominação da classe trabalhadora. No âmbito das políticas educacionais, evidenciam-se uma série de descontinuidades das iniciativas governamentais, como os casos mencionados anteriormente, que marcam a disputa de valores díspares, resultando em caminhos tortuosos que mingam o projeto educacional de emancipação dos sujeitos e a transformação de sua realidade.

Como apontam Santos e Orso (2020), com o intuito de produzir entre a população um consenso sobre a necessidade de corte de gastos e de privatização dos bens públicos, os dirigentes propagam um verdadeiro bombardeio de informações rasas, guarnecidos pelo aparato midiático, atacando tudo o que é considerado contrário ao seu ideário conservador, terminando por resvalar o pensamento científico e incitando o ódio e a intolerância a todo tipo de pensamento que pende ao social.

Nesse jogo, a educação pública não escapa, torna-se vítima de um discurso comprometido com a desconstrução da sua função social. Esse movimento manifesta-se de várias maneiras, entre as quais destaca-se o fenômeno denominado por Duarte (2018) “obscurantismo beligerante”. Tal prática busca atravancar de forma intencional o conhecimento dos fatos pela população mediante a “difusão de uma atitude de ataque ao conhecimento e à razão, de cultivo de atitudes fortemente agressivas contra tudo aquilo que possa ser considerado ameaçador para posições ideológicas conservadoras e preconceituosas” (Duarte, 2018, p. 139).

Assim, para se manter no poder, um grupo seletivo de pessoas manipula o povo, com informações que beiram à irracionalidade, disseminando a discórdia e criando um ambiente atroz, predominando o preconceito, a violência e a perseguição ao que é considerado “esquerdizante” ou “imoral”.

Frigotto (2017) afirma que vivemos hoje num tipo de sociedade que tem a crise como motor. Crise alimentada pelo capital, expressa pela sua capacidade imensurável de produzir mercadorias, acumular riquezas e, ao mesmo tempo, promover a degradação dos direitos humanos e do meio ambiente. Na intenção de manter esse sistema, o qual se mostra cada vez mais violento e devastador, condiciona-se, mesmo que gradativamente, a supressão do Estado para ceder máxima autonomia às grandes corporações e Organizações Internacionais.

A tendência autoritária advinda com a gestão governamental, entre 2016 e 2022, trouxe consigo a urgência de se fixar o projeto neoliberal. Um sistema gerador de riqueza por meio da especulação financeira, que escamoteia pelas dívidas externas, trazendo escassez, pobreza, guerras e golpes, e que vê na educação não apenas um produto do processo econômico, mas um meio de adestrar os trabalhadores para as exigências das rápidas mudanças do mercado.

1.3 As repercussões das DCNFP no campo das pesquisas nacionais

Ao propor o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituídas por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2019, recuperamos o contexto histórico da política educacional nas últimas três décadas, 1990 a 2019, focalizando a formação de professores. Dessa forma, apresentamos o nosso objeto de estudo, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, no interior de um contexto geral ensejando um debate sobre ela.

De acordo com o exposto na seção 1.2.3, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 provém de um contexto permeado por conflitos políticos que culminaram na prevalência dos interesses neoliberais para a formação de professores. Estamos cientes de que o marco legal apresenta uma série de aspectos exteriores que constituem uma aparência superficial, tais como a estrutura, o número de páginas, a maneira como estão organizados os capítulos e seus respectivos artigos e incisos, bem como a forma em que está articulada a sua proposta. Conquanto, é possível compreender questões essenciais da Resolução, as quais não estão expressas diretamente. Para tanto, realizamos uma revisão sistemática de literatura com o intuito de investigar a(as) repercussão(ões) do marco regulatório à luz das pesquisas mapeadas.

1.3.1 Percurso metodológico do estudo

A Revisão Sistemática de Literatura (RSL) como procedimento da pesquisa bibliográfica consiste na sistematização das ideias presentes em pesquisas mapeadas, referentes a um determinado tema, possibilitando, dessa forma, a produção de conhecimento. Segundo Galvão, Sawada e Trevisan (2015) a revisão pode ser qualitativa, quando não se utilizam os métodos estatísticos, ou quantitativa, quando se empregam os métodos estatísticos para que os resultados possam estar atermados.

Trata-se, aqui, de uma revisão sistemática qualitativa, uma vez que pretendemos promover uma discussão a partir dos estudos de diferentes autores discutem as repercussões da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que substituiu a Resolução CNE/CP nº 2/2015, considerando os desdobramentos políticos, pedagógicos e legais no contexto educacional brasileiro.

Assim sendo, seguimos os passos apontados por Galvão, Sawada e Trevisan (2004) para a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), os quais consistem em: construção do protocolo, definição da pergunta, busca de dados, seleção dos estudos, avaliação crítica, coleta dos dados e síntese.

Na primeira etapa, que consiste na construção do protocolo, elaboramos a pergunta da revisão, assim como os critérios de inclusão, exclusão e estratégias para a busca das pesquisas. Desse modo, foram considerados como critérios de inclusão as pesquisas que tratariam das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores de 2019, dando-se preferência aos artigos Qualis A, às dissertações e teses que versassem sobre tais diretrizes. Como critério de exclusão, determinamos que as pesquisas que não se pautavam pela análise direta da Resolução CNE/CP nº 2/2019 seriam desconsideradas. Assim, definimos como pergunta norteadora da revisão: *Quais são as repercussões da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que substituiu a Resolução CNE/CP nº 2/2015, no contexto educacional brasileiro?*

No segundo semestre de 2022, prosseguimos com a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Tal escolha se deu pelo reconhecimento de que esses portais reúnem e disponibilizam um catálogo de teses e dissertações, assim como de produções científicas no Brasil, viabilizando a busca de forma única e detalhada. Vale ressaltar que, a princípio, também foi feita uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no entanto, como o resultado foi semelhante ao encontrado na

BDTD, mantivemos apenas o último.

Na página de buscas das respectivas plataformas, aplicamos os termos “Resolução CNE/CP nº 2/2019”, “Políticas públicas educacionais para formação de professores”, “Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores” e, posteriormente, “BNC-Formação”. O Portal de Periódicos da Capes apresentou um resultado de 943 pesquisas, e a BDTD, 834.

Para a seleção das pesquisas, nos baseamos na leitura do título, resumo e palavras-chave. Assim, à medida que os estudos foram identificados, tendo como base os elementos que estavam afinados com a pergunta norteadora, e realizando-se os critérios de inclusão e exclusão, encontramos uma dissertação e 27 artigos com classificação no estrato A. Como forma de avaliação dos trabalhos encontrados, fizemos a leitura de cada um deles, considerando o delineamento da pesquisa, execução e resultados alcançados. Assim, selecionamos 10 artigos e a dissertação encontrada, para discussão e análise dos dados. Para a síntese das informações obtidas em cada estudo, fizemos o fichamento dos textos, cuja análise será apresentada a partir do mapeamento dessas informações. As principais informações referentes aos trabalhos analisados estão apresentadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Informações sobre as pesquisas que tratam da Resolução CNE/CP nº 2/2019

Natureza do Trabalho	Título	Autor (es/as)	Ano	Programa/IES ao qual está vinculado	Revista em que foi publicado
Dissertação	Avanços e retrocessos em Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores	Daniele de Oliveira Moreira Barbosa e Prof. ^a Dr. ^a Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (Orientadora)	2022	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL)	–
Artigo 1	O regresso das indefinições sobre a formação de professores: entre disputas, negações e resistências	Mark Clark Assen de Carvalho	2021	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFAC	Práxis Educacional (Online)
Artigo 2	A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e	Cristina d’Ávila	2020	Programa de Pós-Graduação em	Cocar (Online)

Natureza do Trabalho	Título	Autor (es/as)	Ano	Programa/IES ao qual está vinculado	Revista em que foi publicado
	Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências			Educação/UFBA	
Artigo 3	O esvaziamento da Didática e da Pedagogia na (nova) BNC de Formação Inicial de Professor da Educação Básica	Aline Daiane Nunes Mascarenhas e Maria Amélia Santoro Franco	2021	Programa de Pós-Graduação em Educação/UNISANTOS	E-Curriculum
Artigo 4	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores: padronizar para controlar?	Margareth Fadanelli Simionato e Márcia de Souza Hobold	2021	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC	Práxis Educacional (Online)
Artigo 5	As DCN/2019 para a Formação de Professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia	Ângela Maria Silveira Portelinha	2021	Programa de Pós-Graduação em Educação/Unioeste	Práxis Educacional (Online)
Artigo 6	A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais	Gustavo Adolf Fichter Filho, Breyner Ricardo de Oliveira e Jianne Inês Fialho Coelho	2021	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFOP	Ibero-Americana de Estudos em Educação
Artigo 7	Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica: em foco os jogos políticos e a responsabilização docente	Débora Raquel Alves Barreiros e Rosalva de Cássia Rita Drummond	2021	Programa de Pós-Graduação em Educação/ UERJ	Currículo sem Fronteiras
Artigo 8	BNC-Formação: políticas para formação de professores no Brasil	Darlene Novacov Bogatschov,	2022	Programa de Pós-Graduação em	E-Curriculum

Natureza do Trabalho	Título	Autor (es/as)	Ano	Programa/IES ao qual está vinculado	Revista em que foi publicado
	e a interlocução com as diretrizes da OCDE	Gesilaine Mucio Ferreira e Jani Alves da Silva Moreira		Educação/PUC-SP	
Artigo 9	Implicações da BNC- Formação para a Universidade Pública e Formação Docente	Eliane Miranda Costa, Cleide Carvalho de Mattos e Vivianne Nunes da Silva Caetano	2021	Programa de Pós-Graduação em Antropologia/UFPA	Ibero-Americana de Estudos em Educação
Artigo 10	BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo	Manuella de Aragão Pires e Lívia de Rezende Cardoso	2020	Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS	Periódico Série- Estudos

Fonte: Elaboração da Autora (2023)

Para ponderar sobre a normatização aqui focalizada e suas implicações, a partir da síntese dos dados que resultaram de cada trabalho científico, propomos, ainda, a interlocução com estudos de autores da Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: Saviani (2011, 2012, 2014, 2020), Zank e Malanchen (2020), Zuck e Bortoloto (2016), Gama e Prates (2020), Santos e Orso (2020) e Lavoura e Ramos (2020). Com isso, acreditamos na possibilidade de contribuir com as discussões no campo da formação de professores para a licenciatura.

1.3.2 Análise do mapeamento das pesquisas

A fim de identificar as consonâncias e as dissonâncias entre as pesquisas aqui mapeadas e, dessa forma, analisar quais foram as repercussões da Resolução CNE/CP nº 2/2019 identificadas em cada uma das pesquisas, procedemos ao fichamento e à comparação dos estudos selecionados.

Nesse sentido, registramos aspectos convergentes entre as pesquisas, os quais possibilitaram a discussão no sentido de desvelar pontos fundamentais para a compreensão da política pública educacional aqui focalizada. Para discorrer sobre tais aspectos, organizamos a nossa análise a partir de quatro categorias: a) contexto político; b) concepção pedagógica; c) organização curricular; e d) valorização profissional.

Essas categorias foram criadas no decorrer do estudo à medida que se aglutinaram aspectos recorrentes sobre elas, sem, no entanto, ignorar as informações que apareceram com menor frequência, buscando, dessa forma, esgotar os dados obtidos na pesquisa.

1.3.2.1 Contexto político

É importante recapitular que o Conselho Nacional de Educação (CNE) alterou a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 trazendo uma nova orientação para as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores da Educação Básica por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2019. Dessa maneira, ao estabelecer que os currículos das Licenciaturas terão como referência a BNCC, essa recente política de formação determina competências gerais e específicas para os professores alinhadas às competências requeridas aos estudantes da Educação Básica (Brasil, 2019).

No tocante ao contexto político dessa transição, nas onze pesquisas mapeadas, há o entendimento de que a política pública educacional fez parte de uma agenda política ampla para atender aos interesses privados, reverberando em sérias implicações para a formação docente.

Barreiros e Drummond (2021) ressaltam a tendência ultraconservadora e autoritária que permeou as decisões do Governo em relação às políticas públicas educacionais, buscando vincular o sistema educacional, focalizando seu comprometimento com as transformações sociais. Destaca-se, daí, a visão reducionista e simplista para a formação inicial dos professores que rege o documento, principalmente ao atrelar a política de formação à BNCC, ignorando a complexa realidade educacional do país.

Nesse sentido, o entendimento é que há uma inversão da lógica de formação, secundarizando o desenvolvimento humano, social, político e crítico para atender as competências prescritas na BNCC. O que importa é desenvolver no indivíduo competências e habilidades que são demandadas pelo mercado de trabalho, transformando-se em objeto de valor econômico, no sentido único de gerar lucro. Com base nessa definição, depreende-se que além de tornar o sujeito apto e adaptável às condições do sistema capitalista, o projeto político e econômico em vigor intenta produzir nos indivíduos um comportamento flexível, neutro e individualista, de tal forma que esteja susceptível aos ditames que lhes são impostos.

Zank e Malanchen (2020) vêm contribuir com essa discussão, asseverando que não existe, na reforma, uma preocupação com a formação integral do indivíduo. Afasta-se dos sujeitos o conhecimento histórico, abrindo campo para uma perspectiva instrumentalista dos

saberes, intrínseca ao modo de produção capitalista. Ou seja, os conhecimentos são considerados provisórios, sendo que o indivíduo deve estar atento ao que é novo, para exercer sua função com agilidade.

Genericamente, as pesquisas mapeadas reforçam que o processo de tramitação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 se deu de forma antidemocrática, contrariando as manifestações da comunidade de educadores. Oito das 11 pesquisas mapeadas fazem alusão à interferência de Organizações Internacionais na elaboração do referido documento. Demonstram, por meio de seus estudos, que a proposta veio com a justificativa da exigência de melhor formatação do processo formativo dos educadores, culpabilizando-os pelos baixos resultados das avaliações de larga escala. Dessa forma, tomam-se, de antemão, estudos internacionais para fundamentar a Base Nacional Comum de Formação, desconsiderando-se as pesquisas nacionais. O que se constata é o seu caráter deslocado, privilegiando-se o global em detrimento do local, conforme apontamentos de Barbosa (2022).

Seguindo essa linha, Barreiros e Drummond (2021), Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022) e Pires e Cardoso (2020) evidenciam que o processo de responsabilização docente pela qualidade da educação, engendrado na política, serve para legitimar a necessidade de mudanças no currículo de formação. Na construção de sentido e legitimação da responsabilidade docente pelos resultados da educação, e a forma como tal acepção atravessa o documento, há indícios da intenção de moldar a conduta profissional e, assim, controlar a sua prática. Pires e Cardoso (2020) constatam que

o teor salvacionista, de que basta o estabelecimento dessa BNC na forma como está posta, para que os problemas da educação brasileira sejam resolvidos, pretende formar uma subjetividade autorresponsável e seduzir o sujeito docente para a conformidade com a proposta (Pires; Cardoso, 2020, p. 79).

De acordo com as pesquisas, pôde-se observar que as decisões tomadas pelo CNE caracterizaram o esvaziamento das representações sociais, haja vista que suas ações vieram de cima para baixo com o intuito de manter o controle ideológico pautado no empreendedorismo. Ao legitimar os resultados das avaliações de larga escala como parâmetros para a proposição de uma política de formação, despreza-se a diversidade cultural, social e econômica, e coloca-se o professor como o único responsável pelo sucesso do aluno. Nesse caminho, os reformadores investem em um modelo de currículo que não só padroniza a prática de formação de professores, mas a reduz a um processo de controle condicionado às avaliações externas.

Segundo Saviani (2020), o modelo de avaliação baseado em provas padronizadas que são aplicadas de maneira uniforme, em todos os níveis de ensino, coloca o sistema educativo em função da busca de êxito em exames. Isso contradiz as orientações de teorias pedagógicas, formuladas nos últimos anos, como a Pedagogia Histórico-Crítica, para a qual a avaliação só tem sentido quando todo o processo é avaliado, levando-se em conta as particularidades locais.

Há, também, em oito das 11 pesquisas, uma discussão acerca das diretrizes que precederam as atuais, as Resoluções CNE CP nº 1/2002 e nº 2/2015, revelando que as concepções dos diferentes governos foram modificando os percursos das políticas públicas de formação docente. O fato de termos presenciado a definição de três diferentes diretrizes em menos de vinte anos comprova, tal como argumentam Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021), que a formação de professores é um espaço de embates e controvérsias.

Outrossim, a tendência que prevaleceu nos governos de Michel Temer (2016 a 2018) e Jair Bolsonaro (2019 a 2022) é a de adequação do perfil de professor atrelado aos princípios mercadológicos, orientada segundo o discurso de que a educação deve possibilitar a qualificação para o trabalho. Nesse sentido, Simionato e Hobold (2021) afirmam que

a recente aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) alinhada à BNCC é resultado da emergência atribuída à definição do papel do professor de acordo com o modelo demandado pelo mercado na sustentação de uma sociedade do conhecimento na lógica do capital. Nessa sociedade, o professor deve formar o cidadão produtivo munido de competências em escala global, as quais proporcionem capacidades de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo, visto que, na sociedade capitalista, os valores se constroem em consonância com as demandas do mercado (Simionato; Hobold, 2021, p. 73-74).

Em cinco estudos constatamos uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2019, na Resolução CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP nº 1/2002. Os estudos demonstram que Resolução a CNE/CP nº 1/2002 veio como uma proposta de orientação curricular para as licenciaturas cuja ênfase recaía nas competências. Numa posição hierarquicamente superior em relação ao conhecimento teórico, o foco nas competências denotou uma concepção de formação pragmática, cujo intuito era formar um profissional prático, sem autonomia intelectual e política.

Carvalho (2021), Franco e Mascarenhas (2021) e Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022) também realizam um recorte temporal para tratar da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Tal marco legal é aludido por todos esses autores como uma conquista para a área. Isso foi tópico da

Comissão Bicameral do CNE, sendo amplamente debatido com a participação de várias organizações e entidades educacionais. A formação focalizada nas competências foi revista e passou a pautar-se numa concepção de configuração crítica e de valorização profissional, como explicita Barbosa (2022).

Não obstante, com a mudança de governos após o *impeachment* da ex-presidente em 2016, e a alteração dos membros do CNE, o prazo para adequação dos currículos nas Instituições de Ensino Superior (IES) fora arduamente dilatado (Carvalho, 2021). Por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, dilatou-se o prazo para a reorientação dos currículos dos cursos de formação de dois para três anos. Posteriormente, a Resolução do CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018, ampliou para quatro anos a contar da data da publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, isto é, até julho de 2019. Nesse ínterim, segundo Carvalho (2021), deu-se a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, contrariando as proposições da comunidade educacional para formação docente.

Cabe ressaltar que as autoras D'Ávila (2020), Pires e Cardoso (2020) e Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022) ponderam sobre a escolha dos membros do CNE. Estas apontam que dez conselheiros, os quais integraram a Comissão Bicameral designada pelo CNE para elaboração da terceira versão do Parecer da BNC-Formação, têm ligação direta com o setor privado.

D'Ávila (2020) denuncia que a expansão neoliberal, com base na ideia de Estado mínimo, tem incidido no grande aumento da parceria entre o setor privado e o setor público, reverberando também na educação. Assim, registra que os principais conselheiros que elaboraram e aprovaram a proposta final têm ligação com organizações como as Fundações Bunge, Ioshpe, Instituto Natura e Braudel, Miami University of Science and Tech, Centro Universitário Euroamericano (UNIEURO), Faculdade Unyleya e a Universidade Estácio de Sá.

Segundo a pesquisadora,

o projeto político-econômico governamental neoliberal em vigor visa a expansão do capital sob a premissa do Estado mínimo, trazendo por decorrência uma enormidade de iniciativas privatistas de empresas estatais. No campo da educação, isso passa a ocorrer com bastante intensidade também - vide a ideia do projeto "Future-se" do governo Jair Bolsonaro, 2019, com claros objetivos privatistas, para as Universidades Federais. Esse projeto neoliberal pressupõe globalmente uma América latina subordinada aos ditames do capital estadunidense, com expropriação de terras indígenas e quilombolas além da retirada de direitos sociais - ateste-se para tal a reforma trabalhista, administrativa e a efetiva reforma da previdência social (D'Ávila, 2020, p. 2).

Como pode-se observar, as pesquisas revelam que o Governo encaminhou reformas para a formação de professores que refletem o ideário capitalista. Dessa forma, a atual Resolução nº 02/2019, que define as diretrizes para os cursos de Ensino Superior, de formação docente, é fruto de um conjunto de ações estabelecidas pelo setor público, em comum acordo com o setor privado, a fim de responder às necessidades do mercado.

Ao emanar um discurso que busca a aceitação geral sobre a necessidade de reorganizar o currículo de acordo com as necessidades das mudanças do mundo pós-moderno, o Governo apresenta a ideia de que a qualidade da educação depende disso. Porém, Zank e Malanchen (2020) alegam que a mudança permanece somente nas propostas de reorganização curricular, preterindo-se as necessidades materiais das escolas, dos educadores e dos estudantes.

Nesse sentido, propomos a Pedagogia Histórico-Crítica em contraposição ao projeto de educação neoliberal. Essa teoria compreende que não é somente por meio de mudanças curriculares que se pode criar condições de melhoria da educação do país, ou tampouco pela imposição de um ensino que se baseie na necessidade de alcançar melhores resultados nas avaliações de larga escala. Acreditamos, em concordância com as ideias das autoras Zank e Malanchen (2020), na importância de se garantir democraticamente o acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade.

1.3.2.2 Concepção pedagógica

Antes de trazer uma discussão acerca da concepção pedagógica que norteia a Resolução CNE/CP Nº 2/2019, faremos uma explanação a respeito das teorias educacionais existentes, ancorando-nos nas análises feitas por Saviani (2011, 2012, 2014). Dessa forma, acreditamos que essas considerações prévias podem oferecer um melhor embasamento para discorrermos sobre os conceitos circunscritos na diretriz.

De acordo com Saviani (2014), as teorias da educação existentes até meados das décadas de 1970 consistiam primordialmente nas teorias não-críticas e nas teorias crítico-reprodutivistas. Em seus postulados, apresenta como teorias não-críticas aquelas que ignoram os determinantes sociais sobre a educação, pois acreditam que a educação está a serviço da sociedade e tem o papel de formar os indivíduos para se adequarem a ela. Entre essas teorias, destacam-se a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

A Pedagogia Nova veio como crítica à Pedagogia Tradicional, pois a considerava a partir de uma vertente estática. Acreditando-se na necessidade de se transformar a educação

para se adequar às mudanças da sociedade, retira o professor do centro do processo de ensino, afirmando que ele deveria se pautar nas iniciativas dos alunos. O papel do educador fica, então, secundarizado na prática pedagógica. Com a renovação dos métodos, a preocupação metodológica da Pedagogia Nova trouxe a racionalização do trabalho educativo resultando na Pedagogia Tecnicista. Esta, por sua vez, focaliza o processo educativo nos meios, sendo que professores e alunos passam a ser meros executores de um processo que é idealizado por especialistas, supostamente neutros e imparciais, como alerta Saviani (2012).

Como pondera Saviani (2014) essas teorias não fazem uma crítica à sociedade da qual fazem parte. Contrariamente, as teorias crítico-reprodutivistas buscam evidenciar o conteúdo ideológico do ensino e compreender a educação no contexto social. Embora focalizem o papel reprodutor da educação no entendimento de que ela sempre irá refletir o tipo de sociedade existente, não oferecem uma alternativa prática de mudança, pois consideram que a escola é determinada pelas condições materiais (infraestrutura⁹). Logo, entendem que não é possível transformar a sociedade por meio de um elemento da superestrutura¹⁰, como é o caso da educação, pois ela é determinada pela infraestrutura, de base econômica.

Por esse motivo, no final da década de 1970 e início da década de 1980, emergiu entre os educadores uma proposta pedagógica que oferecesse não só o entendimento de como funciona a educação, mas de como deve ser o ato educativo, lembra Saviani (2011). Desse modo, encaminhou-se aos educadores uma orientação sobre como deve funcionar a prática pedagógica.

Surge, então, a Pedagogia Histórico-Crítica que, conforme Zuck e Bortoloto (2016), busca superar os limites das pedagogias não-críticas e das pedagogias crítico-reprodutivistas, presumindo o compromisso com a transformação das condições de exploração da sociedade capitalista. Segundo as autoras, a escola, então, é concebida como um espaço de negação da dominação.

Diante da justificativa dos especialistas que pautam a eficácia e a eficiência como indicadores de desempenho, enfatizando a gestão de resultados, o documento revela o seu teor altamente tecnicista. Isso, por retomar a antiga proposta das competências com o escopo de

⁹ Infraestrutura está relacionada às relações de produção de uma determinada sociedade, consiste na base econômica (Saviani, 2011, 2014).

¹⁰ Superestrutura se identifica pela instância ideológica da sociedade, representada pela cultura, educação, política, por exemplo (Saviani, 2011).

alinhar a preparação dos professores à BNCC. Dos 11 trabalhos mapeados, cinco explicitam que a vertente pedagógica, pela qual se orienta a diretriz, é a chamada pedagogia das competências.

Por conseguinte, a partir de oito pesquisas, é possível depreender que o processo formativo preconizado, a partir dessa perspectiva, incide na desintelectualização do professor, o qual se torna acrítico e passivo para tão somente executar um planejamento que é idealizado verticalmente. Os estudos apresentados por Barbosa (2022), Mascarenhas e Franco (2021), Simionato e Hobold (2021) e Portelinha (2021) ainda desvelam que a BNC-Formação controla a formação dos educadores, uniformiza a prática pedagógica e retira o aspecto político e social nos currículos das Licenciaturas. Barreiros e Drummond (2021) e Costa, Mattos, Caetano (2021) salientam que essa visão fere a autonomia do professor e o despreza como um sujeito pensante, limitando sua possibilidade de desenvolver um trabalho crítico, pois fica pautado nas competências já determinadas na BNCC.

O processo de padronização do perfil do profissional docente vem para atender o projeto neoliberal, assentando-se numa formação que intenta formar sujeitos submissos e mão de obra barata, conforme arrazoa D'Ávila (2020). Formando-se professores técnicos, alunos de acordo com o mesmo princípio técnico também engendram o mercado de trabalho. Ademais, a complexidade do processo educativo fica reduzida a uma prática tecnicista e instrumental, cujo foco são as competências. Vejamos as considerações das autoras Mascarenhas e Franco (2021):

A Resolução 02/2019 tem a pretensão de orientar a formação inicial de professores e reorganizar os currículos das licenciaturas. No entanto, tal parecer funda-se numa concepção de um modelo formativo pautado em uma prática tecnicista, instrumental, destituída do caráter reflexivo, com estreita relação com a BNCC (conteudista), alinhada com a lógica de uma prática vinculada apenas a um saber-fazer e distante da relação com o processo de educação e humanização. É uma diretriz que instiga uma prática docente esvaziada, distante do sentido de uma práxis (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1024-1025).

Em 08 (oito) artigos apresenta-se o argumento de que o documento evidencia a ênfase no praticismo, minimizando-se as teorizações pedagógicas. Há um consenso de que a formação que focaliza o pragmatismo não compreende a educação como prática social em seu movimento político e histórico, distanciando-se do compromisso com a práxis educativa. Portelinha (2021) ainda acrescenta que a relação teoria e prática fica circunscrita ao trabalho que é realizado em sala de aula. Nesse sentido a prática assume o sentido de um “saber fazer” de ordem técnica e instrumental, sendo que a teoria acaba perdendo importância a partir dessa perspectiva.

As autoras Bogatschov, Ferreira, Moreira (2022), Costa, Mattos, Caetano (2021) e Pires e Cardoso (2020) argumentam que o pragmatismo do saber-fazer demonstra uma desvalorização da formação teórica do professor, reduzindo a concepção de docência ao limitar a sua formação à preparação de um técnico, reproduzidor de receituários, cujo foco é o mercado de trabalho.

Esse “novo” modelo de formação pautado na BNC-Formação remonta, na verdade, à educação tecnicista, ou mais precisamente à pedagogia escolanovista, apresentada, contudo, dentro de uma nova roupagem, mas com o mesmo fim, o ensino que privilegia o “aprender a aprender”, enfatizando a prática em detrimento das concepções teóricas e humanas. Dentro desse novo formato, as universidades deverão se adequar e desenvolver em seus projetos o ensino para que a formação dispensada a seus licenciandos esteja de acordo com o que preconiza a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e o seu anexo BNC-Formação. Ou seja, as universidades deverão seguir o receituário predeterminado para que os futuros professores ao ingressarem nas escolas estejam prontos para desenvolver nos(nas)/com seus alunos(as) o saber-fazer prático, tendo como foco o mercado de trabalho desde a Educação Básica (Costa; Mattos e Caetano, 2021, p. 906).

Como observamos, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 está formatada sob os preceitos da pedagogia tecnicista. Essa pedagogia traz o perfil de um professor prático, que precisa dominar um conjunto de técnicas para exercer o seu trabalho. Dando ênfase aos meios, a pedagogia tecnicista acaba marginalizando os futuros professores dos conteúdos necessários para uma formação crítica e consciente.

A Pedagogia Histórico-Crítica é pensada, dessa forma, para superar as dicotomias existentes nas pedagogias hegemônicas, como as contraposições entre professor e aluno, teoria e prática. Por conseguinte, é entendida como mediação no interior da prática social e propõe um contexto pedagógico, o qual perpassa por cinco momentos que, num movimento dialético de passagem, tem a prática social como ponto de partida e de chegada (Gama; Prates, 2020).

De acordo com Saviani (2011), esse método pedagógico parte da *prática social*, uma vez que é necessário identificar, inicialmente, como tal prática social se apresenta na sociedade contemporânea. A prática social é, portanto, comum a professores e estudantes. A diferença é que os professores têm uma visão sintética dela, enquanto os estudantes a compreendem de maneira sincrética. O segundo momento do método consiste, então, em reconhecer as questões da prática social que devem ser trabalhadas no processo educativo e é denominado de *problematização*. O terceiro momento é chamado de *instrumentalização*, porque se refere ao momento em que é necessário apropriar-se dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade para solução desses questionamentos. O quarto momento, considerado o ponto

culminante da prática educativa, é chamado *catarse* e consiste na incorporação dos instrumentos culturais acumulados historicamente, culminando com a constituição de elementos de transformação social. Finalmente, tem-se o ponto de chegada, que é a *prática social*, agora compreendida pelos estudantes de modo sintético.

Saviani (2011) ainda explica que

pela mediação do trabalho pedagógico, tendo incorporado os elementos teóricos e práticos no processo de ensino, os alunos passam a desenvolver a prática social segundo essa nova qualidade. Portanto, a prática social do ponto de chegada é e não é a mesma do ponto de partida. É a mesma porque é a prática social global, na qual nós estamos inseridos; mas não é a mesma do ponto de vista qualitativo, porque a qualidade da intervenção agora é outra, já que é mediada por aqueles instrumentos que a educação permitiu que fossem incorporados (Saviani, 2011, p. 31).

Diferentemente das pedagogias tradicionais, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende que é possível orientar uma ação para os profissionais da educação em direção à transformação social. A partir da lógica dialética, entende-se que é possível transformar a sociedade pela inclusão das contradições. Consoante Saviani (2011), é no bojo de uma sociedade que surgem os elementos que contestam a sua própria ordem, sendo, portanto, o apontamento no sentido de uma nova forma de organização. *Verbi gratia*, tem-se a transição da sociedade feudal à sociedade burguesa. E é a partir desse entendimento que a educação, a qual também faz parte do processo contraditório, deve criar as condições necessárias à transformação.

1.3.2.3 Organização curricular

É essencial destacar que nos registros feitos ao longo de todo o documento, é frisada a necessidade de desenvolvimento dos currículos em consonância com a BNCC. Nesse sentido, todas as pesquisas consideram que a proposta de organização curricular que tem por base esse preceito representa um retrocesso para a formação de professores, pois vai contra o processo de construção de formação que estava sendo conduzido nas IES de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015.

Ademais, o entrelaçamento entre as normas educacionais, determinando o cumprimento do desenvolvimento das competências docentes estabelecidas na BNC-Formação, atreladas à BNCC, condiciona e limita os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Essa imposição implica o engessamento dos currículos, pois se apresenta como uma proposta pronta, sem possibilidade de flexibilização ou adequação às necessidades e características locais de cada Universidade ou instituição formadora.

Nesse aspecto, Barbosa (2022) concluiu que a Resolução CNE/CP n° 2/2019 privilegia um modelo de formação segundo os valores neoliberais, “as reformulações do ensino e da formação docente são conduzidas para um ‘novo’ modo de ‘aprender’ com enfoque na competitividade, meritocracia e no desenvolvimento individual de competências e habilidades técnicas que tenham valor mercantil” (Barbosa, 2022, p. 43).

As autoras Barreiros e Drummond (2021) entendem, ainda, que para além de redução do currículo às prescrições, a política de formação de professores em voga conflui para determinados sentidos na produção curricular, sentidos estes que recaem sobre a qualidade da formação docente como garantia do sucesso educacional, pautando-se na autorregulação e performance (Barreiros; Drummond, 2021).

Para Saviani (2020), a ideia de uma base nacional comum, surgiu entre os movimentos educacionais no final da década de 1970, com a intenção não de propor um currículo comum, mas na abertura e possibilidade de se discutir e chegar a consensos que poderiam servir de inspiração para orientação dos currículos. Porém, infelizmente, a BNC-Formação mostra-se muito mais como um mecanismo para uniformizar os currículos em conformidade com as avaliações nacionais e internacionais.

Tendo em vista o que está estabelecido na diretriz em relação à organização curricular e carga horária, Carvalho (2021), Simionato e Hobold (2021) e Fichter Filho, Oliveira, Coelho (2021) registram que ao estipular a carga horária mínima de 3.200 horas sem fixar um tempo mínimo para sua integralização, dá margem para práticas aligeiradas de formação e conseqüente precarização do ensino. Simionato e Hobold (2021), Portelinha (2021) e Fichter Filho, Oliveira, Coelho (2021), também, convergem suas ideias em relação ao teor autocrático do documento, com engessamento da carga horária que é distribuída para os conteúdos gerais e específicos.

Outrossim, consideram que ao determinar a distribuição de 800 horas para os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e 1.600 horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos, é priorizado o campo de conhecimento próprio de cada área, perdendo-se de vista as teorizações pedagógicas. Os pesquisadores de Simionato e Hobold (2021), Fichter Filho, Oliveira, Coelho (2021) e Pires e Cardoso (2020) salientam a ausência das 200 horas que eram destinadas, anteriormente, às atividades teórico-práticas para o aprofundamento em áreas específicas de interesses dos estudantes (Brasil, 2015).

D’Ávila (2020) e Mascarenhas e Franco (2021) discutem a respeito da Didática como

componente curricular. Em ambos há o entendimento de que a concepção de Didática presente no texto legal está reduzida ao tecnicismo. A pesquisadora D'Ávila (2020) esclarece que a Didática, como campo de estudo da educação, busca situar o fenômeno do ensino numa perspectiva multidimensional, sendo esvaziada, no texto em questão, de seu teor epistemológico, ficando relegada ao ensino de conteúdos técnicos. Logo, seu entendimento é que isso acarreta o reducionismo do fazer docente, haja vista que esse componente curricular perde sua dimensão situada, política e criticamente, passando a assumir aspectos metodológicos.

Cabe salientar que a BNC-Formação é apresentada no Anexo do referido documento com uma lista de competências gerais e específicas requeridas ao professor. As competências específicas e suas respectivas habilidades são organizadas em três dimensões, são elas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Estas devem ser integradas à ação docente de forma interdependente e sem hierarquia (Brasil, 2019).

A ênfase na profissionalização, ao resgatar a concepção das competências e habilidades, como foco para a docência é uma preocupação apresentada em 08 (oito) dos 11 (onze) estudos. Seus autores denunciam que a centralidade nas competências atreladas às aprendizagens essenciais dos estudantes retira da formação o seu caráter político e acaba preterindo os conhecimentos necessários para uma formação humana integral.

D'Ávila (2020) e Mascarenhas e Franco (2021) ainda esclarecem que essa proposta se baseia nos estudos da psicologia comportamentalista que sustentou a pedagogia tecnicista originada há décadas. Acredita-se que o que está ocorrendo é a reedição de uma docência alinhada ao neotecnismo, substancializada pelo neoliberalismo vigente. Nesse sentido, busca-se formar um profissional docente altamente prático que, também, deverá preparar as próximas gerações segundo os mesmos preceitos.

Em sequência, também identificamos D'Ávila (2020) realiza uma análise acerca das competências específicas que compõem a BNC-Formação. Ao mencionar as dimensões referentes ao conhecimento profissional e à prática profissional, a pesquisadora faz uma série de ponderações concluindo que o princípio formativo balizado no parecer, principalmente no que se refere à dimensão prática, preconiza uma educação baseada quase que exclusivamente nos processos mentais dos alunos (cognitivismo), no domínio de conteúdos metodológicos voltados à experiência dos estudantes (tecnicismo) e na formação de um perfil profissional esvaziado de sentido social e político (praticismo) (D'Ávila, 2020).

Concluimos que as políticas educacionais que trazem como proposta central o desenvolvimento de competências remontam ao Governo da década de 1990, e têm o intuito de ajustar os países subdesenvolvidos aos propósitos neoliberais das Organizações Internacionais. Por esse motivo, Santos e Orso (2020) manifestam que fica evidente o objetivo de se consolidar no país uma “política curricular homogeneizadora, esvaziada de conteúdos e pobre de conhecimentos, ao sabor das elites, desejosas de manter os trabalhadores alienados, condição para perpetuação de seus privilégios” (Santos; Orso, 2020, p. 280).

Em nossa análise, depreendemos que a ideia difundida para a aplicação da reforma é de que a educação deve qualificar o indivíduo para o trabalho. Contudo, o que vem ocorrendo é um movimento em que se tira o foco dos saberes historicamente produzidos pela humanidade, enfatizando-se a produção de competências definidas pelo que deve ser compreendido e dominado pelos estudantes tendo em vista condições circunstanciais. Por não ter outra oportunidade de acesso ao conhecimento, senão a escola, o indivíduo torna-se alheio, ou pelo menos em parte, aos conteúdos disciplinares, restando ser submetido a um tipo de formação pragmática e utilitarista. Para Santos e Orso (2020), nessa lógica, o “sucesso” do estudante passa a depender tão somente de sua capacidade de adaptação às constantes mudanças do mercado de trabalho.

Consoante Lavoura e Ramos (2020), a Pedagogia das competências, na atualidade, veio com a crítica da escola tradicional, amparada pelo discurso de que toda transmissão de conteúdo é mecânica e vazia, devendo-se a esse fato o fracasso escolar. Dessa maneira, a linha psicologicista do ‘aprender a aprender’, cujo fundamento é o pragmatismo, volta à tona. Nessa vertente, a dimensão psicológica sobressai à dimensão lógica dos estudos, uma vez que os conteúdos são secundarizados, tornando-se apenas um recurso para o ‘pensamento reflexivo’. Os campos de referência para seleção dos conteúdos enfocam as experiências cotidianas e não o pensamento erudito.

O argumento que procura reduzir a transmissão de conhecimento a um processo meramente mecanicista, segundo Lavoura e Ramos (2020), é apenas mais um artifício das elites para impedir o acesso da classe trabalhadora aos saberes sistematizados, contribuindo para a sua alienação. Contrapõe-se, então, a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, teoria pedagógica a qual defendemos.

Nessa concepção, o que se considera fundamental é a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade no sentido de possibilitar que cada indivíduo

compreenda a realidade na sua singularidade. É com base nessa mediação que as classes desfavorecidas poderão se libertar de sua condição de dominadas. Conforme Gama e Prates (2020), a concepção de currículo que tem como fundamento esse princípio supera a visão desarticulada, mecânica e simplista de formação, e passa a assumir um modelo formativo articulado e intencional.

Assim, ao possibilitar o acesso ao saber sistematizado, o qual transcende a práxis utilitária, torna-se possível questionar o porquê de as coisas serem como são e, então, refletir em novas possibilidades, não se resignando ao mero condicionamento da realidade cotidiana alienante.

1.3.2.4 Valorização profissional

Sobre o reconhecimento da valorização profissional manifesto na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, verifica-se uma insatisfação generalizada dos autores das produções científicas. Isso porque, no que tange aos direitos adquiridos pelos professores, prevaleceu o entendimento de que houve um retrocesso em relação à Resolução CNE/CP nº 2 de 2015.

A atual diretriz destina um único inciso que trata da valorização profissional dos professores, que associa a valorização docente ao reconhecimento e fortalecimento dos saberes e práticas específicas da profissão (Brasil, 2019). Em virtude disso, D'Ávila (2020) aponta que não há a preocupação com a formação do pensamento crítico ou mesmo o reconhecimento do papel social do professor, compreendido na sua historicidade e como sujeito de sua práxis.

Diante do exposto, concluímos que, em oito das 11 pesquisas mapeadas, existe a compreensão de que a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 concorre para a desvalorização profissional, uma vez que seu papel fica circunscrito à execução de uma pauta rígida, construída em torno de competências. Os oito trabalhos acordam, entre si, que é retirado do professor o protagonismo intelectual, aumentando o controle do Estado sobre a prática docente, via padronização curricular.

Cinco pesquisas discorrem sobre a autorresponsabilização dos professores pelos seus processos formativos, não se destacando a responsabilidade do Estado no fomento às políticas de formação continuada. Barbosa (2022), D'Ávila (2020), Portelinha (2021) e Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021) reconhecem que, ao trazer a formação inicial desmembrada da formação continuada, não é feita a necessária articulação como meio de contribuição para o seu desenvolvimento profissional do professor.

Nesse aspecto, Frigotto (2017) denuncia que as políticas públicas têm contribuído cada vez mais para minimizar o papel do Estado na educação, restando ao indivíduo zelar por sua própria empregabilidade.

No plano social e pedagógico, tratava-se de encontrar noções adequadas ao que se propalou ser um mundo de mudanças e de incertezas, quando na verdade é de uma insegurança produzida socialmente. Em vez de afirmar o direito ao emprego, numa sociedade em que já não há lugar para todos no mercado de trabalho, a regra é que cada indivíduo trate de produzir sua empregabilidade. Do mesmo modo, a ênfase não é mais a de adquirir uma determinada qualificação, pois esta está ligada ao emprego e a um conjunto de direitos contratuais e a sindicatos que zelam por eles, mas a uma formação por competências vinculadas ao mercado e referidas ao indivíduo (Frigotto, 2017, p. 28).

Por fim, Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021) e Pires e Cardoso (2020) destacam que a Resolução CNE/CP N° 2 de 2019 retira a valorização profissional como um dos eixos estruturantes da formação, lembrando que a Resolução n° 02/2015 trazia um capítulo especialmente dedicado a questões atinentes a salário, plano de carreira e condições de trabalho.

Sendo assim, podemos afirmar que a formação inicial docente, preconizada pela atual Resolução, caracteriza-se por uma formação destituída de sentido político e desarticulada da realidade educacional brasileira. Com o escopo de formar um profissional prático e submisso, por meio de um processo centrado no desenvolvimento de competências que possuem estreita relação com o modo de produção capitalista, o referido documento acaba afastando do professor os conteúdos necessários para a compreensão crítica da realidade.

1.4 À guisa de conclusão: trilhando uma resistência ativa

Considerando os objetivos do presente artigo: caracterizar o percurso histórico das políticas públicas educacionais para formação de professores nas últimas três décadas no Brasil, 1990 a 2019, o qual culminou com a Resolução CNE/CP n° 2/2019 como meio de compreensão da conjuntura política e educacional no país à época, bem como investigar a(s) repercussão(ões) da Resolução CNE/CP n° 2/2019, que substituiu a Resolução CNE/CP n° 2/2015, no contexto educacional brasileiro, por meio de pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), concluímos que a conjuntura revelada nos anos de 1990 a 2019 indica o avanço do projeto neoliberal no sistema educacional brasileiro, transformando a educação em produto do processo econômico.

A partir da nossa pesquisa, verificamos que países em desenvolvimento, como é o caso

do Brasil, submeteram-se, nos últimos anos, a uma série de condições impostas pelas Organizações Internacionais (OI) mediante concessão de assistência financeira, trazendo sérias implicações para o contexto político e educacional no país.

Sob as recomendações das Organizações Internacionais, o Estado priorizou o setor econômico em detrimento dos gastos com os serviços públicos. Dessa forma, princípios como Estado mínimo, privatização, desregulamentação dos mercados financeiros e política de livre concorrência se agudizaram nos âmbitos político e econômico. Nessa direção, implementa-se uma série de medidas que servem para atender à expansão do mercado e, em especial, na proposição de políticas públicas educacionais que convergem para esse ideário, como é o caso da Resolução CNE/CP Nº 2/2019.

Essa Resolução trouxe como escopo o desenvolvimento de uma série de competências necessárias aos professores da Educação Básica no intuito de preparar profissionais flexíveis, capazes de buscar, por livre iniciativa, sua adequação ao mundo do trabalho, levando em conta as rápidas transformações sociais, econômicas e tecnológicas. Dessa maneira, o processo constitutivo cumpre um tipo de formação fragmentada e esvaziada de conteúdo, pois passa a focalizar o processo, trazendo uma visão pragmática e instrumentalizada do conhecimento.

Nesse sentido, parte-se da premissa que o conhecimento, com base na sua utilidade transitória, é cada vez mais efêmero. A intenção formativa converte-se na performance individual, sobrelevando os princípios de competitividade, meritocracia e individualismo. O sujeito, por sua vez, passa a ser empreendedor de si mesmo, uma vez que precisa produzir a sua própria empregabilidade.

Entendemos que o ideário neoliberal tem contribuído para acelerar, ainda mais, o processo de degradação social, tendo em vista que os trabalhadores vêm gradativamente perdendo os seus direitos, com a precarização das condições trabalhistas e consequente acirramento das desigualdades sociais. Nesse diapasão, corroboramos os dizeres de Saviani (2019, p. 556): “enquanto prevalecer, na política educacional, a orientação de caráter neoliberal, a estratégia de resistência ativa será a nossa arma de luta”.

Isso significa que é preciso lutar por um outro modelo de formação, o qual deve promover uma educação emancipatória, voltada para a socialização do que foi produzido e acumulado pela humanidade na sua forma mais rica, possibilitando aos indivíduos o seu pleno desenvolvimento para o processo de humanização. Na formação docente, isso implica em tomada de consciência e reconhecimento da importância da prática pedagógica como

instrumento de transformação social. Essa concepção, trazida pela Pedagogia Histórico-Crítica, contrapõe-se ao modelo de formação em voga, cujo objetivo é a mera adaptação do sujeito às necessidades do mercado.

Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se como uma teoria que intenta enfrentar as contradições da sociedade capitalista. Caracteriza-se pela defesa dos direitos sociais, da ciência, da educação pública e da apropriação do saber sistematizado no sentido de produzir, em cada indivíduo, as condições necessárias para a transformação de uma sociedade marcada por desigualdades e injustiça.

1.5 Referências

BARBOSA, Daniele de Oliveira Moreira. Avanços e retrocessos em Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores. 2022. 133 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

BARREIROS, Débora Raquel Alves; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica: em foco os jogos políticos e a responsabilização docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 3, p. 1313-1326, set./dez. 2021.

BOGATSCHOV, Darlene Novacov; FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva. BNC-Formação: políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 33-49, 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1999a.

BRASIL. Decreto n.º 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 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*: Seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 9, 4 mar. 2002a.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 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, 1 jul. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 3, de 3 de outubro de 2018. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 out. 2018a, Seção 1, p. 21.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2019.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017.

CARVALHO, Mark Clark Assende. O regresso das indefinições sobre a formação de professores: entre disputas, negações e resistências. *Práxis Educacional* (Online), v. 17, p. 1-14, 2021.

CARRANO, Paulo. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWCZYK, Nora. (Org.). *A escola pública diante do desafio de educar em relações de liberdade e convivência democrática*. Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018, p. 74-81.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla; SARTURI, Rosane Carneiro; NUNES, Janilse Fernandes. *Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais*. *Roteiro*, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 87-114, 2018. DOI: 10.18593/r.v43i1.13094.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC-Formação para a Universidade Pública e Formação Docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, 2021.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? *Novos Rumos*, Marília, UNESP, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan.-jun. 2012.

DAVIES, Nicholas. A política educacional nos governos do PT: continuidades ou descontinuidades em relação aos do PSDB? In: *Revista Histedbr on-line*, Campinas, n. 67, p. 39-52, mar. 2016.

D'ÁVILA, Cristina. *A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências*. *Revista Cocar (Online)*, v. 8, p. 86-101, 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. *Notandum*, v. 42, p. 139-160, set./dez. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DUARTE, Newton. O Currículo em Tempos de Obscurantismo Beligerante. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 139-145, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568. Disponível em:
<<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>>. Acesso em: 27 jul. 2023.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; COELHO, JianneInes Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, p. 940-956, 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. Esvaziamento da Didática e da Pedagogia na (nova) BNCC de Formação Inicial. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 19, p. 1014-1035, 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 17-34.

GALVÃO, Cristina Maria; SAWADA, Namie Okino; TREVISAN, Maria Auxiliadora. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 3, p. 549-

556, maio/jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v12n3/v12n3a14.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2022.

GAMA, Carolina Nozella; PRATES, Ailton Cotrim. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular [livro eletrônico]. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Org.). *Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora*. Campinas, Autores Associados, 2020, p.136-178.

GENTILI, Pedro. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pedro. (Orgs.). *Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996.

LAVOURA, Tiago Nicola; RAMOS, Marise Nogueira. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular [livro eletrônico]. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Org.). *A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas*. Campinas, Autores Associados, 2020, p. 83-108.

LOMBARDI, José Claudinei. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWCZYK, Nora. (Org.). *A luta em defesa da escola pública: algumas notas em debate*. Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018, p. 82-96.

MACEDO, Elizabeth. *Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação?* In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. *Anais...*, 1 CD-ROM.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Org.). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Autores Associados, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. O Legado do século XX para a formação de professores. In: Lígia Márcia Martins; Newton Duarte. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. *Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco*. Campinas: Pro-Posições, v. 30, e20170086, 2019.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. *Práxis Educacional* (Online), v. 17, p. 1-21, 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, n. 1, v. 1, p. 93-114, 2003.

RAMOS, Marise. Nogueira. Pedagogia das competências. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. Dicionário da educação profissional em saúde. 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 299-305.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular [livro eletrônico]. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Org.). *Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública*. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 267-296.

SAVIANI, Dermeval. Histórias e memórias da educação no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *A política educacional no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 30-39.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia histórico-crítica. *Revista Binacional Brasil Argentina, Vitória da Conquista*, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3t51Abd>>. Acesso em: 4 mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. *In*: KRA WCZYK, Nora. (Org.). *Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. Campinas: FE/ UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018, p. 23-32.

SAVIANI, Dermeval. *A lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas* [livro eletrônico]. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular [livro eletrônico]. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Org.). *Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular*. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 18-57.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. *Momento: diálogos em educação*, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago, 2018.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8917. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8917>>. Acesso em: 4 mar. 2022.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular [livro eletrônico]. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Org.). *A Base*

Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 218-266.

ZUCK, Débora Villetti; BORTOLOTO, Claudimara Cassoli. *A didática crítica na formação docente: fundamentos teórico-metodológicos, relevância políticopedagógica e contribuições para o processo de ensinoaprendizagem.* In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10, 2016, Campinas.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes: quais indícios para a formação de professores?

The Pedagogical Projects of Mathematics and Pedagogy Courses at Unimontes: what is the evidence for teacher training?

O presente estudo tem como objetivo porfiar sobre o processo de implantação dos referenciais para a formação docente nos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, identificando as convergências e divergências entre os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, com uso do método e das técnicas de análise de conteúdo. A análise foi fundamentada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e na Resolução CNE/CP nº 2/2015. A problematização sobre os processos de construção e implementação dos referenciais, por sua vez, se deu à luz de autores da Pedagogia Histórico-Crítica. Nos projetos analisados, há indícios de uma proposta de formação inicial de professores pautada pela pedagogia do professor reflexivo, embora verifique-se sua maior influência no PPC do curso de Matemática. Essa referência relaciona-se à epistemologia da prática profissional e possui estreita ligação com os ideários neoliberal e pós-moderno. Lado outro, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi caracterizada a partir de uma perspectiva mais ampla de formação docente, buscando assegurar princípios norteadores a serem levados em conta nos projetos de licenciatura em cada instituição.

Palavras-chave: Currículo. Formação Docente. Licenciatura em Matemática. Licenciatura em Pedagogia. Pedagogia Histórico-Crítica.

This study aims to discuss the process of implementing the references for teacher training in Mathematics and Pedagogy courses at Unimontes, identifying the convergences and divergences between the Pedagogical Projects of the Courses (PPCs) and Resolution CNE/CP nº 2/2015. This is a documentary study with a qualitative approach, using the method and techniques of content analysis. The analysis was based on the Pedagogical Projects of the Courses and on Resolution CNE/CP nº 2/2015. The problematization of the processes of construction and implementation of the references, in turn, took place in the light of authors of Historical-Critical Pedagogy. In the projects analyzed, there is evidence of a proposal for initial teacher training based on the pedagogy of the reflective teacher, although its influence is greatest in the PPC for Mathematics course. This reference is related to the epistemology of professional practice and is closely linked to neoliberal and postmodern ideals. On the other hand, Resolution CNE/CP nº 2/2015 was characterized from a broader perspective of teacher training, seeking to ensure guiding principles to be taken into account in the degree projects at each institution.

Keywords: Curriculum. Teacher Training. Licentiate Degree in Mathematics. Licentiate Degree in Pedagogy. Historical-Critical Pedagogy.

2.1 Introdução

O campo de formação de professores tem sido permeado por inúmeros debates,

caracterizando-se como um espaço de conflitos e de diferentes pontos de vista. Segundo Dourado (2016), questões como projetos de formação, lócus, dinâmica formativa, relação teoria e prática, perfil docente, entre outras, denotam as divergências estruturais que marcam, historicamente, a formação de profissionais para o magistério em nosso país.

Como objeto de políticas públicas e de investigações, a formação docente vem sendo alterada nas últimas décadas trazendo o currículo como centro dessas modificações. Por isso, entendemos a necessidade de compreender e ponderar sobre o tratamento que é dado à formação docente a partir dos referenciais legais, sem perder de vista o amplo cenário político e social.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como alvo os referenciais curriculares para a formação de professores, focalizando os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de dois cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), a saber, Matemática e Pedagogia e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior. Assim, por meio de pesquisa documental, objetivou-se porfiar sobre o processo de implantação dos referenciais para a formação docente nos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, identificando as convergências e divergências entre os PPCs e a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Nosso estudo pauta-se pela seguinte problematização: *o que se pode apreender do processo de implantação dos referenciais curriculares para a formação docente nos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, considerando as convergências e divergências entre os PPCs e a Resolução CNE/CP nº 2/2015?*

O texto está organizado em sete seções. Na primeira, a introdução, fizemos uma contextualização legal e histórica sobre a elaboração dos PPCs de Matemática e Pedagogia da Unimontes nos anos de 2019 a 2023, bem como a definição de currículo para uma Pedagogia Histórico-Crítica, teoria que mobiliza conceitos pertinentes à nossa discussão. Em sequência, discorremos sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa, seguidos da análise do PPC de Pedagogia na terceira seção, e de Matemática, na quarta seção. Abordamos, também, as convergências e divergências entre os PPCs e, em continuidade, as convergências e divergências entre os PPCs e a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Por último, tecemos considerações acerca dos resultados de nossa investigação.

2.1.1 Bases legais e contexto político da produção dos PPCs

Considerando o objetivo de porfiar sobre o processo de implantação dos referenciais

para a formação docente nos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, identificando as convergências e divergências entre os PPCs e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, realizamos a análise documental apoiada nos referenciais curriculares para a formação de professores de ambos os cursos focalizados em nossa pesquisa.

Assim, verificamos que ambos os PPCs contemplaram na sua organização curricular, entre outros documentos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática (Decreto 6.755/2009 e Parecer 1.302/2001 CNE/CES); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006); e 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 (Resolução CNE/CP nº 2/2015).

Frisamos, aqui, que nosso estudo focaliza, especialmente, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e os PPCs, pois compreendemos a necessidade dessa delimitação na análise dos dados. Tal como preconizam Ludke e André (1986), os documentos não só oferecem elementos de análise de maneira contextualizada, como podem apresentar informações provenientes do próprio contexto do qual se originaram.

Tendo isso em vista, justificamos nosso interesse pelo estudo dos referidos documentos por considerar que eles podem oferecer bases para discussões acerca da formação inicial de professores, de forma contextualizada, por estarem compreendidos no interior dessa realidade.

Importante destacar ainda que, na atual conjuntura política e educacional, a formação de professores vem sofrendo um conturbado processo de modificações. De acordo com Ceschini *et al.* (2022), esse cenário se revela mediante a tentativa de alinhamento da educação aos preceitos neoliberais, conservadores e performáticos sob a influência das Organizações Internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Destarte, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, a qual passou a orientar os currículos escolares abrangendo toda a Educação Básica em território nacional, instaurou-se a necessidade de reorganização das políticas subsequentes com base na sua proposta, incluindo, portanto, a política de formação de professores. Com isso, após três

versões de propostas de Base Nacional Comum para formação de professores¹¹, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em 20 de dezembro de 2019, uma nova resolução para regulamentar a formação docente, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Pinheiro; Fávero, 2022).

Segundo os autores citados, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 trouxe consigo a proposta de organização do currículo para formação docente por competências, focalizando a formação do aluno a ser ensinado, em alinhamento com a BNCC, na busca pela padronização profissional de acordo com fatores externos, perdendo de vista a formação sólida do professor embasada na *práxis*. Interessante destacar que a *práxis*, enquanto expressão da unidade teoria-prática na formação docente, pode ser compreendida de uma forma mais ampla, e não somente como articulação teórico-prática manifesta no interior das salas de aula. Como argumenta Duarte (2001), essa unidade precisa ser vista como relação entre a questão educacional e a questão política, isto é, orientada para uma finalidade.

Ademais, Pinheiro e Fávero (2022) pontuam que a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 desconsiderou todo o trabalho de adequação curricular que estava acontecendo nas Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o país, tendo em vista as orientações da Resolução CNE/CP nº 2/2015, cujo prazo de implantação nem tinha sido esgotado.

Para Ceschini *et al.* (2022), a falta de condições para avaliar o processo de implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 revelou, também, a influência neoliberal e conservadora nas decisões políticas, visando o controle do trabalho docente. Sendo assim, a política de reformulação curricular proposta para a formação de professores revelou o poder que é exercido sobre o que e como se ensina e, ainda, como esse processo deve ser avaliado levando-se em conta interesses econômicos.

Assim, após manifestações das entidades representativas ligadas à formação de professores, em 19 de setembro de 2022, o próprio CNE publicou um Comunicado¹²

¹¹ Após a aprovação da BNCC, inaugurou-se, no CNE, um movimento para modificar o conteúdo da Resolução CNE/CP nº 2/2015, processo este que desencadeou três propostas que visaram estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, de forma a incorporar as determinações constantes neste documento, sendo a terceira versão consubstanciada a partir do Parecer da BNC-Formação, de 18 de setembro de 2019. Este terceiro Parecer antecedeu a aprovação do Parecer nº 22, de 7 de novembro de 2019, que foi homologado pela Portaria nº 2.167, publicada no Diário Oficial da União, de 20 de dezembro de 2019. Com isso aprovou-se nova resolução para a definição de diretrizes para formação inicial de professores da Educação Básica, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Pinheiro; Fávero, 2022).

¹² Comunicado relativo à Resolução CNE/CP nº 2/2019. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 19 de setembro de 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/divulgacao>. Acesso em: 22 de maio de 2023.

informando sobre sua mobilização, mediante comissão própria, por alterações da Resolução CNE/CP nº 2/2019 frente às questões apresentadas pela comunidade educacional, o que indica, nesse ínterim, a sua suspensão.

Com base no exposto, os cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, não distantes dessa realidade, estão contemplados na Resolução CNE/CP nº 2/2015, a despeito da atual demanda proveniente da Resolução CNE/CP nº 2/2019. Importante salientar que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi amplamente discutida e bem-aceita, despontando-se a reivindicação da sua retomada pelo Movimento REVOGA BNC-Formação¹³ (MONAPE, 2023). A Resolução foi considerada uma conquista para a área, sendo aprovada num contexto democrático, de diálogo entre o governo e as instituições públicas educacionais, expressando um projeto nacional de educação brasileira que visou atender às peculiaridades e à diversidade educacional existente no país (Ceschini *et al.*, 2022).

Ainda no que se refere à Resolução CNE/CP nº 2/2015, ao longo de seus oito capítulos, ela apresenta uma base formativa calcada pela concepção de educação emancipatória, considerando-a como princípio dos direitos humanos, e compreendendo, ainda, a necessidade de se respeitar a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo. Propõe a Base Nacional Comum de formação dos profissionais do magistério tendo em vista princípios, como interdisciplinaridade, articulação teórico-prática, articulação entre formação inicial e continuada, compromisso social, gestão democrática e valorização profissional (Brasil, 2015).

Ressaltamos que as problematizações ora evidenciadas, cujo foco são os referenciais curriculares para a formação de professores, em especial dos cursos de Matemática e de Pedagogia da Unimontes, procederam-se à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Sendo assim, buscaremos, na próxima seção, elaborar os preceitos que envolvem o currículo partindo dessa teoria.

2.1.2 Currículo e Pedagogia Histórico-Crítica

A palavra currículo vem do latim *curriculum* e pode ser definida como caminhada, corrida, percurso. Partindo-se dessa compreensão etimológica, Soares *et al.* (2012) realizam

¹³ O Movimento “REVOGA BNC-Formação” trata-se de um manifesto conduzido por meio da Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020, criada em 30 de março de 2023, congregando entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores e à educação. Tais organizações se mobilizaram em prol da formação de professores(as) pela reivindicação da retomada da implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (MONAPE, 2023).

uma aproximação conceitual na qual o currículo pode representar a trajetória da humanidade em seu processo de apreensão do conhecimento científico a ser selecionado pela escola. Nesse projeto de escolarização, o currículo possui uma função social que se refere à organização da reflexão pedagógica do aluno de modo que passe a pensar a realidade seguindo uma determinada lógica.

Malanchen (2014) pondera que a discussão sobre currículo não pode perder de vista o seu aspecto político, pois, ao orientar que tipo de formação preconiza oferecer aos indivíduos, esse instrumento poderá interferir necessariamente no modo como eles irão atuar na sociedade. Assim, da maneira como está organizado, fundamentado, e pelos conteúdos albergados para conduzir o trabalho educativo, o currículo revela um caráter teleológico, pois possui finalidades e propósitos não aparentes, mas que se revelam a partir dos desdobramentos do ato educativo. O currículo possui, então, uma intencionalidade mediante uma visão de sociedade a ser alcançada, apresentando uma perspectiva de formação humana (Malanchen, 2014).

Para Saviani (2020), precursor da Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo diz respeito a todas as atividades existentes no interior da instituição de ensino que, ao mobilizarem os recursos materiais e humanos, buscam atender a uma finalidade, a qual refere-se à educação do indivíduo. Nessa direção, o currículo trata do conteúdo da educação e da sua distribuição no tempo e no espaço. Vale ressaltar que o conteúdo da educação, segundo o autor, não se refere a qualquer saber, mas, precisamente, ao saber sistematizado, pois o conhecimento do senso comum ocorre independentemente da escola. Ou seja, a escola existe justamente para que haja o acesso ao saber elaborado.

De forma sintética, “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2020, p. 21). Assim, pelo uso do termo “nucleares”, o autor justifica que essa noção pode sanar o problema presente na escola, que tem se deslocado das atividades essenciais para as atividades secundárias, distanciando-se, muitas vezes, da sua atividade nuclear que é a de propiciar o ingresso do indivíduo à cultura letrada, de maneira que se lhe garanta a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber sistematizado. Em vista disso, o autor faz um alerta – o que é considerado secundário ou extracurricular pode ser trabalhado somente se não houver prejuízo dos conteúdos essenciais (ciências, arte e filosofia).

Nesse sentido, o saber sistematizado que irá compor o currículo deve ser dosado e sequenciado, promovendo-se, assim, as condições de sua transmissão e assimilação. O que a Pedagogia Histórico-Crítica preconiza, portanto, é a educação democratizada, considerando

que a cultura letrada precisa estar disponível a todos de igual modo.

No contexto educacional brasileiro, porém, existe uma proposta que vem predominando não somente no discurso oficial, como também nos próprios fundamentos para a formação de professores, a qual remonta às reformas implementadas pelo Governo brasileiro na década de 1990, e está alinhada à Teoria Reflexiva¹⁴ (Sousa, 2018). De acordo com a autora, essa corrente diz respeito às ideias que preconizam a aprendizagem como processo que ocorre mediante a solução de questões práticas do dia a dia e que se estenderão ao longo da vida. Numa linha pragmática do conhecimento, valorizam-se os saberes experienciais no entendimento de que sua construção só ocorre a partir da experiência, e é por meio dela que advém o pensamento reflexivo.

Essa concepção pauta-se pela justificativa de que os cursos de formação de professores são demasiadamente teóricos, e a teoria tem se mostrado desconexa da prática. Por esses motivos, alega-se que esses profissionais, no exercício da profissão, não conseguem compreender os processos mentais dos estudantes. Além disso, Sousa (2018) alerta que os teóricos da Teoria Reflexiva apresentam um discurso atraente, porém cheio de armadilhas. Apesar de apregoarem justiça social, desvalorizam a teoria clássica no âmbito acadêmico, e desconsideram questões econômicas, políticas e sociais que circundam o trabalho docente.

A despeito das teorias que enfatizam a prática no processo formativo, a Pedagogia Histórico-Crítica identifica-se como formulação teórica que propõe a unidade entre teoria e prática, compreendendo a educação como mediação no interior da prática social global (Saviani, 2019). Por outro lado, o autor acrescenta que essa teoria, visando articular a educação com os interesses da classe trabalhadora, empenha-se em orientar o trabalho educativo a partir da concepção de métodos que estimulem a criatividade e a iniciativa dos estudantes, sem dispensar a iniciativa do professor.

Despontando no período de redemocratização do Brasil, momento em que ocorria o processo de restauração da democracia, com o fim da ditadura militar, na década de 1980, a Pedagogia Histórico-Crítica foi inspirada na concepção dialética, tendo seus objetivos afinados

¹⁴ A Teoria Reflexiva, a qual passou a predominar no campo da formação docente, é defendida por vários autores da área que, ao formularem suas ideias em favor da epistemologia da prática, enfatizam a prática em detrimento da teoria. Ao compreenderem que os processos de formação devem pautar-se nos problemas diários, preconizam que o pensamento reflexivo ocorre a partir da experiência concreta. Essa corrente contribuiu para a ideologia capitalista, que se apropriou de noções pragmáticas do conhecimento (Sousa, 2018).

com a transformação da sociedade (Sousa, 2018). Assim, passa a compreender a educação a partir do desenvolvimento histórico objetivo, considerando a sua ocorrência num contexto marcado pela contradição impulsionada pela luta de classes, mediante as relações sociais de produção (Malanchen, 2014).

Ao depreender que a educação trata de um processo de apropriação da totalidade das objetivações humanas como resultado do desenvolvimento histórico da humanidade, não herdada, Saviani (2019) afirma que a função da educação consiste na seleção dos elementos essenciais que constituem a realidade humana própria de uma determinada época, assim como a sua organização e sequenciação de modo a propiciar a apropriação destes elementos pelos estudantes. Nesse sentido, currículo se trata de uma unidade de conteúdo e forma (Gama; Duarte, 2017).

Como referência para a seleção desses conteúdos, e critério para identificação dos elementos que devem compor o currículo, Saviani (2011) acredita ser fundamental a noção de *clássico*, definido como aquilo que se firmou como fundamental, essencial ao longo do tempo. Porém, o autor assevera que esse conceito não pode ser confundido com tradicional ou tampouco considerado, necessariamente, contrário ao que é atual. Isso, porque a atualidade deve ser compreendida como síntese do passado, haja vista que a educação deve abranger a realidade atual de forma organizada, não só se adaptando a ela, mas reorganizando-a ativamente (Saviani, 2019).

Partindo desse pressuposto, a Pedagogia Histórico-Crítica preconiza que os indivíduos não só se apropriem dos conteúdos, como conheçam a trajetória de sua construção, concebendo os conhecimentos a partir de sua historicidade para aprimorarem os já existentes (Moraes; Galvão, 2021).

Considerando a lógica dialética, compreende-se o fenômeno educativo como processo que incorpora a categoria de mediação, permitindo que os estudantes passem de uma “inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (Saviani, 2019, p. 147).

Em vista disso, Saviani (2020) buscou identificar os principais tipos de saberes implicados no fenômeno educativo, os quais devem ser dominados pelos professores e, conseqüentemente, compor o seu processo formativo, podendo, assim, orientar a organização e o currículo para a formação docente. Esses saberes são relativos a: atitudes (saber atitudinal); compreensão do contexto (saber crítico-contextual); conhecimentos específicos

correspondentes às disciplinas curriculares (saberes específicos); teorias educacionais (saber pedagógico); e questões didático-curriculares (saber didático-curricular), os quais oferecem indicativos para a nossa análise.

Destaca-se que o modo como esses saberes se constituem e se expressam está relacionado a um eixo comum que se manifesta na diferença entre os saberes decorrentes da experiência de vida (*sofia*) e os conhecimentos metódicos e sistematizados (*episteme*), formas estas que atravessam os saberes categorizados com maior ou menor intensidade.

Nessa perspectiva, os saberes a serem dominados pelos professores se pautam em razão do objetivo propriamente pedagógico, que está relacionado ao desenvolvimento dos estudantes. Duarte (2021), ao focalizar a Pedagogia Histórico-Crítica, compreende que o pleno desenvolvimento humano, isto é a formação omnilateral, em todas as dimensões, não só faz parte da necessidade de mudança da realidade atual como só poderá ser alcançada a partir da superação das relações de produção capitalista. E é nesse sentido, conforme o autor, que haverá condições para que os indivíduos se apropriem das riquezas materiais e imateriais, para que se efetivem a universalidade e a liberdade na vida de cada um.

Apoiando-se na perspectiva dialética, Duarte (2013) contribui que, ao contrário do que se pensa, o projeto que visa superar o capitalismo possui como cerne a questão da individualidade, implicando na emancipação dos indivíduos. Sendo assim, aborda o desafio de se avançar do *em si* ao *para si* na sociedade atual. Isso significa que, no fetichismo capitalista, existe a predominância do *em si* sobre a individualidade, ou seja, da formação espontânea. Portanto, ele esclarece sobre a persistência de um modelo de formação que vise o direcionamento ao *para si*, isto é, à formação do ser consciente da sua própria individualidade, da sua atividade e da sua relação com o mundo, para que possa se tornar um ser livre, racional e universal.

Porém, para se atingir esse nível de desenvolvimento, é necessário que o processo educativo possibilite a inserção de cada indivíduo na cultura já existente na sociedade. Por isso, Duarte (2013) discute a necessidade de se analisar o que, na história social, se firmou enquanto desenvolvimento humano, isto é, enquanto humanização, e o que se constituiu alienação.

É fundamental considerar a relação dialética que se estabelece entre esses dois princípios, haja vista que na história da humanidade, caracterizada pela luta de classes, é impossível separar humanização e alienação. Esse pressuposto permite compreender que o ser

humano, à medida que se desenvolveu, produziu, ao mesmo tempo, a sua própria alienação. Esta, porém, foi levada ao extremo na sociedade capitalista, uma vez que ao mesmo tempo que produziu formas imprescindíveis de desenvolvimento, universalizou as relações de produção capitalistas e, com isso, a alienação (Duarte, 2013).

Nesse movimento dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica preconiza que a transformação da sociedade deve ocorrer pelo processo de incorporação e superação, sendo que os conhecimentos já existentes – ciências, artes e filosofia – fazem parte das conquistas humanas e não podem ser ignorados (Duarte, 2013). É preciso, pois, superar a lógica-formal que dificulta a compreensão do caráter contraditório do desenvolvimento humano na sociedade capitalista, reconhecendo que é por meio da socialização dos conhecimentos que os indivíduos poderão analisar a sociedade a fim de alterá-la. Desse modo, Duarte (2013) conclui que

é assegurando que os filhos da classe trabalhadora se alfabetizem da melhor forma que nós pudermos alfabetizá-los. Que alcancem o domínio da língua escrita nos níveis mais elevados. Que dominem os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas. E, para isso, temos que lutar intransigentemente contra o relativismo na discussão dos conteúdos escolares, contra a subordinação dos currículos escolares ao cotidiano pragmático e alienado da nossa sociedade (Duarte, 2013, p. 69).

Por fim, a Pedagogia Histórico-Crítica preconiza a formação humanizadora, considerando que o papel da educação deve ser o de propiciar o desenvolvimento de cada indivíduo, para que tenha condições de intervir na sociedade de forma crítica e consciente. O processo de formação pensado a partir dessa teoria pode combater o movimento que tem descaracterizado os conhecimentos teóricos, e o consequente esvaziamento do papel da educação, que tem sido dominada objetivando reproduzir a sociedade capitalista.

2.2 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Tendo em vista que o objetivo do nosso estudo é porfiar sobre o processo de implantação dos referenciais para a formação docente nos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, identificando as convergências e divergências entre os PPCs e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, centramos nossas atenções nas matrizes curriculares de ambos os cursos sem descuidar dos aspectos legais que regem esse segmento.

Para tanto, realizamos uma pesquisa documental, que, de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), constitui-se enquanto procedimento pelo qual aplicam-se métodos para compreensão e análise de diversificados tipos de documento. Segundo os autores, esse

procedimento pode oferecer ricas informações possibilitando ampliar a compreensão do objeto de estudo a partir de contextualização histórica e sociocultural.

Cellard (2012) explica que os documentos como fonte de informações articulam a dimensão temporal à apreensão do aspecto social do fenômeno. Assim, podem representar uma totalidade de vestígios da atividade humana em épocas passadas, sendo que, frequentemente, apresentam-se como único testemunho de atividades específicas que ocorreram num determinado momento.

Considerando as características apresentadas, compusemos o *corpus* de nossa pesquisa, que se constituiu, principalmente, dos PPCs de Matemática e de Pedagogia da Unimontes, bem como da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Por se tratar de documentos públicos, estão disponíveis para consulta nas páginas dos cursos, no site da Universidade e, no caso da Resolução, no Diário Oficial da União (DOU). Cabe ressaltar, ainda, que procuramos os coordenadores dos respectivos cursos, à época, tornando-os cientes do propósito de nossa investigação. Recolhemos as suas assinaturas mediante o Termo de Concordância da Instituição para Participação em Pesquisa, de forma a atender os seus preceitos éticos.

Finalizada essa etapa, procedemos com a análise propriamente dita, cuja natureza é qualitativa. Para tal fim, recorremos à análise de conteúdo enquanto método de investigação. Esse método pode ser compreendido por um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, de modo sistemático e objetivo, pretende extrair evidências que possibilitem a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção e recepção dessas comunicações (Bardin, 2016).

Gomes (2007) observa que a análise de conteúdo se constitui, também, numa técnica de investigação que possibilita a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências da mensagem que é emitida. O autor destaca os procedimentos de categorização, inferência, descrição e interpretação no uso para esse tipo de análise, ressaltando que o momento da interpretação, enquanto etapa final do processo, representa a síntese entre o problema de pesquisa, os resultados obtidos, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada.

Nesse sentido, procedemos à leitura do material, decompondo e distribuindo as partes por categorias que se formaram ao longo do estudo. Seguimos com a descrição, sistematização e análise dos resultados dessa categorização e, finalmente, considerando a questão de pesquisa

o que se pode depreender do processo de implantação dos referenciais curriculares para a formação docente nos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, considerando as convergências e divergências entre os PPCs e a Resolução CNE/CP nº 2/2015?, e apoiadas na fundamentação teórica, interpretamos os dados, ponderando acerca dos sentidos que eles conferem ao nosso objetivo de porfiar sobre o processo de implantação dos referenciais para a formação docente nos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, identificando as convergências e divergências entre os PPCs e a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

2.3 Análise do PPC de Pedagogia

A LDBEN nº 9394/1996 prevê que, no exercício de sua autonomia, as universidades organizem os currículos de seus cursos e programas, observando as diretrizes gerais pertinentes. Por via dessa observação, pode-se considerar que os PPCs dos cursos de graduação, como pontua o ForGRAD (2000), consistem num conjunto de orientações indispensáveis para a política acadêmica compreendendo a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, a flexibilidade curricular, a formação integral, a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática, definindo-se como um “instrumento balizador para o fazer universitário, devendo, por consequência, expressar a prática pedagógica do(s) curso(s), dando direção à ação docente, discente e de gestores” (ForGRAD, 2000, p. 2).

Ao discutir sobre a construção do projeto pedagógico, Veiga (2003) expressa que o mesmo pode ser constituído como um conjunto de atividades que gera um documento programático visando à eficácia. Nesse sentido, ele assume um caráter regulador e técnico. Por outro lado, porém, se concebido a partir de um movimento de cooperação e diálogo, considerando a autonomia da instituição, pode configurar-se em um instrumento de luta, assumindo uma função emancipatória. Segundo a autora, nessa perspectiva, o processo de construção do projeto pedagógico pode superar ou pelo menos reduzir os efeitos fragmentários da divisão do trabalho e do controle burocrático desse processo.

Assim, ao compreender que o projeto pedagógico significa a própria organização do trabalho pedagógico da instituição, preconizada como espaço social influenciado por práticas contraditórias, Veiga (1998) argumenta que o mesmo acaba por refletir uma intencionalidade educativa, isto é, um compromisso que é definido coletivamente.

Tendo isso em vista, a referida autora defende que a forma mais apropriada para referirmos a esse instrumento seria “Projeto Político-Pedagógico”, pois o projeto pedagógico é

também político uma vez que se articula ao compromisso sociopolítico, donde deve fundamentar-se enquanto instrumento que visa a formação dos sujeitos segundo um tipo de sociedade.

Os aspectos político e pedagógico são, portanto, indissociáveis sendo que, enquanto a dimensão política está ligada à intencionalidade educativa, a pedagógica está associada às ações educativas da instituição, bem como às suas características viáveis para que se possa alcançar os seus propósitos. Sem discordar dessa interpretação, seguiremos com a nossa análise utilizando o termo Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) com o intuito de meramente acompanhar a identificação desses documentos, mediante a decisão institucional.

Isto posto, partimos para a caracterização e contextualização do PPC do curso de Pedagogia da Unimontes, o qual foi aprovado a partir da Resolução nº 196 – CEPEX/2019. Faremos também, nessa seção, uma apresentação panorâmica do curso como forma de contribuição para a nossa análise. Sendo assim, o curso de Pedagogia, ofertado na modalidade regular presencial, na Unimontes, confere a titulação de professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Possui regime escolar semestral no *campus* Montes Claros, funcionando nos turnos vespertino e matutino; e regime escolar anual nos *campi* de Janaúba, Janaúria, Espinosa, Paracatu, Pirapora, Brasília de Minas e Almenara, unidades onde é ofertado no turno noturno (Unimontes, 2019b).

O curso de Pedagogia, com os cursos de Letras, Geografia e História, consagrou-se, na trajetória da Educação Superior, em Montes Claros, como os primeiros cursos para formação de professores a serem instalados por meio da fundação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FAFIL), em 1963. Anos após esse fato, precisamente em 1966, foram incorporados pela Fundação Norte Mineira de Educação Superior (FUNM), que, por sua vez, foi encampada pela Unimontes, instituída pelo Decreto Estadual nº 30.971, de 9 de março de 1990. Reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em julho de 1994, por meio da Portaria Ministerial nº 1116 e do Parecer nº 232/94 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, essa instituição, atualmente, é considerada uma universidade de integração regional, sendo a maior universidade pública do Norte de Minas, agregando o polígono da seca e assistindo, sobretudo, as regiões Nordeste e Noroeste, com abrangência dos Vales Jequitinhonha, Mucuri e Urucuia (Unimontes, 2019b).

No decurso do tempo, o curso de graduação de Pedagogia, nessa universidade, buscou

atender as demandas legais, acompanhando as mudanças propostas pela legislação vigente, realizando-se várias reformulações em sua estrutura curricular. Não obstante o reconhecimento da necessidade de atendimento às exigências legais, o PPC destaca que a formação do pedagogo foi atravessada, historicamente, por embates provenientes das organizações dos educadores em todo o país, por consequência das tentativas oficiais de reformulações da Pedagogia, buscando, assim, pela definição de sua identidade e especificidade.

Nesse sentido, o PPC do curso de Pedagogia foi construído coletivamente, via articulação da Coordenação Didática e do Núcleo Docente Estruturante (NDE), com base nas orientações legais, a partir de uma proposta que se orientou pelo atendimento das demandas educacionais e sociais, características da região de abrangência da Universidade. Outrossim, dois fatos marcaram o processo de reestruturação da matriz curricular do curso, iniciado em 2014, traduzidos pela publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definiu novas diretrizes para a formação docente. Isso demandou a sua implementação, bem como a instituição do NDE nos cursos de licenciatura, o qual assumiu o papel de articular a mobilização dos professores dos respectivos cursos e promover as atualizações dos PPCs.

No PPC de Pedagogia (Unimontes, 2019b) também são citados outros eventos, encontros e reuniões, os quais constituíram-se fonte de importantes reflexões para a operacionalização da sua revisão. Atualmente, sob as orientações da Resolução CNE/CP nº 1/2006 e da Resolução CNE/CP nº 2/2015, e de regulamentações específicas emanadas da Universidade, o curso de Pedagogia busca oferecer condições para a qualificação de profissionais para atuar na Educação Básica, com foco na docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial.

Mediante essas considerações sobre o PPC de Pedagogia, passaremos à discussão e análise das informações coletadas mediante as categorias constituídas: perspectiva de formação de professores no PPC, saberes docentes e relação teoria-prática, estrutura e organização curricular.

2.3.1 Perspectiva de formação de professores no PPC de Pedagogia

Partindo dos pressupostos teóricos que alicerçam o nosso estudo, o qual teve como objetivo porfiar sobre o processo de implantação dos referenciais para a formação docente nos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, e buscando identificar as convergências e

divergências entre os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, reconhecemos que o PPC é um instrumento dotado de intencionalidades e que possui objetivos propriamente pedagógicos. Por isso, ao depreender que o currículo possui a finalidade de orientar o trabalho educativo, estabelecendo uma determinação recíproca entre educação e sociedade, acaba refletindo uma concepção de formação docente. Nesse sentido, à medida que se procederam as análises dos documentos, constituiu-se a primeira categoria, qual seja, perspectiva de formação de professores no PPC.

De acordo com registro no PPC (Unimontes, 2019b), sua proposta preconiza a centralidade do ser humano como razão e sentido da atividade educativa. Sendo assim, busca-se evidenciar, a partir desse documento, a intencionalidade e pressupostos do projeto de formação, reconhecendo-se a sua complexidade. Esta se caracteriza por uma diversidade de elementos filosóficos, políticos, sociológicos, psicológicos, epistemológicos, teóricos e metodológicos, tendo em conta fatores determinantes, como o contexto institucional e socio-histórico.

O curso de Pedagogia tem sua base na docência, compreendida como

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre os conhecimentos científicos e culturais, os valores éticos e estéticos inerentes aos processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Unimontes, 2019b, p. 25).

Além disso, explicita-se a sua intenção em formar profissionais preparados para enfrentar os desafios que a realidade apresenta, buscando promover a transformação social da região sem perder de vista o princípio fundamental da democracia.

No que toca ao objetivo geral pretendido ao curso, apresenta-se a intenção de se formar o professor pesquisador, profissional reflexivo, cuja capacidade de exercer a docência, tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, envolve o comprometimento com a efetivação de um projeto de transformação social em uma sociedade democrática e plural. Considera-se, ainda, a prática pedagógica como um trabalho coletivo, buscando integrar o conhecimento do pedagogo com a realidade tendo em vista a sólida formação profissional.

Considerando o objetivo de formar o professor como um “profissional reflexivo”, conforme está escrito no PPC (Unimontes, 2019b), Duarte (2003) traz pertinentes contribuições

para a discussão na medida em que aborda sobre a questão epistemológica na formação docente e a tendência nos estudos educacionais voltada para as linhas da “epistemologia da prática profissional” e do “professor reflexivo”. Essa corrente marcou o campo de formação de professores no Brasil desde a década de 1990, assim como ressaltamos em discussões prévias.

Duarte (2003) ainda assevera que a epistemologia e a pedagogia defendidas por esses autores respaldam-se, sobretudo, na premissa de que o conhecimento teórico tem surtido pouco efeito na prática profissional, pressupondo, assim, seu afastamento e compreensão de que os fundamentos teóricos de fato efetivos são aqueles subjacentes à prática. Nesse sentido, pondera que os estudos na linha do “professor reflexivo” possuem uma ligação com o ideário escolanovista¹⁵, assim como estreita relação com o universo ideológico neoliberal e pós-moderno, evidenciando uma abordagem enraizada na subjetividade e pragmatismo típicos dessas ideologias.

Outro ponto observado no objetivo geral elencado no PPC (Brasil, 2019b) diz respeito à formação do “professor pesquisador”. A Pedagogia Histórico-Crítica preconiza que o saber elaborado não interessa à pedagogia por si mesmo, visto que os conhecimentos mobilizados pelo professor interagem em função do objetivo propriamente pedagógico que está relacionado à humanização do indivíduo. Assim sendo, o problema central da pedagogia consiste na transformação do saber elaborado em saber escolar, por meio do processo de seleção e organização dos elementos pertinentes ao desenvolvimento do estudante. Nesse sentido, quando Saviani (2011) afirma que são os objetivos educacionais que definem os saberes que devem integrar o currículo, conclui que

enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno, ao passo que para o cientista o conhecimento é um fim (Saviani, 2011, p. 65).

Mediante o exposto, a preocupação de se formar o professor pesquisador explicitada no documento, a nosso ver, busca tratar da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como aspecto indispensável à composição do currículo de formação docente. Conquanto entendemos a importância de não se perder de vista o cerne do trabalho educativo que diz respeito à transmissão-assimilação do saber sistematizado como um princípio básico para a

¹⁵ O escolanovismo trata-se de um movimento que buscou superar o ensino tradicional, concentrando seu foco de estudo na construção de conhecimento por parte do aluno (Duarte, 2003).

formação do pedagogo.

Como podemos observar, o PPC de Pedagogia (Unimontes, 2019b), do mesmo modo que concebe a formação do ser humano como razão de ser da Pedagogia, constituída enquanto campo científico, visando a ascensão do indivíduo à condição humana, perfilhando o sentido próprio da Pedagogia Histórico-Crítica, sinaliza sentido oposto ao preconizar a formação do profissional reflexivo. Nessa corrente, o saber científico e escolar, necessário ao desenvolvimento intelectual do estudante e sua consequente humanização, estabelece uma relação subalterna ao saber cotidiano, ligado à solução de problemas práticos. Um ideário alinhado à epistemologia pós-moderna, bem como às ideias neoliberais que subvertem o valor do saber científico e filosófico e cultuam a subjetividade típica do cotidiano alienante da sociedade atual.

2.3.2 Saberes docentes e relação teoria-prática

Como podemos depreender a partir das discussões que se precederam, a cultura da pós-modernidade correspondente à atual conjuntura está permeada pela ideologia neoliberal, gerando implicações pedagógicas das quais destacamos a teoria do “professor reflexivo”. Essa ideia, que se faz presente no PPC (Unimontes, 2019b), evidencia a valorização dos saberes práticos, centrados na experiência cotidiana. Revela-se, portanto, uma noção pragmática de formação docente.

Nessa vertente, compreendemos que, ao voltar-se para os saberes constituídos a partir das experiências e práticas, a formação acaba secundarizando o saber teórico. A partir do referencial teórico, e levando em conta o contexto da análise, nossa preocupação incidiu sobre a ênfase dada aos saberes docentes na matriz curricular, bem como à relação teoria-prática evidenciada no currículo, representando, assim, a segunda categoria por nós elencada – saberes docentes e relação teoria-prática.

Desse modo, verificamos no PPC (Unimontes, 2019b) a pretensão de se oferecer ao futuro professor uma sólida formação teórico-prática de forma a se assegurar a qualidade no exercício da profissão docente, compromissada com a construção de uma sociedade democrática. Nesse sentido, são apontados alguns aspectos do perfil profissiográfico definido para o pedagogo, bem como aptidões que se espera promover no licenciando, constituindo-se o perfil do egresso de Pedagogia.

De acordo com registro no documento, esse perfil deve contemplar múltiplos saberes

disciplinares, pedagógicos, curriculares e da experiência. Esses saberes devem atestar uma formação teórica consistente, envolvendo diversidade de conhecimentos e de práticas que deverão se articular ao longo da formação para que o profissional, ao final do curso, tenha a capacidade de assumir a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como realizar pesquisas visando a produção e difusão do conhecimento científico.

Em outro item do documento, constatamos, ainda, a defesa de uma formação autêntica, para além da aquisição de saberes (dimensão ligada ao domínio teórico de conceitos) e do saber fazer (dimensão ligada ao domínio de metodologias e técnicas). Para tanto, preconiza-se o desenvolvimento da capacidade de saber ser, bem como a capacidade de situar-se social, política e historicamente.

Em face do exposto, entendemos que o PPC (Unimontes, 2019b) prevê a possibilidade de produção de saberes diversos e plurais numa dinâmica articulada. Esses saberes, evidenciados no documento, associam-se aos saberes categorizados por Saviani (2020) que, por meio de suas análises, buscou classificá-los compreendendo as múltiplas determinações do fenômeno educativo. Por esse entendimento, o autor destaca que a sistematização dos diferentes tipos de saberes implica de igual modo professores e estudantes.

Partindo dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo deve conceber a relação professor-estudante como núcleo fundamental da prática educativa (Saviani, 2020). Esses agentes situam-se numa relação prática determinada socialmente consoante à prática social global, tomada como ponto de partida e de chegada no método pedagógico. Sendo assim, os saberes não interessam em si mesmos, uma vez que a prática educativa é compreendida como mediadora no seio da prática social, fundamentada na unidade teoria e prática, isto é, na *práxis*. Isso quer dizer que o ato educativo se justifica essencialmente pelos seus efeitos transformadores, mediante as mudanças qualitativas provocadas na prática social.

Assim, prosseguindo com a análise do currículo do curso de Pedagogia, apreendemos que, ao mesmo tempo em que situa o papel do pedagogo enquanto agente transformador da realidade, a partir de um processo formativo que busca articular os conhecimentos teóricos e práticos, de forma contextualizada, o documento contempla a pesquisa educacional como componente integrador da relação teoria e prática. Sinaliza-se, portanto, uma confusão entre ensino e pesquisa científica, tal qual apontado por Saviani (2012). Segundo ele, essa relação associa-se ao movimento da Escola Nova, cujas premissas delinearam o ensino como sendo um

processo de pesquisa face o pressuposto de que as questões próprias da educação podem ser tratadas enquanto problemas, ou seja, assuntos desconhecidos não só pelos estudantes como também dos próprios professores.

A relação teoria-prática é também aferida na medida em que é tratada a organização curricular, compreendendo que a sua consecução ocorrerá a partir de disciplinas teórico-práticas, estágios, atividades de extensão comunitária e produção acadêmica, científica e cultural. Sobretudo no que se refere à Prática como Componente Curricular, a matriz curricular concebe que a relação teoria-prática poderá concretizar-se também a partir do desenvolvimento dessa atividade, uma vez que ela esteja associada às disciplinas, sem se desvincular dos conteúdos de natureza científico-cultural. Desse modo, as práticas de formação devem oportunizar a transposição didática dos conteúdos escolares, indicando as formas como esses conteúdos podem ser trabalhados na Educação Básica (Unimontes, 2019b).

Além desse componente curricular, o Estágio Curricular Supervisionado é citado como atividade teórica instrumentalizada da *práxis*, visto que não fica restrito apenas à aplicação de técnicas e conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. Nesse sentido, enquanto atividade teórico-prática, o Estágio interage com os demais componentes curriculares do curso, compreendido na totalidade das ações propostas no currículo. Outrossim, apresenta-se como espaço de construção de conhecimento, favorecendo a pesquisa e a extensão por meio de trocas de experiências (Unimontes, 2019b).

Levando-se em conta essas discussões, compreendemos que o documento indica as contradições que permeiam os ambientes e práticas institucionais. Ao mesmo tempo em que denota a valorização de saberes experienciais, ao preconizar a formação do profissional reflexivo, concebendo, ainda, a prática de formação como ponto alto para relação teórico-prática, a matriz curricular para o Curso de Pedagogia também apresenta a necessidade de se desenvolver nos futuros professores múltiplos saberes. Isso, buscando, ainda, pela contextualização e articulação desses conhecimentos com as questões locais de forma que se leve à compreensão dos problemas da educação brasileira, das especificidades regionais, para que possam assumir uma atitude transformadora.

Tendo em vista tais aspectos, alvitramos que a produção dos saberes na formação docente tenha o comprometimento de promover as problematizações acerca das relações sociais de produção que impedem a constituição de uma sociedade justa e democrática. Por isso, o currículo, ao articular teoria e prática pode propiciar a compreensão da realidade, vislumbrando

a possibilidade de mudança da prática social.

2.3.3 Estrutura e organização curricular

Em conformidade com o que está registrado no PPC (Unimontes, 2019b), não se pode perder de vista o tratamento metodológico que será dado aos conteúdos curriculares que integram os núcleos de formação. Pressupondo que essa relação deve integrar o processo formativo, orientando, assim, a organização e implementação do currículo, formou-se a terceira categoria de análise: estrutura e organização curricular.

Conforme atesta o documento, considera-se indispensável que a articulação entre conteúdos e métodos possibilite a interdisciplinaridade mediante o desenvolvimento de um trabalho coletivo. Sendo assim, a estrutura curricular do curso de Pedagogia está organizada em núcleos de dimensões formadoras, os quais não aparecem de forma segmentada, mas articulam-se ao longo dos oito períodos de curso.

Assim, a organização curricular compreende os núcleos de formação, conforme apresentado no Quadro 1, a seguir, constituindo-se por disciplinas teórico-práticas, estágios, atividades de extensão comunitária e produção acadêmica, científica e cultural. Esses núcleos materializam-se transversalmente com o objetivo de ampliar as experiências dos acadêmicos e consolidar a sua formação. Para superar a estrutura disciplinar rígida de disciplinas isoladas, a organização curricular contempla, além dos núcleos de dimensões formadoras, o eixo transversal geral – Educação, Ética e Cidadania –, e os eixos integradores propostos como forma de articular o trabalho docente em cada período.

Quadro 1 – Organização curricular por núcleos de formação/carga horária

Núcleo/Resolução de Aprovação	Conhecimentos e Conteúdos	Carga Horária
Núcleo de formação I	Destacam-se as metodologias de ensino relacionadas às áreas de conhecimento que integram o currículo da Educação Básica, conferindo suporte teórico-prático para atuação profissional.	1.330h
Núcleo de formação II	Sobressaem as disciplinas de Tecnologia e Educação, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Inclusiva, Currículo e Didática, Gestão Escolar e Educacional, bem como os fundamentos da	1.440h

Núcleo/Resolução de Aprovação	Conhecimentos e Conteúdos	Carga Horária
	Educação – Sociologia da Educação, Antropologia e Educação, Filosofia da Educação e Psicologia.	
Núcleo de formação III	Atendendo ao princípio de flexibilização curricular, corresponde às atividades e projetos de iniciação científica, monitorias, atividades de comunicação e expressão cultural e atividades de extensão comunitária.	564h

Fonte: Elaboração da Autora (2023)

Dessa forma, a carga horária do curso, cujo total previsto é de 3334h, está distribuída nos núcleos de formação registrados no Quadro 1.

No Quadro 2, a seguir, é possível identificar as atividades previstas no currículo que integram os núcleos de formação.

Quadro 2 – Carga horária por componente curricular/distribuição ao longo do curso

Componente Curricular	Carga Horária (CH)	Distribuição	Núcleos Correspondentes
Aulas teóricas	2000h	Ao longo dos oito períodos.	Núcleos I e II
Prática como Componente Curricular	400h	Inseridas no interior das áreas ou disciplinas, desde o início do curso.	Núcleos I e II
Estágio Curricular Supervisionado	400h	Desenvolvido nos últimos quatro períodos do curso, correspondendo aos Estágios I, II, III e IV.	Núcleo I
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC)	200h	Ao longo dos oito períodos.	Núcleo III
Atividades Integradas de Extensão (AIEx)	334h	Ao longo dos oito períodos.	Núcleo III

Fonte: Elaboração da Autora (2023)

Como observado no Quadro 2, as AACC devem ser realizadas ao longo do curso e têm

por finalidade o enriquecimento e aprofundamento do processo formativo do graduando, observando-se suas necessidades e interesses. Seu cumprimento é de responsabilidade dos estudantes e está associada a atividades diversas tais como seminários, palestras, minicursos, congressos, entre outras.

As AIEx, segundo o PPC (Unimontes, 2019b), objetivam fortalecer a Extensão Universitária, em atenção ao princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tornaram-se obrigatórias em cumprimento da Resolução nº 100 – CEPEX/2018, de 22 de agosto de 2018, que estabeleceu as normas para a implantação da Creditação Curricular em Extensão na Unimontes. Sendo assim, apresenta-se enquanto componente curricular, tendo em vista que a creditação de extensão deve ser contabilizada como parte complementar do processo formativo.

Outro componente curricular obrigatório presente no Curso de Pedagogia, e que é apresentado na matriz curricular, refere-se ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual deve ser realizado em três períodos (5º ao 7º). O TCC consiste em um trabalho individual, sendo uma atividade de síntese e integração de conhecimento a ser realizado por meio de monografia com acompanhamento do professor orientador.

Registra-se, ainda, a questão da flexibilização curricular¹⁶ em conformidade ao Plano de Desenvolvimento Institucional da Unimontes (PDI 2017-2021). Vale destacar que, para atender a esse princípio, o curso de Pedagogia deve oferecer cerca de 10% da sua carga horária total como disciplinas optativas e eletivas. Assim, as disciplinas optativas correspondem ao conjunto de componentes curriculares à escolha dos estudantes e, as eletivas, representadas como possibilidades formativas.

Em vista disso, ao analisarmos os aspectos pertinentes à estrutura e organização curricular no PPC de Pedagogia da Unimontes, verificamos que a dinâmica disciplinar é apresentada a partir da distribuição dos componentes curriculares, em cada período,

¹⁶ De acordo com registro na Resolução nº 040 – CEPEX/2018, o princípio da flexibilização curricular consiste em um dos princípios estruturantes do currículo das licenciaturas da Unimontes, significando a oportunidade de os estudantes definirem parte de seu percurso formativo, em consonância com a organização curricular, definida nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Ela ocorre por meio da oferta de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, aplicando-se à oferta de componentes curriculares optativos, eletivos e complementares que integram o currículo (Resolução nº 040 – CEPEX/2018. Aprova a Política Institucional da Unimontes, para a Valorização da Formação Inicial e Continuada de Professores do Magistério da Educação Básica. Disponível em: https://unimontes.br/wp-content/uploads/2019/05/resolucoes/cepex/2018/resolucao_cepex040.pdf).

organizados por carga horária teórica e prática e pelos respectivos núcleos de dimensões formadoras. Tais disciplinas, conforme está proposto no documento, são consideradas fundamentais à formação do pedagogo.

Em síntese, constatamos que entre os critérios de organização curricular faz-se presente a orientação que sinaliza a articulação entre os componentes curriculares mediante o eixo transversal geral e os eixos integradores que, de forma horizontal, atravessam cada período. Sua proposta apresenta temas interligados e que se vinculam à realidade, cuja dinâmica se constrói a partir de diferentes ações como forma de consolidar a formação dos futuros pedagogos.

2.4 Análise do PPC de Matemática

Essa seção trata do estudo realizado a partir do PPC de Matemática (Licenciatura) da Unimontes, aprovado pela Resolução nº 150 – CEPEX/2019. Após a identificação e contextualização do Curso, bem como do PPC, pretendemos desenvolver nossa análise a partir desse documento como forma de debater sobre o processo de implantação dos referenciais para a formação docente no Curso. Tal qual a análise do PPC de Pedagogia, realizada à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, procederemos com a categorização para síntese do estudo.

O curso de Licenciatura em Matemática da Unimontes forma professores licenciados para atuar na Educação Básica e é ofertado na modalidade presencial. Possui duração de quatro anos e regime escolar semestral. É desenvolvido nos turnos diurno e noturno, na cidade de Montes Claros e, no turno noturno, em São Francisco e Joáima. No caso de Joáima, ressalta-se que não serão ofertadas vagas para novas entradas devido à reduzida demanda na localidade. Todavia, existe a previsão de sua implementação no *campus* de Janaúba, após aprovação pela Unimontes, com oferta de vagas semestrais.

O curso de Matemática, no Brasil, possui seus marcos iniciais a partir da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, sendo caracterizado por uma formação centrada em conteúdos específicos de Matemática e de Física. Nessa época, despontou-se o modelo de formação de professores apelidado “3 + 1”, no qual formavam-se bacharéis em Matemática nos primeiros três anos, a partir dos conteúdos específicos, seguindo-se a formação didática por mais um ano.

Em Montes Claros, o curso de Matemática (Licenciatura) foi implantado no ano de 1968 com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Desde então, vem buscando acompanhar os avanços decorrentes da sociedade, especialmente no que se refere aos avanços

teóricos e tecnológicos como campo de inovação. Na atualidade, esse curso ofertado pela Unimontes contribui, especialmente, para o atendimento da demanda das regiões Norte, Nordeste e Vale do Jequitinhonha do estado de Minas Gerais, por profissionais da área de Matemática (Unimontes, 2019a).

No PPC de Matemática, está registrado o reconhecimento da necessidade de adequação do projeto em conformidade com as políticas públicas e diretrizes curriculares nacionais. Portanto, as reformulações apresentadas no documento sugerem as mudanças provenientes das leis, decretos e resoluções que ancoram as orientações curriculares. Registra-se, ainda, que o processo de decisões que implicaram na sua estruturação decorreu de reuniões do Colegiado de Coordenação Didática do Curso e do NDE, bem como das discussões com a participação de representantes discentes, caracterizando-se por uma construção democrática. Aponta-se, ainda, que foi eleita uma comissão para atuar na redação e consolidação da versão final do PPC (Unimontes, 2019a), o qual foi aprovado e encaminhado para institucionalização.

Assim, seguindo com as nossas discussões, trataremos da análise dos dados e conclusões possíveis a partir das categorias elencadas.

2.4.1 Perspectiva de formação de professores no PPC de Matemática

Em sua justificativa, o PPC de Matemática (Unimontes, 2019a) apresenta a intenção de formar professores segundo as demandas da sociedade tecnológica atribuída à atual conjuntura, marcada por constantes e vertiginosas mudanças. O documento pressupõe a definição de conteúdos mínimos básicos de Matemática, para que os estudantes se tornem capazes de atuar nessa sociedade. Isto é, a ideia presente é a de definir conteúdos escolares, na formação básica, dos quais os estudantes devem se apropriar para se tornarem “cidadãos verdadeiramente emancipados” (Unimontes, 2019a, p. 15). Nesse sentido, o currículo do professor de Matemática deve traçar o perfil profissiográfico docente para que possa atuar nessa formação básica.

Em se tratando do *National Council of Supervisors of Mathematics* (NCSM), a matriz curricular de Matemática discute sobre as habilidades relacionadas aos conhecimentos matemáticos, as quais estão associadas às expectativas concernentes às competências básicas de que os estudantes necessitarão na vida adulta, tanto no que se refere ao emprego quanto em relação à educação posterior (Unimontes, 2019a).

Ainda, de acordo com as referências apresentadas, o currículo preconiza uma

perspectiva construtivista para o desenvolvimento do conhecimento matemático, visando a qualidade profissional a fim de que reflita na melhoria da aprendizagem de Matemática dos estudantes da Educação Básica. Conforme está registrado, “os programas de formação de professores devem propiciar aos licenciandos experiências que os ajudem a criar ao mesmo tempo um embasamento teórico-conceitual específico e pedagógico” (Unimontes, 2019a, p. 16).

A ideia também se faz presente no objetivo geral do Curso, em que se assinala o propósito de propiciar uma formação inicial de professores de Matemática para atuarem no Ensino Fundamental e Médio, mais adequada e de melhor qualidade. Em continuidade, reitera-se que a formação acadêmica deve desenvolver as competências e habilidades necessárias ao exercício da docência na Educação Básica, processo esse que deverá resultar em um novo perfil profissional.

Ao apresentar sua concepção de Curso, o currículo de Matemática cita a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁷ como documento referencial para a construção do projeto, buscando, assim, atender a sua proposta. Salienta-se que a BNCC possui como cerne o desenvolvimento de competências pelo estudante da Educação Básica. Desse modo, abaliza dez competências gerais que integram um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes a serem desenvolvidas por ele. Nesse sentido, o PPC (Unimontes, 2019a) evidencia o alinhamento entre as propostas previstas no currículo de formação docente e as propostas da BNCC, baseando-se em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissional.

Em relação à proposta registrada no projeto, fazemos menção ao movimento que caracterizou o campo educacional no Brasil, com marcos iniciais na década de 1990, ligado às reformas educacionais implementadas pelo poder público e que, como ressaltamos, apresenta uma determinada concepção de sujeito e de profissionalidade.

Nesse contexto, Silva e Cruz (2021) evidenciam um processo de desvalorização profissional caracterizado pelo gerencialismo, o qual é identificado como uma ideologia cujo propósito é inserir no setor público um modelo de gestão empresarial. Tal modelo se caracteriza pela flexibilização administrativa, descentralização, tanto no que se refere às decisões dos indivíduos quanto ao financiamento, e centralização mediante avaliação de resultados. As

¹⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que visa orientar a elaboração dos currículos escolares, definindo um conjunto de aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas salas de aula de escolas em todo território brasileiro, e possui abrangência para toda a Educação Básica (Brasil, 2018).

autoras explicam que essas medidas, aliadas ao discurso de competência e de produtividade, apresentam um novo modelo de organização de trabalho, com orientação funcionalista. A profissionalidade, nessa linha, deve se adequar às novas demandas associadas ao “sociometabolismo” do capital.

Assim, as habilidades e competências são associadas ao desenvolvimento de potencialidades requeridas ao trabalhador, visando produzir um profissional eficiente, capaz de se adaptar às mudanças do mercado de trabalho. Os novos padrões de produção e a revolução tecnológica exigem um novo tipo de profissional com habilidades gerais de comunicação, abstração e alto nível de conhecimentos gerais. Segundo as autoras, são habilidades próprias para serem desenvolvidas no ambiente escolar, pois não é possível aprender todo o necessário na fase adulta, no chão das fábricas. Trata-se de um novo padrão de exploração que resulta na criação de novas formas de organização do trabalho, refletindo no currículo escolar.

O projeto de formação humana volta-se para a conformação técnica e ideológica do novo trabalhador mediante os pressupostos da pedagogia das competências (Silva; Cruz, 2021). Essa concepção possui fortes relações com o construtivismo, entre outras pedagogias do aprender a aprender¹⁸, tendência que apresenta estreita ligação com os estudos relacionados aos saberes tácitos e à epistemologia da prática reflexiva, os quais vinculam a noção de competência à mobilização de conhecimentos, tendendo ao desempenho satisfatório e imediato de acordo com situações experienciais (Lavoura; Alves; Júnior, 2020).

Como é possível depreender, as mudanças das relações sociais de produção capitalista são incorporadas nos processos de formação, trazendo a competência associada ao modelo neoliberal como base para a organização do currículo. Nesse sentido, o currículo implica em processos formativos com uma visão pragmática de conhecimento, limitado ao valor da sua aplicabilidade nas situações práticas cotidianas.

À vista disso, sinalizamos que, embora registre em sua justificativa o propósito de formar cidadãos verdadeiramente emancipados, o documento analisado contraria o nosso entendimento sobre o sentido de formação para emancipação. Aliás, o PPC de Matemática

¹⁸ Segundo Duarte (2001), o lema “aprender a aprender”, presente na maioria dos ideários pedagógicos contemporâneos, está associado à noção de constante adaptação dos seres humanos a um mundo dinâmico, isto é, “aprender a aprender” significa aprender a adaptar-se. Nessa concepção, depreende-se a descaracterização do papel escolar tendo em vista que esse espaço volta-se ao saber cotidiano, cabendo promover um ambiente propício a variados tipos de interações. Essa noção vem sendo desenvolvida desde o início do século por meio das ideias da Escola Nova.

(Unimontes, 2019a) faz uso do termo “emancipados” somente uma única vez ao longo de suas 168 páginas, associando à apropriação de conteúdos mínimos básicos de Matemática pelos estudantes de forma que passem a melhor atuar na sociedade. Por outro lado, corroboramos Silva e Cruz (2021) com a perspectiva de que uma formação verdadeiramente emancipadora requer a consciência dos indivíduos sobre a realidade social de forma que se tornem sujeitos ativos da história.

Para Ferreira (2020), a BNCC estabelece uma relação subalterna dos conteúdos curriculares em relação às competências e habilidades demandadas aos estudantes, uma vez que elas se tornam o eixo do processo educacional. Assim, a relativização dos conteúdos pode revelar que os conhecimentos são utilizados necessariamente para se alcançar novos meios que possibilitem a melhor adaptação dos indivíduos à sociedade.

Ao delinear o currículo mediante dimensões formativas apresentadas como conhecimento, prática e engajamento profissional, compreendemos, ainda, que o PPC de Matemática (Unimontes, 2019a) também pode refletir no esvaziamento da formação política e pedagógica dos licenciandos, como afirmam Lavoura, Alves e Júnior (2020), acarretando a formação de um profissional submisso e acrítico, pois negligenciam-se os determinantes históricos, sociais, políticos e econômicos da realidade social.

Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades e competências como princípio formativo acaba secundarizando os conhecimentos curriculares, haja vista que o currículo preconiza formar um profissional prático, adaptável às constantes mudanças da sociedade. Em outras palavras, objetiva-se moldar o futuro trabalhador para atender às exigências do mercado de trabalho, incerto e imprevisível, sendo que o seu sucesso ou insucesso depende, sobretudo, da sua habilidade em manusear o conhecimento em caráter contingencial.

2.4.2 Saberes docentes e relação teoria-prática

No currículo analisado, assinala-se que o ensino de Matemática pressupõe não somente o conhecimento do conteúdo específico, como também é necessário que o professor domine conhecimentos didático-matemáticos. Nesse sentido, o conhecimento do professor é organizado a partir do modelo de Conhecimentos Didático-Matemáticos, englobando três dimensões: a dimensão matemática, que se refere aos conhecimentos comuns e aplicados da Matemática; a dimensão didática, relacionada aos conhecimentos emanados do processo de ensino e aprendizagem; e a dimensão meta didático-matemáticas, compondo os conhecimentos sobre

critérios da idoneidade didática, como os métodos avaliativos e os conhecimentos sobre normas e metanormas, associada à promoção da reflexão sobre melhores potencialidades da prática.

Esses critérios para organização dos saberes docentes possuem estreita relação com a concepção do professor reflexivo, uma vez que articula os conhecimentos ao processo de reflexão-na-ação. Ademais, se tomarmos como referência a categorização de saberes que devem integrar o processo formativo dos licenciandos, apregoada por Saviani (2020), identificamos que tanto o saber pedagógico, relativo às teorias educacionais, quanto o saber crítico-contextual, atinente às condições socio-históricas que determinam a tarefa educativa, são preteridos nesse modelo.

Compactuamos com o que está registrado no PPC de Matemática (Unimontes, 2019a), na medida em que destaca a interação professor-aluno e a escolha adequada do material didático como elementos essenciais no fazer pedagógico. No entanto, entendemos que a preocupação em atender a diversidade de profissionais que atuam na área, segundo saberes vocacionais, pode provocar a banalização dos conhecimentos. Como está proposto no currículo, o intuito é orientar o processo formativo a partir das afinidades de cada estudante em relação a cada área de Matemática. Assim, almeja-se uma formação “engajada com a pluralidade de saberes emergidos das vocações naturais de cada um” (Unimontes, 2019a, p. 20). Nesse sentido, a proposta prevê formar diferentes perfis de sujeitos, buscando promover os avanços em consonância com as necessidades da sociedade atual.

Na relação teoria-prática, o documento preconiza uma formação que visa superar as “as lacunas teóricas” decorrentes de fragilidades conceituais existentes em processos formativos cujas formas de materialização têm se esgotado na técnica e formalidades conceituais. Tendo essa crítica como partida, ressalta-se que a formação de qualidade requer o equilíbrio tanto no que diz respeito a essas formalidades, quanto na aplicabilidade do conhecimento.

Entendemos que a dinâmica do mundo tecnológico em constante transformação não permite que curso algum seja limitado pelos conhecimentos específicos que em breve podem não atender mais as suas necessidades. Deste modo, a formação do profissional da área de ensino da Matemática deve propiciar uma visão mais abrangente do mundo em que vivemos e a fundamentação teórica, prática e investigativa necessária para que o professor conheça o significado de suas opções e se comprometa com elas, tanto na teoria, quanto na prática; conheça a dimensão epistemológica do que está ensinando, bem como reflita sobre a relação dos alunos com o conhecimento e a função do saber, articulando a teoria, a prática e a pesquisa no processo de formação de professores de matemática (Unimontes, 2019a, p. 54).

O documento traz, após a citação, ponderações acerca da dimensão sociocultural no

contexto das instituições de ensino, e cita a imprescindibilidade de se desenvolver as capacidades no licenciando segundo a orientação dos quatro pilares da educação para o século XXI – aprender a conhecer, a ser, a conviver e a fazer. Tratando-se dos pilares considerados bases da educação para a atualidade, Duarte (2001) explicita os interesses hegemônicos em trazer para a educação princípios morais de aceitação, sobretudo no que se refere ao pilar “aprender a conviver”. Segundo ele, esses princípios só reforçam a conformação dos sujeitos à realidade desigual, exploradora e excludente.

Ademais, o projeto prevê situações que preconizem a articulação teoria-prática mediante a Prática como Componente Curricular. Dessa forma, propõe a realização de atividades práticas, como Tutorias e Monitorias, Prática como Componente Curricular, Práticas de Laboratório, Estágio Curricular Supervisionado, como meios de contemplar a relação teoria-prática na formação dos futuros professores, promovendo os elementos necessários para se desenvolver os conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da profissão.

Assim, conforme verificamos em nossas análises, a preocupação manifesta no documento resta na promoção de competências e habilidades demandadas aos professores de Matemática de forma a se assegurar os resultados esperados pelos estudantes da Educação Básica. Nesse sentido, os conhecimentos são válidos, tendo em vista que estabelecem relação direta com o exercício profissional, entendendo que o mundo tecnológico e suas constantes mudanças requerem a formação de profissionais segundo essas demandas.

Portanto, entendemos que o enfoque curricular pode repercutir na relativização dos conhecimentos na formação dos professores, uma vez que preconiza a ênfase na prática mediante a busca de preparação profissional cuja atenção recai na eficiência social.

2.4.3 Estrutura e organização curricular

No tocante à estrutura e organização do curso de Matemática (Licenciatura), o PPC (Unimontes, 2019a) distribui a carga horária total de 3200h, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, acrescidas de 360h de creditação curricular em extensão, ao longo dos oito semestres de curso (Unimontes, 2019a).

Os componentes curriculares estão distribuídos em quatro eixos: 1) Conhecimentos Específicos de Matemática; 2) Conhecimentos Didático-Matemáticos; 3) Formação Geral Docente; e 4) Conhecimentos Experiencial e Profissional. Tais eixos procuram contemplar diferentes categorias do conhecimento na formação do professor de Matemática, estão

relacionados entre si e não se vinculam a componentes curriculares específicos. Desse modo, abrangem atividades teóricas e práticas, bem como as temáticas transversais, a saber: Educação Inclusiva, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, e Educação na Cultura Digital.

Ademais, aponta-se a preocupação com essa forma de organização, que distribui os conteúdos em ordem crescente de dificuldade de acordo com os objetivos do Curso, atribuindo-se tal disposição a uma formação humanística. O Quadro 3, a seguir, mostra a distribuição da carga horária do Curso por núcleos de formação, definidos na Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Quadro 3 – Organização curricular por núcleos de formação/carga horária

Núcleo/Resolução de Aprovação	Conhecimentos e Conteúdos	Carga Horária
Núcleo de formação I	Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais	960h
Núcleo de formação II	Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino	1990h
Núcleo de formação III	Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular	620h

Fonte: Elaboração da Autora (2023)

De acordo com o Quadro 3, pode-se verificar que a carga horária do Curso está distribuída em três núcleos, sendo que a carga horária predominante corresponde ao núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional.

O Quadro 4, a seguir, ilustra a distribuição de carga horária por componente curricular e seus núcleos correspondentes.

Quadro 4 – Carga horária por componente curricular/distribuição ao longo do curso

Componente curricular	Carga horária	Distribuição	Núcleos correspondentes
Aulas teóricas	1830h	Ao longo dos oito períodos.	Núcleos I e II
Aulas práticas de ensino/laboratório	320h	Ao longo dos oito períodos.	Núcleo I
Prática como Componente Curricular	400h	Inseridas no interior das áreas ou disciplinas, desde o início do curso.	Núcleo I
Estágio Curricular Supervisionado	400h	Desenvolvido nos últimos quatro períodos do curso correspondendo aos Estágios I, II, III e IV.	Núcleo II
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC)	260h	Ao longo dos oito períodos.	Núcleo III
Creditação de atividades de extensão	360h	Ao longo dos oito períodos.	Núcleo III

Fonte: Elaboração da Autora (2023)

A análise do Quadro 4 permite depreender que são distribuídas 1830h para atividades teóricas; 400h para o Estágio Curricular Supervisionado; 400h para a Prática como Componente Curricular; e um total de 620h destinadas ao núcleo de estudos para enriquecimento curricular. São ofertadas, também, aulas práticas de laboratório, que correspondem a 320h do total do Curso.

No Curso de Matemática, as atividades teóricas são concebidas como a parte do currículo relacionada ao desenvolvimento de conceitos, de proposições, de cada um dos conteúdos presentes no curso, no tocante à área da matemática, bem como no que se refere à parte pedagógica e diversificada da formação. Além disso, as atividades práticas, como Prática como Componente Curricular, Práticas de Laboratório, e Estágio Curricular Supervisionado, são apresentadas como a principal forma de mediar a compreensão dos objetos matemáticos com o intuito de propiciar ao acadêmico a construção dos conhecimentos dentro de um contexto. Essas atividades serão articuladas com as atividades teóricas, no interior das

disciplinas, e devem ser contempladas em todos os períodos do Curso.

As AACC e as atividades de extensão também se constituem enquanto componente curricular, correspondendo a atividades diversas a serem desenvolvidas pelos acadêmicos ao longo do Curso. O projeto também prevê, a partir do 6º período, o desenvolvimento de disciplinas optativas pelos estudantes, que poderão optar por uma das quatro áreas de abrangência da Matemática – Estatística, Educação Matemática, Matemática Pura e Matemática Aplicada – de forma a direcionar sua formação. Assim como apresenta-se a possibilidade de se cursar disciplinas eletivas como forma de contemplar as metas para a flexibilização curricular da Universidade.

Ao verificarmos as questões pertinentes à estrutura e organização do currículo de Matemática, compreendemos que a proposta busca pela articulação entre atividades teóricas e atividades práticas como forma de propiciar o desenvolvimento de competências e habilidades, para que os professores possam atuar na Educação Básica eficazmente. Os componentes curriculares são distribuídos por núcleo de formação, com suas respectivas cargas horárias. Ademais, nota-se, nessa distribuição, uma ênfase no estudo dos conhecimentos das áreas específicas, prevalecendo os componentes curriculares relacionados a esse saber.

2.5 Convergências e divergências entre os PPCs

Com o propósito de porfiar sobre o processo de implantação dos referenciais para a formação docente nos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, identificando as convergências e divergências entre os PPCs e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, procedemos analiticamente, mediante as categorias de análise elencadas, de forma a sintetizar suas características.

Assim, consubstanciadas as categorias de análise, partiremos para a discussão acerca das convergências e divergências identificadas entre os PPCs de Matemática e de Pedagogia da Unimontes. No que se refere à primeira categoria, perspectiva de formação de professores no PPC, destacamos algumas convergências e divergências entre os currículos.

O currículo do Curso de Pedagogia evidencia a preocupação em formar o indivíduo visando o seu desenvolvimento profissional, porém, sem perder de vista a condição humana. Dessa forma, almeja por processos formativos que construam a capacidade dos futuros professores em situar-se social, política e historicamente de forma que possam atuar na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Além disso, apresenta a docência como

cerne do curso, definida enquanto ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, considerando os determinantes sociais e produtivos que influenciam os conceitos, princípios e objetivos pedagógicos. Ao mesmo tempo, o PPC de Pedagogia (Unimontes, 2019b) aponta como objetivo a formação de profissionais reflexivos que, conforme observado, podem identificar-se com os ideários neoliberal e pós-moderno.

O PPC de Matemática (Unimontes, 2019a), por sua vez, atribui à formação docente a necessidade de desenvolver habilidades matemáticas buscando atender às demandas da sociedade tecnológica e suas constantes transformações. Ampara-se na perspectiva construtivista para o desenvolvimento do conhecimento matemático, com o objetivo de qualificar os futuros professores que irão atuar na Educação Básica. Registra-se, ainda, o seu alinhamento à BNCC, cuja proposta central é o desenvolvimento de competências gerais pelos estudantes, o que, a nosso ver, sinaliza um modelo gerencial para a formação. Como efeito, se estabelece uma formação alinhada aos preceitos do mercado, buscando-se formar um profissional flexível, adaptável e competitivo (Unimontes, 2019a).

Conforme lemos no projeto de Pedagogia, a BNCC também é identificada como documento norteador da formação, considerando as suas orientações para definição das disciplinas, ementas e referências bibliográficas. Não obstante, constatamos uma aceção mais ampla para a formação do pedagogo frente a essa normativa. Por outro lado, percebemos, em ambos os PPCs, indícios das “pedagogias do aprender a aprender”, aventadas por Duarte (2001), as quais foram difundidas, em nosso país, especialmente na década de 1990.

Em sequência, conduzimos nossas atenções para o que diz respeito à categoria saberes docentes e relação teoria-prática. Em nossas análises, identificamos que o currículo de Pedagogia busca contemplar múltiplos saberes que se equiparam aos preconizados por Saviani (2020), que se identificam como saber atitudinal, crítico-contextual, específicos, pedagógicos e didático-curricular. De modo diferente, identificamos no PPC de Matemática a valorização dos saberes específicos.

Ambos os documentos destacam a importância da articulação entre os componentes teóricos e práticos para a materialização da relação teoria-prática na formação dos licenciados. O currículo de Matemática ainda registra uma crítica em relação às fragilidades conceituais em propostas de formação que se esgotam em técnicas e formalidades conceituais, como podemos ler no excerto, a seguir, destacado do documento.

[...] o ensino de matemática não deve se exaurir da técnica e/ou das formalidades conceituais, mas precisa buscar o equilíbrio entre uma formação que contemple tanto as formalidades da técnica quanto da aplicabilidade de seu conhecimento. Ou seja, faz-se necessário buscar elementos que fomentem a formação inicial e continuada discutindo a Educação Matemática na perspectiva da superação das lacunas teóricas advindas das fragilidades conceituais evidenciadas por esses processos de formação (Unimontes, 2019a, p. 61).

Tal crítica pode ser associada ao discurso presente no contexto educacional que, de acordo com Duarte (2003), tem descaracterizado o papel do professor ao deslocar a centralidade da pedagogia na transmissão de saberes para a prática reflexiva.

Ainda, percebemos que no PPC de Pedagogia a relação teoria-prática é assumida na dinâmica curricular como um elemento indispensável para a construção da atitude transformadora nos indivíduos. Ainda que associe essa relação ao desenvolvimento da postura investigativa nos licenciandos, entendemos que as ideias apresentadas para o Curso de Pedagogia possuem uma aproximação com a teoria por nós preconizada.

Como esclarece Malanchen (2014, p. 9), a formação deve partir da compreensão de que “a consciência dos sujeitos se dá pela condição unitária de teoria e prática na compreensão da realidade, em uma perspectiva de totalidade”. Diante do exposto, defendemos que, mediante a Pedagogia Histórico-Crítica, os saberes devem ser compreendidos em sua totalidade, ou seja, para captar a realidade, a prática educativa deve realizar o processo de mediação analítica que dá passagem da visão sincrética (confusa, caótica) para a visão sintética (articulada, concreta). Por esse entendimento, no ato educativo, os saberes mobilizados pelos professores se articulam em função do desenvolvimento dos estudantes, o que está relacionado diretamente com a transformação qualitativa da forma como estão inseridos na prática social.

Em relação à categoria estrutura e organização curricular, identificamos que o PPC de Matemática, bem como o PPC de Pedagogia, possui a estrutura curricular organizada em núcleos de formação, os quais estão articulados ao longo dos oito períodos de curso. Os núcleos são constituídos por disciplinas teóricas, práticas, estágios, atividades de extensão e atividades acadêmico-científico culturais.

O Estágio Curricular Supervisionado é distribuído de igual modo nos dois Cursos, em quatro etapas, a partir do 5º período, correspondendo à carga horária de 400h do total do curso. Em relação às atividades práticas, o Curso de Pedagogia, assim como o de Matemática, define 400h para a Prática como Componente Curricular. Não obstante, o currículo de Matemática diferencia-se, nesse ponto, ao estabelecer atividades de Tutorias e Monitorias destinadas para o

atendimento específico de uma determinada disciplina aos estudantes, não sendo incluídas no cômputo da carga horária prevista ao cumprimento das disciplinas do Curso.

Outra atividade prática proposta para o curso de Matemática diz respeito às Práticas de Laboratório, as quais são justificadas pela necessidade de os futuros professores possuírem conhecimentos específicos relacionados às tecnologias de informação, frente às demandas da sociedade atual, correspondendo a 380h da carga horária.

A esse respeito Gama e Prates (2020) discutem sobre a importância de se cumprir o acesso ao conhecimento mais atual e, ainda, do avanço tecnológico e científico. Nesse sentido, pondera-se que as tecnologias de informação e comunicação não devem, de maneira alguma, ser ignoradas no processo formativo, seja na Educação Básica seja na Educação Superior. Contudo, preconiza-se que o acesso e incorporação dessas tecnologias devem instrumentalizar os estudantes não somente do conhecimento técnico desses meios, mas dos princípios teóricos e científicos, para que haja uma compreensão crítica e contextualizada deles.

Ademais, no que se refere à estrutura e organização curricular, o PPC de Pedagogia contempla um eixo transversal geral – Educação, Ética e Cidadania –, e eixos integradores propostos no intuito de articular o trabalho docente em cada período. Já o PPC de Matemática organiza os componentes curriculares em quatro eixos: Conhecimentos Específicos de Matemática; Conhecimentos Didático-Matemáticos; Formação Geral Docente; e Conhecimentos Experiencial e Profissional, abrangendo não apenas as atividades teóricas e práticas, como também temáticas transversais.

O cumprimento das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, bem como das Atividades Integradas de Extensão, estas em conformidade com a Resolução nº 100 – CEPEX/2018, apresenta-se como exigência em ambos os PPCs. Outro componente curricular que se faz presente nesses documentos refere-se ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), porém a diferença está na sua obrigatoriedade, pois, enquanto no PCC de Pedagogia essa atividade é obrigatória, no de Matemática, é uma atividade optativa.

A flexibilização curricular também se constitui um aspecto convergente entre os PPCs, pois consiste em uma das metas para o ensino na universidade, conforme Plano de Desenvolvimento Institucional da Unimontes (PDI 2017-2021). Nesse sentido, tanto o PPC de Pedagogia quanto o de Matemática preveem disciplinas optativas e eletivas em atendimento a esse princípio.

Os PPCs também apresentam outros aspectos de igual relevância para a composição curricular, mas que não se enquadraram nas demais categorias constituídas ao longo do estudo. De forma sucinta, podemos explicitá-las por meio da internacionalização, a qual procura atender a demanda da Resolução nº 041 – CEPEX/2018; da possibilidade de oferta de disciplinas e de conteúdos na modalidade a distância, desde que não ultrapasse o limite de 20% da carga horária total do curso; da frequência mínima exigida para aprovação do acadêmico em cada disciplina do curso, que corresponde a 75% da carga horária; e do tratamento especial aos estudantes em condições especiais, conforme a Resolução CEPEX – 051/2006.

Ademais, os currículos tratam da avaliação da aprendizagem, contemplada, no PPC de Pedagogia, enquanto processo contínuo e fundamental para as ações de planejamento e reorganização do trabalho; e, no PPC de Matemática, focalizando o desempenho dos estudantes. Além disso, trata da avaliação dos cursos e dos seus respectivos projetos, caracterizada de forma sistemática e periódica, sendo efetivada por meio de atuação conjunta, pelos NDEs em consonância com os departamentos e colegiado dos cursos, inserindo-se a avaliação institucional da Unimontes e o seu processo de autoavaliação.

2.6 Convergências e divergências entre os PPCs e a Resolução CNE/CP nº 2/2015

Sabe-se que uma das condições para elaboração de um PPC é a consonância com as diretrizes gerais e com as normas emanadas da instituição de ensino. Esse alinhamento depende do trabalho coletivo de diversos agentes, os quais estão inseridos num contexto específico, condicionado por fatores históricos, sociais e políticos. Sendo assim, o movimento que decorre do processo de implantação de diretrizes nos currículos de licenciatura pode gerar diversas implicações no que se refere aos sentidos produzidos em tais propostas.

Mediante o exposto, buscamos apresentar, nesta seção, uma discussão sobre as convergências e divergências identificadas entre os PPCs e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a qual 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.

Ao nos referirmos à Resolução CNE/CP nº 2/2015, recorreremos às contribuições de Pinheiro e Fávero (2022), que trazem uma discussão acerca da concepção pedagógica e de sujeito presente em sua narrativa, com indícios da perspectiva de formação docente por ela perpetrada. Assim, concordamos com as ideias desses autores quando apontam que a referida

Resolução apresenta elementos que consubstanciam a base de uma formação humana que vai além da orientação para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, o documento apresenta uma importante característica ao assegurar a Base Nacional Comum para a formação docente em sintonia com a ideia de educação como um processo emancipatório.

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (Brasil, 2015, p. 5-6).

Sendo assim, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 trata a formação docente como compromisso com projeto social, político e ético visando contribuir para a construção de uma sociedade justa e democrática, e promovendo a emancipação dos indivíduos. Apresenta, ainda, a concepção de docência como ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico. E, como concepção de currículo, um conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social (Brasil, 2015).

Além disso, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 é proposta como instrumento que visa garantir a valorização do profissional do magistério, a articulação entre formação inicial e continuada, primando a organicidade entre as instituições e os entes federados, e a superação da fragmentação das políticas educacionais.

Mediante essas considerações, podemos perceber a sintonia existente entre a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e o PPC de Pedagogia, abarcando a mesma concepção de docência, bem como de sociedade, uma vez que não centram suas intenções em preparar sujeitos com habilidades próprias para o desenvolvimento de um trabalho específico, mas almejam uma formação que prepare indivíduos engajados com a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária. Assim, a despeito da influência da Teoria Reflexiva constante na construção da narrativa do PPC de Pedagogia, percebemos a preocupação de se estabelecer uma relação mútua entre processos formativos e transformação social, considerando os fatores históricos, políticos, sociais e econômicos que compreendem a realidade.

Em contrapartida, observamos que o PPC de Matemática se alinha à BNCC, haja vista que a proposta curricular para a formação dos futuros professores volta-se para o desenvolvimento de habilidades e competências previstas nesse documento. Depreende-se, daí,

a perspectiva de uma formação centrada em preparar sujeitos com características as quais o mercado de trabalho postula. Entendemos que, nessa concepção, a formação humana em sua complexidade é preterida. A formação por competências denota um tipo de formação pragmática, resultando no empobrecimento dos conhecimentos científicos, acadêmicos e escolares, uma vez que o interesse está em garantir o desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender” por parte dos estudantes. Descaracteriza-se a função social dos professores, tornando-os comprometidos com a manutenção da ordem vigente.

Por conseguinte, não podemos perder de vista as ideias propostas pela Pedagogia Histórico-Crítica, ao explicitar que o currículo precisa estar relacionado às atividades essenciais a serem desenvolvidas no âmbito escolar, para que não perca sua especificidade. Nessa perspectiva, a seleção do conhecimento não é aleatória, mas deve ser baseada naquilo que é necessário para que o indivíduo compreenda a realidade. Ao ser apropriado pela classe trabalhadora, o conhecimento pode ser convertido em força material, possibilitando a plena consciência das relações sociais de produção, assim como da viabilidade de mudança (Gama; Duarte, 2017).

Nessa linha, a análise e discussão direcionam-se para os saberes docentes e a relação teoria-prática abordados nos documentos de nossa análise. Dessa forma, verificamos que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 registra que a ação educativa envolve dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas e, por esse motivo, ressalta que a sólida formação dos profissionais do magistério compreende o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar tanto a visão como a atuação desses profissionais.

Na Resolução CNE/CP nº 2/2015, postula-se, ainda, que a formação inicial e continuada deve contemplar uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Sendo que a efetiva e concomitante relação entre teoria e prática são definidas enquanto aspecto indispensável para o desenvolvimento dos conhecimentos pertinentes ao exercício da docência (Brasil, 2015).

Mediante as acepções do fazer docente, dos saberes teóricos e práticos necessários ao exercício de sua função, registrados nas diretrizes, sem se desprezar a relação teoria-prática como expressão da *práxis*, compreendemos uma perspectiva curricular que busca ampliar os horizontes formativos, sobrepujando tentativas de padronização via noções de competências.

Com base nessas definições, ponderamos que o PPC de Pedagogia pode estar alinhado com a proposta, tanto no que diz respeito aos saberes que devem ser consolidados pelos futuros professores quanto no que se refere ao entrelaçamento teórico-prático.

Apesar dessas constatações, depreendemos que o PPC de Pedagogia e o PPC de Matemática sofrem influências da perspectiva da “prática reflexiva”, condição que pode engendrar em processos formativos que enfatizam a prática, em detrimento da teoria. Por esses motivos, salientamos o que Duarte (2013) apregoa em relação à dialética histórica entre humanização e alienação. Como explica o autor, vivemos em um momento histórico caracterizado pela luta de classes, provocando contradições que movimentam a história e a produção humana. Por isso, em nossa sociedade, não existe algo ou alguém que esteja fora desse processo contraditório que ocasiona tanto humanização quanto alienação – somos produto disso. As instituições não escapam e os processos que a permeiam não escapam, desvelando as contradições que lhes são inerentes.

É nesse sentido que a apropriação dos saberes historicamente produzidos e acumulados é fundamental. Assim, é preciso analisar de forma crítica a sociedade capitalista, o que exige embasamento teórico, e esta deve ser a tarefa precípua da educação escolar, socializar esses saberes. A mudança pode sobrevir das próprias instituições que foram desenvolvidas no interior dessa sociedade. Sendo assim, Duarte (2013) defende que

devemos lutar intransigentemente contra as pedagogias do aprender a aprender que destituem o professor da tarefa de ensinar, que destituem a escola da tarefa de transmitir o conhecimento, que destituem os cursos de formação dos professores da tarefa de formar com base teórica sólida. Nós precisamos discutir o conhecimento e a vida humana tendo como referência não o cotidiano alienado de cada um de nós, mas as riquezas do gênero humano. As riquezas do gênero humano têm sido produzidas nas sociedades de classes, mas elas ultrapassam em muito os limites das sociedades de classes (Duarte, 2013, p. 69-70).

Para a estrutura e organização curricular, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 estabelece a Base Nacional Comum e os seus princípios norteadores, quais sejam, sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação. Esses princípios, tal qual destaca Dourado (2016), não se caracterizam enquanto currículo mínimo, mas como forma de indicar eixos formativos que devem ser levados em contato nos projetos de formação em cada instituição.

Cabe ressaltar que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 considera a formação docente,

respeitando-se a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições. Nessa direção, define três núcleos de formação, os quais compreendem:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais [...];

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino [...];

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (Brasil, 2015).

De acordo com o que está registrado na Resolução CNE/CP nº 2/2015, a distribuição da carga horária total do curso, a ser contemplada na elaboração curricular, deve compreender pelo menos 2200h dedicadas às atividades relacionadas aos núcleos I e II.

Além disso, determina-se o mínimo de 3.200h de efetivo trabalho acadêmico, em cursos que durem, no mínimo oito semestres ou quatro anos, contemplando, ainda, 400h de Prática como Componente Curricular, distribuídas ao longo do curso; 400h para o estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, considerando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; e 200h de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme o núcleo III definido na Resolução CNE/CP nº 2/2015, no inciso III, do art. 12 (Brasil, 2015).

Para dar visibilidade à forma como ambos os cursos definem a carga horária por núcleos de formação, apresentamos o Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Comparação da distribuição de carga horária por núcleos

PPC/Pedagogia	CH	PPC/Matemática	CH
Núcleo de formação I – Núcleo de Estudos de Formação Geral	1330h	Núcleo de formação I	960h
Núcleo de formação II – Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	1440h	Núcleo de formação II	1990h
Núcleo de formação III – Núcleo de Estudos Integradores	564h	Núcleo de formação III	620h
Prática como Componente Curricular (Núcleos I e II)	400h	Prática como Componente Curricular (Núcleo I)	400h
Estágio Curricular Supervisionado (Núcleo I)	400h	Estágio Curricular Supervisionado (Núcleo II)	400h

PPC/Pedagogia	CH	PPC/Matemática	CH
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACC (Núcleo III)	200h	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACC (Núcleo III)	260h
Creditação de atividades de extensão (Núcleo III)	360h	Creditação de atividades de extensão (Núcleo III)	360h
CH Total	3334h	CH Total	3570h

Fonte: Elaboração da Autora (2023)

Como é possível observar no Quadro 5, o mínimo de 2200h, estabelecidas para o desenvolvimento das atividades atinentes aos núcleos de formação I e II, são cumpridas nos PPCs, sendo que o PPC de Pedagogia prevê o total de 2770h, e o PPC de Matemática, o total de 2950h para dedicação a essas atividades.

Além disso, ambos os PPCs também preveem carga horária para a Prática como Componente Curricular, o Estágio Curricular Supervisionado e as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), compatível com o que está estabelecido nas diretrizes. A carga horária mínima exigida também é cumprida, e excedida nos dois projetos de curso, ponto que compreendemos positivamente, frente às possibilidades de adensamento dos conteúdos mediante uma carga horária amplificada.

Uma questão a ser levada em conta, ainda, é que, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, no Curso de Pedagogia deve predominar o tempo dedicado às dimensões pedagógicas; e, nas demais licenciaturas, não deve ser inferior à quinta parte da carga horária total do curso. Assim, com base nessa determinação, identificamos que o PPC de Pedagogia atende ao disposto na Resolução, haja vista que as disciplinas que compreendem a constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino correspondem à carga horária preponderante do curso.

Por sua vez, o PPC de Matemática, o qual deveria dedicar pelo menos 640h, conforme prevê a legislação, propõe 660h da carga horária destinada aos componentes curriculares que se relacionam às dimensões pedagógicas, se considerarmos a carga horária prevista para a prática nesse somatório.

Se tomarmos como base a carga horária prevista para o Curso de acordo com o PPC/Matemática, a qual corresponde a 3570h, esse montante seria um pouco maior,

correspondendo ao mínimo de 714h, isto é, a quinta parte da carga horária total a ser dedicada à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino. Para chegar a esse resultado, consideramos as disciplinas ditas “pedagógicas” que compõem as ementas das disciplinas obrigatórias, sendo contabilizada a carga horária teórica e prática.

Diante dessa constatação, entendemos que o tempo dedicado ao estudo sistemático das disciplinas pedagógicas, nesse curso de licenciatura, poderia ser mais bem aproveitado, uma vez que compreendemos, tal qual pontua Saviani (2020), que esse tipo de saber é o que oferece bases para a construção da concepção educativa, possibilitando a definição da identidade dos professores como profissionais distintos dos demais.

2.7 Considerações finais

Diante das análises que foram se estabelecendo ao longo do texto, chegamos ao momento em que trazemos nossas considerações finais acerca de aspectos da formação de professores da Educação Básica, identificados nas matrizes dos cursos pesquisados e nas Diretrizes Curriculares Nacionais que as orientam.

Assim sendo, e considerando o nosso objetivo de “porfiar sobre o processo de implantação dos referenciais para a formação docente nos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, identificando as convergências e divergências entre os PPCs e a Resolução CNE/CP nº 2/2015”, destacamos as seguintes considerações.

Quanto às convergências identificadas nos PPCs analisados, consideramos como um aspecto importante seus registros acerca da perspectiva do “profissional reflexivo”. Não obstante, a despeito dessa abordagem entendemos que os PPCs buscam preparar profissionais da educação sob diferentes enfoques.

O currículo do Curso de Pedagogia registra a necessidade de preparar profissionais conscientes da realidade social em que se situam, primando pelo posicionamento crítico em direção à transformação dessa realidade. Em relação ao currículo do curso de Matemática, verificamos que as intenções formativas estão centradas na urgência de preparar novos profissionais, cujas habilidades e competências devem adequar-se às características das novas formas de organização social.

Depreende-se, daí, que a dinâmica curricular faz uma associação imediata com o desempenho profissional, escapando-se a formação do indivíduo numa perspectiva mais ampla. Além disso, o foco no desenvolvimento de habilidades e competências em alinhamento com a

BNCC, preconiza uma formação instrumentalista e prescritiva, baseada na racionalidade prática.

Entendemos, que a proposta de formação fundamentada, sobretudo, nos preceitos do mercado de trabalho, aliena os indivíduos, tornando-os conformados com o estado atual das coisas. Por isso, preconizamos que o currículo de formação de professores precisa estar vinculado à problemática educativa, uma vez que são os objetivos educativos que se relacionam ao desenvolvimento do indivíduo e sua conseqüente humanização.

Nesse sentido, defendemos que é preciso romper com as propostas pedagógicas baseadas na concepção de “aprender a aprender”, secundarizando a teoria em nome da prática reflexiva. Por outro lado, a Pedagogia Histórico-Crítica pressupõe que o trabalho pedagógico esteja fundamentado a partir da união entre teoria e prática, consubstanciando a *práxis*. A prática, ao mesmo tempo em que opera enquanto fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria, depende desta para que se torne consistente e coerente: “sem a teoria, a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir” (Saviani, 2007, p. 108).

Essa ação consciente, a partir da articulação teoria e prática, põe em movimento a atividade pedagógica, compreendendo a educação como mediação no seio da prática social. Sob essa perspectiva de atuação, os processos formativos viabilizam o acesso aos conhecimentos, historicamente acumulados, tornando os indivíduos agentes ativos para a construção de uma nova sociedade. Isso, numa perspectiva revolucionária de superação do capitalismo. Sendo assim, essa compreensão complexa, a partir da lógica dialética, visa articular o trabalho pedagógico com a transformação da realidade.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015, por sua vez, preconiza uma proposta de formação para além do mundo do trabalho, numa perspectiva humanizadora. Esse documento visa assegurar a Base Nacional Comum para as orientações curriculares, respeitando a diversidade educacional e a autonomia pedagógica das instituições. A base é pautada pela concepção de educação como um processo emancipatório e permanente. Por isso, concluímos que tais condições possuem maior aproximação com o que está vislumbrado no PPC de Pedagogia.

Por fim, ressaltamos que não existe esfera da vida humana que reproduza tão somente alienação ou, exclusivamente, a humanização. Isto é, somos fruto de um processo dialético de

humanização e de alienação, pois vivemos numa sociedade contraditória a qual reflete a luta de classes. Isso indica que as próprias instituições revelam os conflitos que são produtos dessas contradições.

Nesse sentido, as propostas legais podem adquirir outros sentidos, diferentes das condições de sua produção, a partir das situações vivenciadas pelos sujeitos que, inseridos num determinado contexto, lhes dão significado. Assim sendo, por reconhecer os conflitos existentes no interior das próprias instituições, as quais foram constituídas no seio da sociedade capitalista, é que acreditamos na viabilidade de debater e agir mediante os processos concebidos em seu próprio meio de atuação. Nessa luta, preconiza-se por processos formativos que se orientem para o efetivo desenvolvimento de cada estudante, mobilizando os instrumentos teóricos e práticos necessários para que possam, efetivamente, atuar na transformação do contexto educacional em que se inserem.

Ademais, cabe ponderar que a formação pautada pela Pedagogia Histórico-Crítica, cujo compromisso envolve a transformação da sociedade, por si só não garante a efetiva mudança. Conquanto, esse modelo de formação, ao propor um processo calcado nos conhecimentos teóricos e práticos dos professores, poderá formar profissionais engajados para desafiar o estado atual das coisas e, dessa forma, aguçar as contradições existentes na sociedade em prol de sua alteração.

2.8 Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

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, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, 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, 1 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Comunicado relativo à

Resolução CNE/CP nº 2/2019. *Conselho Pleno*, Brasília, 19 set. 2022.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução Ana Cristina Arantes Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 295- 316.

CESCHINI, Mayra da Silva Cutruneo *et al.* Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: tecendo relações. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 12, e578111235111, 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 21, n. 1, 27-39, 2016.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 83, 2003.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. Campinas: Autores Associados, 2021, p. 70-106.

FERREIRA, Carolina Góis. O conceito de clássico e a pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Org.). *Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 109-136.

FORGRAD. Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação*, 2000.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. Dossiê Dermeval Saviani: Cinquenta Anos de Trabalho e Educação. *Interface*, v. 21, n. 62, 2017.

GAMA, Carolina Nozella; PRATES, Ailton Cotrim. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Org.). *Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora*. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 136-178.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 79- 107.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos. Política

de Formação de Professores e a Destruição das Forças Produtivas: BNC-Formação em debate. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MALANCHEN, Julia. *Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares*. X ANPED SUL, Florianópolis, out. 2014, p. 1-14.

MONAPE *et al.* *Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015*. [S. l.], 4 abr. 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3F0iR84>. Acesso em: 16 jul. 2023.

MORAES, Pauliane Gonçalves; GALVÃO, Ana Carolina. Experiências Curriculares dos Municípios de Cascavel (PR) e Bauru (SP): a Pedagogia histórico-crítica como referência para o ensino de Geografia. In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). *A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública*. João Pessoa: Editora UFPB, 2021, p. 149-171.

PINHEIRO, Ana Paula; FÁVERO, Altair Alberto. Um olhar reflexivo sobre a Base Nacional Comum de Formação-BNC-Formação. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 25, 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, v. 1, n. 1, jul. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano* [livro eletrônico]: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular [livro eletrônico]. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Org.). *Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 18-57.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021.

SOARES, Carmem Lúcia *et al.* *Metodologia do Ensino de Educação Física*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUSA, Joceli de Fátima Arruda. Referencial Teórico e Formação de Professores: uma análise necessária. In: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda;

SILVA, João Carlos da (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores*. Campinas: Armazém do Ipê, 2018, p. 63-80.

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros. Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática*. Montes Claros, 2019.

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros. Centro de Ciências Humanas. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia*. Montes Claros, 2019.

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 040 - CEPEX/2018, de 18 de abril de 2018*. Aprova a Política Institucional da Unimontes, para a Valorização da Formação Inicial e Continuada de Professores do Magistério da Educação Básica. Montes Claros: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3tewy0x>. Acesso em: 16 jul. 2023.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*. Campinas, v.23, n.61, p. 267-281, dezembro 2003.

Os Cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes: contextos legais e narrativos

Mathematics and Pedagogy Courses at Unimontes: legal and narrative contexts

Este artigo tem como objetivos identificar se houve implicações da Resolução CNE/CP nº 2/2019 nos fazeres dos professores dos cursos de Matemática e Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), no processo de implementação dos PPCs de 2019, haja vista que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 já havia sido incorporada à pauta de elaboração dos Projetos, bem como aos marcos norteadores da formação de professores; e discutir os possíveis desdobramentos da implementação dessa normatização a partir de fundamentação teórica e legal, e de reflexões que reverberem discussões acerca da formação de professores para a Educação Básica. Para a realização do trabalho, foram entrevistados oito professores dos referidos Cursos, oportunidade em que eles relataram suas impressões acerca do processo de implantação dos currículos dos Cursos, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2015, e levantaram hipóteses de como poderiam ser os PPCs caso a Resolução nº 02/2019 tivesse sido implementada. Os resultados demonstram que o percurso que desencadeou a aprovação da Resolução nº 02/2019 desconsiderou os processos institucionais que estavam ocorrendo no interior da Universidade, bem como as manifestações da comunidade educativa. Além disso, foi apontado o seu caráter prescritivo, pela padronização curricular, e o seu alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), engendrando o retorno ao tecnicismo.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Diretrizes Curriculares Nacionais. Formação de professores. Matemática. Pedagogia.

This article aims to identify if there were implications of Resolution CNE/CP nº 2/2019 on the practices of Mathematics and Pedagogy teachers at the State University of Montes Claros (Unimontes) in the process of implementing Course Pedagogical Projects (PPCs) in 2019, considering that Resolution CNE/CP nº 2/2015 had already been incorporated into the guidelines for preparing them, as well as into the guiding frameworks for teacher training; and challenge the possible consequences of the implementation of this standardization based on theoretical and legal foundations. For this purpose, eight teachers of those Courses were interviewed, so they reported their impressions about the process of implementing the curricula of the Courses based on Resolution CNE/CP nº 2/2015 and raised hypotheses on how the PPCs could have been if Resolution CNE/CP nº 02/2019 had been implemented. The results demonstrate that the approval of Resolution CNE/CP nº 02/2019 disregarded the institutional processes that were taking place within the University, as well as manifestations of the educational community. Furthermore, it also points out its prescriptive nature with a return to technicality due to curriculum standardization, and its alignment with the National Common Curriculum Base (BNCC), engendering a return to technicism.

Keywords: Educational Public Policies. National Curriculum Guidelines. Teacher Training. Mathematics. Pedagogy.

3.1 Introdução

O presente trabalho traz uma discussão acerca da proposta de formação de professores presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFP), promulgadas a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, do ponto de vista de professores formadores de professores. Para tanto, realizamos oito entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de identificar se houve implicações da Resolução CNE/CP nº 2/2019 nos fazeres dos professores dos cursos de Matemática e Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), no processo de implementação dos PPCs de 2019, haja vista que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 já havia sido incorporada à pauta de elaboração dos Projetos, bem como aos marcos norteadores da formação de professores.

Assim, antes de principiar a análise das entrevistas realizadas com os professores formadores, faremos uma contextualização teórica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. As ideias dessa teoria pedagógica propiciarão a argumentação teórica necessária para atender ao segundo objetivo deste trabalho, qual seja, discutir os possíveis desdobramentos da implementação dessa normatização a partir de fundamentação teórica e legal, e de reflexões que reverberem discussões acerca da formação de professores para a Educação Básica.

Focalizamos a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamentação teórica para a pesquisa por acreditar que ela se apresenta como teoria que busca não somente resgatar a imprescindibilidade do papel do professor na atividade educativa, como também superar as dicotomias históricas existentes no âmbito da formação docente. Por esse motivo, discutiremos, a seguir, acerca da importância dos professores nessa perspectiva, assim como explicitaremos a necessária articulação teórico-prática no processo formativo desses profissionais como forma de superação dos dilemas pedagógicos presentes nesse contexto.

3.2 A importância do professor na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta na literatura como uma teoria pedagógica resultante de elaborações científicas contra-hegemônicas. Segundo Morschbacher e Taffarel (2015), ela tem finalidades e interesses bem definidos, tanto como projeto de educação (e de formação de professores) quanto de sociedade. Além disso, possui o rigor científico que advém da concepção dialética, inserindo a educação na luta de classes, sendo, portanto, formulada para atender aos interesses da classe trabalhadora. Nas palavras de Frigotto (2021, p. 84), “trata-se

de uma perspectiva ontológica, epistemológica e política que tem como horizonte não uma educação para reformar o capitalismo, mas para superá-lo”.

Ao assumir como pressuposto a concepção dialética da história, a Pedagogia Histórico-Crítica possibilita compreender a educação no movimento histórico da sociedade, viabilizando uma proposta pedagógica que tem compromisso com a transformação da sociedade. Saviani (2011a) explicita que, na Pedagogia Histórico-Crítica, o saber objetivo não é neutro, uma vez que não existe saber desinteressado.

Vivemos em um tipo de sociedade que é formada, de um lado, por uma classe dominante, ociosa, detentora dos meios de produção e, de outro, pela classe trabalhadora, cuja subsistência depende da sua força de trabalho. No interior dessa sociedade, é forjada uma concepção de educação que reproduz as relações sociais de produção capitalistas de forma a atender os interesses da classe dominante. Conforme Frigotto (2021), as contradições das relações sociais capitalistas sempre conduzem a uma crise estrutural mais aguda acirrando ainda mais as desigualdades sociais.

Nesse contexto, Saviani (2011a) afirma que, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, no interior dessa sociedade, uma nova forma de relação social pode ser constituída a partir das próprias falhas do capitalismo; e, por isso, ela propõe a articulação da educação com a luta de classe para superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes.

A fim de discutir sobre o papel do professor nessa perspectiva, é essencial que façamos uma explanação acerca da relação entre trabalho e educação, como preconiza Saviani (2011a), tendo em vista que o advento da educação possui uma relação inerente ao trabalho humano. Tal como explicita o autor, o ser humano não se faz humano de forma natural, mas se torna humano por intermédio do ato educativo. O saber está diretamente relacionado à educação e é resultado do processo de aprendizagem, como produto do ato educativo. Nesse sentido, a educação tem como matéria-prima o saber objetivo que é produzido historicamente.

Esse fenômeno relaciona-se ao próprio ato de viver, uma vez que o ser humano necessita adaptar a natureza a si e transformá-la por meio do trabalho e, dessa maneira, garantir a sua subsistência material, que é produzida em graus cada vez mais amplos e complexos. Ao realizar o seu trabalho, o ser humano necessita antecipar mentalmente os objetivos da ação, essas representações mentais constituem-se em saberes sobre a natureza e a cultura.

A produção de saberes, também traduzida em produção não material, pode ser

subdividida, segundo Saviani (2011a), em duas categorias. A primeira relaciona-se àqueles trabalhos em que o produto se separa do produtor, como as obras literárias e artísticas, por exemplo, uma vez que existe um intervalo entre a produção e o consumo. A segunda diz respeito à atividade em que o produto não se separa do ato da produção. O processo educativo refere-se justamente a essa segunda categoria de produção não material, constituindo-se uma atividade em que o consumo e a produção estão imbricados. Isso quer dizer que o ato de ensinar, dar aula, exige não somente a presença do professor, quem produz, como também do aluno, quem consome.

Ainda consoante Saviani (2011a), a natureza humana não é garantida pela natureza biofísica e, por isso, ela é produzida historicamente. Nesse sentido, o trabalho educativo consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011a, p. 13). Assim, a educação se ocupa ao mesmo tempo em detectar os saberes que devem ser apreendidos pelos indivíduos para que se tornem humanos, como também definir as formas apropriadas para se alcançar tal finalidade, dessa maneira, transformando o saber objetivo em saber escolar.

A partir das ideias apresentadas, é possível afirmar que a educação possui identidade própria, a qual está relacionada ao conhecimento sistematizado. Por esse motivo, a Pedagogia Histórico-Crítica busca recuperar o papel da educação, reconhecendo que a sua institucionalização se dá na própria escola como a conhecemos, e que assumiu a forma dominante da educação nos dias de hoje.

Com efeito, ao longo do tempo, a escola foi passando por um processo de transformação até se estabelecer a principal forma de educação. Saviani (2011a) salienta que essa passagem corresponde ao momento em que as relações sociais superaram as relações naturais e, com isso, o saber metódico, científico, sistematizado passou a prevalecer em relação ao saber espontâneo. A partir de então, a especificidade da educação é determinada pela forma escolar.

Atualmente, a educação escolar é permeada por um processo contraditório que parte da própria sociedade de classes. Como vivemos em uma sociedade constituída por interesses antagônicos das classes, a educação escolar é esvaziada de sua principal função, a de socialização do saber sistematizado. Essa função, quando efetivada, se opõe aos interesses dominantes que buscam refrear os seus efeitos reveladores de transformação da sociedade marcada pelo avanço do capitalismo.

Frigotto (2021) assevera que a concepção dialética nos trouxe o ensinamento de que, para compreender o processo histórico, é preciso partir das relações sociais de produção material. Sendo assim, a educação, a cultura e o Estado são apenas reflexo dessas relações de produção. Para a transição da sociedade capitalista como a conhecemos hoje, foi preciso romper com as formas sociais de produção já existentes, engendrando uma nova concepção histórica de educação e conhecimento compatíveis com as relações sociais de produção capitalistas. Para o autor, trata-se de uma concepção alicerçada na noção utilitarista, competitiva e individualista. Com isso, a educação passa a preocupar-se com a integração do indivíduo ao mercado, em vez de concentrar-se em desenvolver suas potencialidades no sentido mais amplo.

Ao desvelar as determinações históricas que produzem as desigualdades sociais e são mascaradas pelas forças dominantes, a Pedagogia Histórico-Crítica diverge das propostas pedagógicas hegemônicas justamente por compreender que a educação pode ser desenvolvida de acordo com os interesses da classe trabalhadora, até mesmo para agudizar as contradições presentes na sociedade capitalista, como defendem Barbosa e Fernandes (2018). E é nesse sentido que o professor, segundo Saviani (2011a), pode atuar e conduzir sua formação profissional considerando essa teoria pedagógica

A Pedagogia Histórico-Crítica defende a especificidade da educação escolar, a qual consiste no saber sistematizado, por isso sua função é propriamente pedagógica, destaca Saviani (2011a). Nesse sentido, preconiza uma luta no âmbito pedagógico em que a educação é tida como instrumento que permitirá a revolução proletária. Saviani (2012) explica que, ao instrumentalizar os indivíduos com os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente, eles estarão munidos para o processo de luta contra as relações sociais de produção que impossibilitam a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Barbosa e Fernandes (2018) discorrem que, nessa concepção, a figura do professor é de máxima importância para o processo de escolarização, haja vista que é por meio dele que os processos de ensino e aprendizagem podem ser transformadores. Ao posicionar-se segundo esse novo papel, o professor pode formar pessoas conscientes. Para que isso ocorra, as autoras preconizam que é preciso que o próprio professor esteja consciente acerca da ideia de sociedade justa, onde o trabalho deve ser entendido como atividade criadora, diferente da concepção de trabalho alienante a qual sobreveio com a sociedade capitalista.

Originalmente, segundo Saviani (2011a), o trabalho se constituía na criação humana, com o escopo de modificar a natureza de acordo com seus interesse e necessidades. No entanto,

com o advento do capitalismo, as relações humanas se tornam relações de mercado e o trabalho passa a ser vislumbrado pela necessidade de produzir mercadorias, com o escopo de gerar mais lucro para os capitalistas.

Nesse contexto, Barbosa e Fernandes (2018) afirmam que o sentido de trabalho é desviado, deixando de satisfazer as necessidades essenciais das pessoas. As autoras esclarecem, por meio de seus estudos, que essa noção desviada de trabalho, em que as pessoas se tornam alheias à própria atividade, causa desgosto e sofrimento e as torna alienadas da sua realidade.

Assim, Frigotto (2005) corrobora a ideia de que o trabalho, em sua essência, não pode ser confundido com o termo “emprego”, historicamente reconhecido pela concepção assalariada e associada à condição de exploração humana, a partir da relação de compra e venda da força de trabalho. Contrariamente, o trabalho está diretamente relacionado à ação humana, a qual produz a realidade. Por isso, ele é ao mesmo tempo direito e dever de todo ser humano e, dessa forma, engendra um princípio educativo, uma vez que é necessidade de todos criar as condições necessárias de existência.

A Pedagogia Histórico-Crítica envolve, portanto, o reconhecimento de que a realidade social abarca todo o processo de produção humana por meio do trabalho, como salienta Saviani (2011a). Além disso, essa base para a compreensão dos fatos, como aponta Frigotto (2005), é condição indispensável ao processo formativo que vislumbra a constituição de sujeitos emancipados e críticos. Sem ela não será possível, de igual modo, captar a realidade para nela atuar.

Nessa linha, o professor pode trabalhar os conteúdos partindo da ampla realidade social de maneira que propicie aos estudantes o entendimento de que o conhecimento é produzido historicamente por meio das relações de trabalho, destacam Barbosa e Fernandes (2018). Desse modo, os estudantes são instigados a questionar a sua realidade, e aprendem que o conhecimento resulta de um processo de produção mediante as relações que são travadas entre os indivíduos.

O professor, nessa perspectiva, é um mediador que parte da prática social dos estudantes, indo à teoria e retornando à prática com um novo ponto de vista. A partir desse processo dialético, o professor conduz o estudante a compreender a realidade e posicionar-se criticamente nela, produzindo o seu desenvolvimento de maneira que possa agir com autonomia. Assim, consoante Gasparin (2012), o estudante constrói uma nova postura prática,

pois pode atuar na sua realidade por meio dos novos conceitos adquiridos (Gasparin, 2012).

Tal como explicita Saviani (2014), essa teoria admite que professor e estudante possuem a mesma importância na atividade educativa, uma vez que ambos fazem parte da prática social, mesmo tenham visões diferentes sobre ela. Enquanto o estudante possui uma visão sincrética da realidade, o professor tem uma visão sintética, ainda que precária. Nesse sentido, o professor deve partir do conhecimento sincrético, desordenado do aluno, conduzindo ao nível sintético em relação à prática social. Para isso, ele deve não só selecionar os conteúdos necessários ao aluno, como também organizar a prática pedagógica de forma a garantir o pleno desenvolvimento de suas capacidades mentais.

As ideias desenvolvidas por Vigotskii¹⁹ (2010) são fundamentais para essa perspectiva. Elas demonstram que é a interação entre professor e estudante, estudante e estudante, bem como com todos os envolvidos na Comunidade, que proporcionará o seu desenvolvimento, porquanto é a partir dessa interação que o professor pode identificar não somente o que o estudante é capaz de fazer sozinho, mas as suas capacidades potenciais para, então, planejar ações que potencializem o seu desenvolvimento.

Sob o mesmo ponto de vista, Saviani (2014) acrescenta que, por esse motivo, a atuação do professor é imprescindível ao desenvolvimento do estudante, antecipando o que ainda está em processo de construção por ele, com base no seu desenvolvimento iminente.

De acordo com Vigotskii (2010), tradicionalmente, veicula-se que o desenvolvimento psicointelectual é demonstrado a partir daquilo que o estudante é capaz de realizar de maneira independente, sem o auxílio de outra pessoa. Nessa perspectiva, a orientação pedagógica deve partir daquilo que ele é capaz de fazer sozinho. Contudo, o autor assevera que o estudante possui não apenas um, mas dois níveis de desenvolvimento, indicados pelo nível de desenvolvimento efetivo e o nível de desenvolvimento potencial. Se o nível de desenvolvimento efetivo se refere à etapa de desenvolvimento já efetivada, o nível de desenvolvimento potencial, ou zona de desenvolvimento potencial (ZDP), se refere a tudo aquilo que o estudante é capaz de fazer com outro indivíduo.

Em suma, é possível medir não só o processo de desenvolvimento até um dado momento, como também os processos que ainda estão em amadurecimento, isto é, que estão

¹⁹ A escrita do nome do autor russo Lev Semenovitch Vigotskii (1896-1934) se apresenta de diferentes formas a depender da tradução de sua obra. Utilizamos, neste trabalho, a grafia registrada no texto original pesquisado (Vigotskii, 2010).

sendo produzidos. Daí, diferenciando-se da orientação tradicional, engendra-se um novo pensamento: “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotskii, 2010, p. 114).

O desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores, especificamente humanas, é um processo único formado na própria construção histórica do ser humano. Por esse entendimento, Vigotskii (2010) esclarece que as funções psicointelectuais superiores do estudante apresentam-se duas vezes no decurso de seu desenvolvimento: uma, durante as atividades sociais, as quais se referem às funções intersíquicas, e a outra, nas atividades individuais, propriedades internas do pensamento – as intrapsíquicas.

Sendo assim, a principal característica da aprendizagem, segundo Vigotskii (2010), consiste em desenvolver no estudante a ZDP, estimulando os seus processos internos de desenvolvimento no domínio das inter-relações, seguidos da absorção no desenvolvimento pessoal que se converte em aquisições internas.

Assim, é possível afirmar que a correta organização da aprendizagem direciona o desenvolvimento mental do estudante, ativando vários processos internos de desenvolvimento, os quais não ocorreriam sem a mediação do professor e as interações com toda a comunidade escolar. Conclui-se, daí, que a aprendizagem, construída por meio da interação, é indispensável para que cada indivíduo desenvolva as características humanas, as quais não são garantidas naturalmente, mas, segundo Vigotskii (2010), constituídas historicamente pelo gênero humano.

Mediante o exposto, reafirmamos que, ao nascermos, somos apenas candidatos à nossa humanidade, pois, biologicamente, não nascemos prontos; nossa humanização só é garantida por meio da apropriação da cultura, a qual decorre do processo educativo. Isso nos permite concluir, como bem ressaltam Marsiglia e Martins (2013), que as relações sociais desiguais levam à desigualdade de acesso ao próprio desenvolvimento humano de cada indivíduo.

A Pedagogia Histórico-Crítica, ao contrário, defende que todo indivíduo deve ter acesso a seu próprio processo de humanização. O papel do professor, nesse sentido, consiste em criar as condições necessárias para que o estudante se aproprie do saber historicamente elaborado, o qual se faz necessário para produzir a sua humanidade. Por isso, conforme aponta Saviani (2011a), cabe a ele possibilitar as condições apropriadas para a construção dos conceitos pelos estudantes de forma que possam transitar gradativamente do seu não domínio para o seu domínio. E é mediante esse conhecimento construído que poderão compreender a realidade de

forma consciente a fim de transformá-la.

3.3 A Pedagogia Histórico-Crítica e a relação teoria-prática na formação de professores

Consoante Saviani (2011b), a história da formação de professores, no Brasil, é constituída por vários dilemas, entre os quais é possível destacar a contraposição entre duas grandes tendências pedagógicas: a concepção tradicional e a concepção renovadora. Esse dilema, que se faz presente nos tempos atuais, é uma questão que merece ser encarada partindo-se de uma formulação teórica que supere as oposições excludentes, derivadas dos diferentes tipos de expressões do paradoxo pedagógico, articulando-se teoria e prática na atividade educativa.

De maneira mais abrangente, pode-se dizer que, nos séculos XVII, XVIII e XIX, houve uma ênfase na concepção tradicional das práticas formativas, a qual focalizava os métodos de ensino elaborados com base em fundamentos filosóficos e didáticos. Já no século XX, Saviani (2008) observa que essa ênfase se desloca para os métodos de aprendizagem, constituindo-se a primazia os fundamentos psicológicos da educação.

Essas duas tendências, tal como discorre Saviani (2008), acabaram se tornando concepções genéricas acerca das práticas pedagógicas e, como é possível depreender, decorrem de ênfases divergentes entre os elementos constitutivos do processo pedagógico. Assim, enquanto a tendência tradicional enfatiza a teoria, reforçando o papel do professor enquanto figura detentora do saber e responsável por ensinar os estudantes mediante procedimentos metodológicos adequados para tal fim, a tendência renovadora põe ênfase na prática, reforçando o papel do estudante. Nessa perspectiva, a aprendizagem consiste em um processo interno a partir da experiência do estudante – aquele que aprende na atividade prática pela iniciativa da ação. Em ambas as tendências, a oposição entre teoria e prática fica evidente no trabalho educativo, manifestando-se também na contraposição entre professor e estudante. Essa contraposição, contudo, torna-se problemática engendrando um modelo formativo no qual se evidencia um paradoxo pedagógico, como explica Saviani (2011b).

Tendo em vista essa conjuntura, Saviani (2008) esclarece que esses dois pares de elementos se constituem polos da relação pedagógica, a qual não pode se desfazer nem de um, nem de outro, haja vista que tanto teoria e prática quanto professor e aluno são indissociáveis no processo pedagógico. Sendo assim, as duas tendências são incapazes de resolver o dilema próprio do paradoxo pedagógico.

Gimenes (2019), ao elaborar uma discussão evidenciando os conceitos de teoria, prática e práxis em sua relação com a formação de professores, explicita que, apesar de possuírem diferenças constitutivas, teoria e prática articulam-se, dialeticamente, na relação teórico-prática, e somente no interior dela podem existir.

Enquanto a teoria relaciona-se à consciência e possui a finalidade de produzir conhecimento acerca da realidade, desvelando a essência dos fatos, ou seja, os determinantes históricos e sociais da realidade social, a prática diz respeito à própria realidade na qual estamos inseridos, sendo que, nela, intervimos ativamente. Nessa dinâmica, a práxis se revela no processo de transformação da realidade, envolvendo reflexão e ação.

Ainda conforme Gimenes (2019), a atividade prática requer uma relação dialética com a teoria, que a conduz para tornar-se concreta. Por isso, a teoria é fundamental quando existe a necessidade de mudança das condições de existência, pois é ela quem delinea os meios concretos de ação. No caso de não haver uma relação entre teoria e realidade, a educação se torna contemplativa, perde o seu sentido crítico de questionar o mundo como ele é, e fica difícil, quase improvável, que seja possível compreender as contradições e os determinantes da realidade social. Por outro lado, a prática sem teoria fica reduzida ao pragmatismo, no seu sentido utilitário. Na atividade educativa, a prática torna-se esvaziada de sentido, fundamento de si mesma, constituindo-se um compilado de soluções práticas com base em experiências individuais.

O conceito de “professor reflexivo”, que sobressaiu nas políticas educacionais e no meio acadêmico nos anos 1990, é produto dessa perspectiva, justificada pelo argumento de que o avanço teórico tem pouco efeito sobre a prática dos professores ao adentrarem em sala de aula. Para Gimenes (2019), isso justifica o esvaziamento teórico nas práticas de formação docente. Com base nessa concepção, a formação pauta-se no “aprender fazendo”. A ideia é desenvolver uma consciência reflexiva, muito embora não se proporcione os meios necessários para se alcançar tal finalidade, uma vez que não há fundamentação teórica para ela.

Gimenes (2019) discorre, ainda, sobre os fundamentos dessa perspectiva e sua relação com as demandas do mercado de trabalho, asseverando que

os desdobramentos do professor reflexivo têm levado ao entendimento da formação numa perspectiva tecnicista e prático-utilitária, com a desvalorização da Pedagogia, como ciência da e para a prática; tem corroborado visões de formação para o mercado de trabalho em um sistema de acumulação flexível e não foge à generalização da mercadoria e do valor de troca (Gimenes, 2019, p. 272).

Morschbacher e Taffarel (2015), por seu turno, argumentam que a concepção de formação de professores alicerçada na ideia de “professor reflexivo” se articula ao desenvolvimento de competências e habilidades e à construção de uma “identidade pessoal-profissional” que é anteposta ao próprio conhecimento. Segundo as autoras, “a possibilidade de conhecer a realidade e de elaboração do conhecimento e da verdade objetivos são negadas em favor do irracionalismo e/ou do subjetivismo” (Morschbacher; Taffarel, 2015, p. 72).

Nesse sentido, as autoras ainda apontam que a falta de acesso ao conhecimento faz parte de um projeto hegemônico que visa rebaixar a formação dos professores, negando a viabilidade de acesso aos conhecimentos teóricos, privilegiando-se a reflexão sobre a prática, assim como o trabalho voltado para a resolução de problemas cotidianos, revestidos sob a alegação de que existe a articulação entre teoria e prática.

Morschbacher e Taffarel (2015) também debatem a esse respeito, explicitando que, para enfrentar a crise do capital, intrínseca ao sistema capitalista, os dirigentes assumem como estratégia o rebaixamento da formação de profissionais, reduzindo o valor da força de trabalho, balizado pelas formas de subsistência do trabalhador, entre as quais está a sua formação. Esse rebaixamento, de acordo com as autoras, constitui-se como projeto hegemônico de formação, que é “vendido” como algo necessário para se enfrentar as demandas da atualidade. Ele contribui tanto para a redução do valor da força de trabalho, quanto interfere na capacidade de compreensão da realidade e, assim, na possibilidade de nela intervir.

Devido às influências do contexto neoliberal atual para a formação de professores, Massucato, Akamine e Azevedo (2012) afirmam que sobressaiu a perspectiva pragmática de formação, evidenciada por meio das políticas públicas educacionais. Esse modelo, restrito ao conhecimento cotidiano de acordo com interesses individualizados, perde de vista a unidade teoria e prática, reverberando o esvaziamento da formação docente.

Nesse sentido, Marsiglia e Martins (2013) consideram que o papel do professor é desvalorizado enquanto sujeito intelectual, pois valoriza-se o espontaneísmo na construção do conhecimento, e o aluno fica submerso à vida prática, a um mundo de conceitos muitas vezes fragmentados, desenvolvendo-se de forma precária.

Nesse cenário, educação e formação passam a ser tratadas como mercadorias interessantes ao mundo dos negócios. Sob a ótica do capital, as relações humanas são apenas trocas comerciais, como alertam Barbosa e Fernandes (2018). Os próprios direitos, minimamente conquistados pela classe trabalhadora, são vistos sob a égide do mercado.

Assim sendo, Frigotto (2021) ressalta que a dificuldade de acesso a questões básicas como educação, saúde e emprego, destacadas como direito dos indivíduos, passa a estar ligada à liberdade de escolha de cada um e não às relações sociais desiguais. O autor pondera que o direito ao emprego e ao acesso ao conhecimento é substituído, respectivamente, por noções de empregabilidade e de competências, de forma que estas respondam às demandas do mercado.

Importante esclarecer que a formação docente que ora enfatiza a prática, ora a teoria, reforça a ilusão de que não existe prática sem teoria e vice-versa. De qualquer forma, segundo Gimenes (2019), ela torna-se instrumento das relações de dominância, pois apresenta-se mediante uma perspectiva prescritiva e instrumental, desconsiderando o contexto e a historicidade. Ao não sustentar um modelo teórico-prático, a formação torna-se esvaziada de sentido, restrita ao cotidiano, como afirmam Marsiglia e Martins (2013), visando tão somente formar o profissional para ocupar o mercado de trabalho de acordo com as rápidas transformações que regem esse segmento.

Para superar tais dilemas pedagógicos que se revelam na dicotomia existente entre os dois modelos de formação docente, ora privilegiando a prática, ora enfatizando a teoria, impôs-se a necessidade de criar uma teoria pedagógica a fim de recuperar a sua unidade e garantir uma formação de professores realmente consistente. Dessa forma, Saviani (2011b) observa que a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como formulação teórica, propondo um método que visa articular teoria e prática, as quais, relacionadas entre si, resgatam a unidade do trabalho educativo. Isso porque, considera-se que teoria e prática possuem a mesma importância e se complementam no processo educativo.

A partir do entendimento de que a Pedagogia Histórico-Crítica é expressa a partir da dialética, visando compreender o movimento histórico em todo o processo de produção das relações sociais na existência humana, incluindo a educação, Saviani (2011a) lança luz ao sentido da práxis. Desse modo, argumenta que esse conceito se refere à articulação entre a teoria e a prática, constituindo a síntese dessa articulação. Ao argumentar que a teoria desprovida de prática é idealismo, e a prática desprovida de teoria não passa de espontaneísmo, fazer pelo fazer, ou seja, pragmatismo, o autor pondera que a práxis se refere ao processo que se inicia na prática, perpassando pela teoria, na busca de elucidar a realidade social, conduzindo a uma prática transformadora. Esse movimento dialético é traduzido no método pedagógico, como lembra Saviani (2011a), compreendendo a educação como mediação no interior da prática social global.

Sob o ponto de vista do autor, a articulação entre teoria e prática remete à questão do método pedagógico, que pressupõe a passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, ou da síntese à análise pela mediação da análise. A educação é compreendida pela mediação no interior da prática social global, que tem a prática como ponto de partida e de chegada. A mediação é evidenciada nos três momentos do método: problematização, instrumentalização e catarse, o que corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que vai da síntese à análise pela mediação da análise, no processo do conhecimento.

Nessa linha, é fundamental que o professor tenha consciência das relações sociais, pois se a humanidade se desenvolve historicamente, as novas gerações herdam os modos de produção da anterior, cabendo a essa nova geração desenvolver e transformar as relações herdadas. Para que isso aconteça, segundo Saviani (2011a), devem ser incorporados os elementos herdados por meio do ato educativo. Por mais que a nova geração seja condicionada pela anterior, ela possui iniciativa histórica para transformar a realidade.

Entendemos que a educação deve considerar justamente a universalidade do gênero humano, ao invés de focar nas experiências individualizadas. É preciso ir muito além da vida cotidiana prática e viabilizar os conhecimentos elaborados, possibilitando que cada indivíduo se torne consciente, crítico e emancipado, como atestam Marsiglia e Martins (2013), para contribuir com as mudanças da sua própria realidade.

Sendo assim, considera-se que o trabalho educativo deve partir da prática social e, por meio da sua mediação, retornar a ela, possibilitando a apropriação do conhecimento teórico historicamente elaborado, tornando os indivíduos conscientes da realidade e, conseqüentemente, preparados para transformá-la. Por isso, Saviani (2014) considera que a educação voltada para o espontaneísmo, a experiência de vida, está desviada da sua verdadeira função, negando-se ao povo o direito de acesso aos saberes elaborados.

Em conclusão, o professor é indispensável ao processo educativo, tanto quanto o estudante; a diferença é que ambos se encontram em posições diferenciadas em relação à prática social. O professor é quem poderá propiciar a construção dos conhecimentos, realizando a adequada seleção dos conteúdos e organização dos processos de ensino, para que os estudantes possam articular os elementos teóricos e práticos necessários à construção das aprendizagens e atuação na sociedade.

3.4 As DCNFP sob a ótica dos professores e o processo de organização curricular dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes

Considerando os estudos desenvolvidos à luz do aporte teórico, a questão da formação de professores é complexa e precisa ser compreendida a partir de múltiplos aspectos. As alterações pelas quais perpassou esse campo ao longo do tempo engendraram diferentes tendências educacionais, cujos enfoques resultaram na separação de elementos considerados indissociáveis para a formação docente, notadamente, a teoria e a prática.

Saviani (2011b) afirma que as políticas públicas educacionais, apesar de reconhecerem as dicotomias existentes entre os modelos de formação, sobre os quais discorremos na seção 3.3, não vêm contemplando de maneira satisfatória o instrumental teórico e prático necessário à preparação do futuro professor. O autor assevera que uma formação de qualidade constitui primazia para que o futuro professor possa desenvolver um trabalho satisfatório, guiado pela práxis, visando a transformação social. Porém, ela não restará suficiente caso não sejam consideradas as suas reais condições de trabalho.

Tendo em vista o que foi discutido até aqui, encaminhamos nosso estudo de modo a abranger o objetivo de identificar se houve implicações da Resolução CNE/CP nº 2/2019 nos fazeres dos professores dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes no processo de implementação dos PPCs de 2019, haja vista que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 já havia sido incorporada à pauta de elaboração deles, bem como aos marcos norteadores da formação de professores.

Considerando que a Resolução CNE/CP nº 2/2019, ao substituir a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, constitui-se numa, entre as medidas estabelecidas pelo Governo, cujo princípio é reformar a estrutura dos cursos de formação docente de todo o país, suscitamos a seguinte questão: *qual(is) foi/foram a(s) repercussão(ões) das DCNFP para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica nos cursos de licenciatura, em especial de Matemática e de Pedagogia da Unimontes, no período de 2019 a 2023, considerando os desdobramentos políticos, pedagógicos e legais?*

Com o propósito de alcançar o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa de campo, adotando a entrevista semiestruturada para a coleta de dados, ouvindo os professores atuantes nos cursos focalizados.

3.4.1 Trajeto metodológico

Por se tratar de um estudo de caráter descritivo, cujo propósito é buscar compreender os fatos holisticamente, optamos pela abordagem qualitativa, tal como preconiza Godoy (1995, p. 62), “a palavra escrita ocupa lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção de dados, quanto na disseminação dos resultados”. Desse modo, intentamos compreender os fatos na perspectiva dos participantes, considerando-os fundamentais para a sua captação.

Nessa lógica, utilizamos a entrevista semiestruturada como ferramenta para a construção dos dados, considerando cada ponto de vista como único e imprescindível para a compreensão da ampla realidade social. De acordo com Ludke e André (1986), a entrevista é uma das principais técnicas utilizadas nas pesquisas sociais, desempenhando um importante papel não somente nas atividades científicas, como também em outras atividades humanas.

Ludke e André (1986) explicitam, ainda, que a entrevista semiestruturada possibilita a interação entre entrevistador e entrevistado pela mediação de um roteiro preestabelecido, cuja aplicação não requer a mesma rigidez que a entrevista estruturada, utilizada, mormente, quando há a intenção de se obter dados uniformes para uma confrontação imediata. Por isso, esse tipo de entrevista favorece as necessárias adaptações durante a interação dos sujeitos, permitindo que os participantes discorram sobre o tema proposto a partir das informações que dominam, assim como o aprofundamento de determinadas questões conforme os estímulos do entrevistador.

Portanto, para a construção da narrativa, elaboramos questões relativas ao tema, que constam do Apêndice I, intitulado “Roteiro de entrevistas”. Esse roteiro, contendo as questões norteadoras para a entrevista, foi disponibilizado previamente aos professores participantes na intenção de que pudessem conhecer sobre o que seria abordado no momento da sua execução.

Para a participação na pesquisa, convidamos 13 professores dos cursos de Matemática e de Pedagogia da Unimontes, via *e-mail*, entre os quais, oito aceitaram prontamente o nosso convite.

Assim, compusemos nosso universo de pesquisa com oito professores formadores de professores, sendo que cinco atuam no curso de Pedagogia e três, no curso de Matemática. Em relação ao grupo de professores participantes da pesquisa, convém destacar que todos possuem cargos efetivos com carga horária semanal entre 40 e 60 horas, totalizando encargos docentes

e didáticos, além de lecionarem disciplinas específicas em seus respectivos cursos de atuação. Desses, três possuem Doutorado em Educação; três, Doutorado em Educação Matemática; e dois estão cursando o doutorado na área de Educação. Todos os professores entrevistados possuem carreira no Ensino Superior, com 13 a 28 anos de atuação. Suas idades variam entre 44 e 59 anos; sendo que um participante é do sexo masculino e as demais, do sexo feminino. Desse grupo, quatro fazem parte do Núcleo Docente Estruturantes (NDE) dos cursos em que atuam, participando direta e ativamente nos processos de revisão dos PPCs e implantação dos currículos considerando as legislações que orientam tais aspectos.

Tendo em vista o nosso objetivo de identificar se houve implicações da Resolução CNE/CP nº 2/2019 nos fazeres dos professores dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes no processo de implementação dos PPCs de 2019, haja vista que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 já havia sido incorporada à pauta de elaboração desses Projetos, bem como aos marcos norteadores da formação de professores, acreditamos que esses sujeitos podem nos auxiliar na compreensão das repercussões desses marcos legais. Isso, porque, além de terem suas práticas balizadas pelas diretrizes curriculares nacionais, podem oferecer diferentes visões acerca das suas experiências formativas.

Dessa maneira, ao procedermos com as entrevistas, realizamos a gravação de áudio para que depois fossem feitas as transcrições e início das análises. Devido a contratempos, não foi possível a uma das professoras conceder a entrevista nos horários por ela estipulados. Assim sendo, ela fez o envio das respostas seguindo o roteiro que havia sido entregue anteriormente. Dois professores se encontraram, pessoalmente, com a entrevistadora, e os outros cinco escolheram ser entrevistados na modalidade *online* com o recurso do Aplicativo *Google Meet*²⁰. É importante esclarecer que procuramos propiciar as formas mais viáveis para a realização das entrevistas, respeitando as preferências dos professores em relação ao ambiente e ao seu momento, garantindo as mesmas condições de comunicação, independentemente de terem ocorrido de forma presencial ou a distância.

Quanto à análise dos dados, recorreremos à metodologia de análise de conteúdo com o intuito de sintetizar e apreender as informações coletadas a partir das entrevistas. Essa

²⁰ *Google Meet* consiste numa ferramenta para realização de videoconferências *on-line*, oferecendo pacotes gratuitos e pagos. Qualquer pessoa ou instituição que possui uma conta pessoal do *Google*, *Workspace* ou *Workspace for Education*, pode criar reuniões *online* no *Google Meet*. *BSBStack*. *Google Meet: o que é, como funciona e como usar*, 30 de novembro de 2021. Disponível em: <<https://blog.b2bstack.com.br/google-meet/>>. Acesso em: 6 jun. 2021.

metodologia, segundo Bardin (2016) tem o potencial de possibilitar a interpretação do(s) fenômeno(s), visando fundamentar critérios intuitivos mediante operações que conduzam a resultados confiáveis. A autora contempla o campo, o funcionamento e o objetivo dessa abordagem a partir da seguinte síntese, “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) nessas mensagens” (Bardin, 2016, p. 48).

Carlomagno e Rocha (2016) asseveram, ainda, que ela possibilita a classificação e categorização de qualquer tipo de conteúdo, independentemente do meio de veiculação, mediante a delimitação dos aspectos verificados a elementos-chave, tornando-se comparáveis a vários outros elementos. A sua natureza é quantitativa, uma vez que sistematiza e quantifica os dados a serem manipulados. Convém afirmar que, embora se refira a um método quantitativo, a mesma lógica não se aplica à natureza da nossa análise, cujo enfoque é qualitativo, como já esclarecemos nos parágrafos anteriores.

Conforme os autores citados, existem algumas regras necessárias à criação das categorias, que podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- a) as regras de inclusão e exclusão em cada categoria devem ser bem definidas;
- b) as categorias devem ter exclusividade mútuas em relação ao conteúdo, isto é, o que se enquadra em uma categoria não deve se enquadrar na outra;
- c) deve haver homogeneidade entre as categorias, sendo que suas variantes devem ser minimizadas ao máximo possível dentro de cada grupo;
- d) é preciso contemplar os conteúdos ao máximo, assim as categorias devem procurar esgotar todo conteúdo disponível;
- e) a classificação deve ser objetiva, trazendo a confiabilidade necessária à análise.

Seguindo as regras referenciadas por Carlomagno e Rocha (2016) e Bardin (2016), e procurando responder à questão da nossa pesquisa, definimos as categorias de análise após a classificação das informações realizadas por meio de uma síntese, buscando detectar os argumentos mais frequentes entre os diálogos. Assim, mediante as categorias por nós definidas, a saber: paradigmas curriculares de formação docente; aspectos institucionais da organização curricular; e relação teoria-prática da atividade educativa, realizaremos as análises considerando as falas dos professores e estabelecendo reflexões a partir de teorias que se

articulam ao tema tratado.

3.4.2 Panorama dos PPCs dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes

Antes de iniciar a análise das entrevistas, apresentaremos um panorama dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes em relação aos processos de adaptação curricular frente à exigência de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, fixadas na Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Durante a investigação, constatamos que os PPCs de ambos os cursos estão fundamentados na Resolução 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. Isso significa que esses cursos ainda não realizaram as adequações curriculares, considerando a resolução que está em vigor, embora no âmbito do curso de Licenciatura em Matemática já esteja havendo um movimento de reorganização curricular com base nas novas diretrizes, tal como relatou uma professora integrante do NDE do referido curso.

Ocorre que a proposta da reforma curricular dos cursos de formação de professores delineada pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que substituiu a Resolução nº 2/2015, foi amplamente criticada pela comunidade educacional e entidades representativas. Fato que corrobora essa afirmativa é a própria manifestação das entidades nacionais mediante a divulgação de Nota, no dia 9 de outubro de 2019, a qual recebeu o título “Contra a descaracterização da formação de professores” (ANFOPE *et. al.*, 2019). Esse manifesto conduziu o pedido do arquivamento do Parecer que fora apresentado para consulta pública pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 23 de setembro de 2019, o qual consubstanciava a versão 3 da proposta de reformulação da Resolução com o escopo de incorporar a BNCC como referência norteadora.

Segundo Bazzo e Sheibe (2019), a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que já estava em processo de implantação pelas Instituições de Ensino Superior (IES), foi considerada um importante marco das lutas históricas ligadas às políticas de formação docente, recebendo amplo apoio das entidades representativas de professores. A nota emitida coletivamente reafirmou os avanços para essa área a partir da referida Resolução, a qual preconiza uma concepção de formação de professores alicerçada pela unidade teoria-prática, interdisciplinaridade, diversidade, inclusão social, gestão democrática, valorização

profissional, dentre outros aspectos (ANFOPE *et. al.*, 2019).

Várias entidades, de modo particular, posicionaram-se em relação ao Parecer, como é o caso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em favor da manutenção da Resolução nº 2/2015. Em documento publicado no dia 9 de outubro de 2019, apontou vários motivos para oposição à proposta emitida pelo CNE, argumentando que ela engendrava uma visão formatada para a formação inicial de professores. Para Bazzo e Sheibe (2019), desconsiderando os protestos da comunidade educacional, o CNE aprovou o texto das novas diretrizes no dia 7 de novembro de 2019.

Convém esclarecer que o prazo estabelecido pela resolução para a implantação da adequação curricular pelas IES fora de dois anos desde a sua promulgação, ocorrida em 20 de dezembro de 2019. Contudo, mais recentemente, foram adicionados mais dois anos ao prazo, para a referida adequação, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022²¹.

Apesar dos prazos estipulados via ato normativo, as organizações que se manifestaram em defesa do reestabelecimento da Resolução nº 2/2015 não se arrefeceram, resultado disso temos presente a Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015, criada em 30 de março de 2023, reunindo entidades nacionais, fóruns e movimentos envolvidos com a formação de professores, convocando toda a comunidade para a mobilização em prol da reintegração da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (MONAPE *et al*, 2023).

Sendo assim, ao que se infere, os processos que envolvem os encaminhamentos relativos à Resolução CNE/CP nº 2/2019, devem ser compreendidos a partir do contexto político e social, sem ignorar as mobilizações que decorrem dos debates públicos e coletivos. Por isso, compreender o teor desses debates, não somente em nível nacional, como também institucional, é fundamental levando-se em conta os questionamentos que giram em torno dessa temática.

Tendo em vista os elementos destacados até aqui, e partindo para as categorias de análise que constituem as informações obtidas por meio das entrevistas dos professores formadores, pretendemos identificar se houve implicações da Resolução CNE/CP nº 2/2019 nos fazeres dos professores dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes no processo de implementação dos PPCs de 2019, haja vista que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 já havia sido

²¹ Resolução CNE/CP 2/2022. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 de agosto de 2022, Seção 1, p. 112. Disponível em: <<https://bit.ly/3PuwbHY>>. Acesso em: 13 abr. 2023.

incorporada à pauta de elaboração dos mesmos, bem como aos marcos norteadores da formação de professores; e discutir os possíveis desdobramentos da implementação dessa normatização a partir de fundamentação teórica e legal e de reflexões que reverberem discussões acerca da formação de professores para a Educação Básica.

Considerando todo o conteúdo registrado a partir das entrevistas com os professores, e a fundamentação teórica que orienta nossos estudos, formulamos as categorias de análise à medida que nos deparamos com informações que convergiam para uma mesma temática. Para tanto, buscamos analisar os assuntos de forma abrangente e, ao mesmo tempo, objetiva, ao focalizar aspectos que divergiam em alguma medida. Esclarecemos que, para nos referirmos a cada um dos professores entrevistados, garantindo seu anonimato, utilizaremos letras do alfabeto grego, quais sejam: Alfa, Beta, Gama, Delta, Épsilon, Capa, Sigma e Ômega.

3.4.2.1 Paradigmas curriculares de formação docente

Cabe esclarecer, neste momento, que as questões norteadoras para a realização das entrevistas focalizavam, a priori, a Resolução CNE/CP nº 2/2019. No entanto, ao verificarmos que os PPCs dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes estão embasados nas antigas DCNFP, procedemos com modificações no Roteiro de Questões com o intuito de abranger as duas resoluções, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Procuramos, com base nessa decisão, ampliar nossas análises de forma a compreender esses contextos a partir das impressões dos professores entrevistados.

Abordaremos as concepções de currículo do grupo de professores considerando ambas as DCNFP. Tendo em vista as respostas apresentadas, inferimos que, de forma geral, os professores entrevistados compreendem que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 preconiza o alinhamento dos currículos de formação de professores com a BNCC, trazendo consigo as competências como fio condutor das práticas pedagógicas. Contudo, apresentamos, a seguir, como seus pontos de vista divergem em relação a essa questão.

Do grupo de entrevistados, três professoras (Épsilon, Capa e Ômega) entendem a necessidade de articulação da formação de professores com a BNCC, pois ao considerar que os objetos de conhecimentos, isto é, os conteúdos, conceitos e processos, estão relacionados às competências e habilidades previstas no referido documento, devendo ser apreendidas pelos acadêmicos para o desempenho das suas futuras profissões, concebem que seu desenvolvimento é fundamental. Capa ressalta que essa proposta aproxima o trabalho acadêmico ao trabalho

escolar, considerando que a função, a atividade fim desse estudante, vai ser o trabalho na escola.

Apesar de admitir a importância de contemplar as competências e habilidades em seu planejamento, e afirmar que esses balizadores trazem segurança aos acadêmicos, conferindo uma orientação às suas futuras práticas enquanto profissionais da educação, Ômega registra críticas em relação ao ensino centrado nas competências. Essa professora considera que ao estarem limitadas à BNCC e suas competências, as práticas pedagógicas ficam engessadas aos limites de um conteúdo utilitário, cujo objetivo é solucionar problemas diários, sem partir para uma discussão mais aprofundada sobre o que é proposto. Nesse aspecto, ela admite a dificuldade de se formar pessoas críticas e emancipadas, conhecedoras da realidade social.

Ômega: Então [...] as habilidades e competências nos dão um norte, te deixam numa situação confortável do que fazer. Mas te limita como educador matemático, porque você não avança, se o professor ficar só naquilo ali, ele não vai formar um cidadão crítico e social, ele vai formar um resolvidor de contas [...] (Ômega, 2023).

Para Beta, Gama, Delta e Sigma o currículo organizado em torno das competências representa um retrocesso à formação de professores, pois retoma a orientação tecnicista já ultrapassada, na qual o papel do professor fica reduzido à reprodução de práticas pré-moldadas, alinhadas à BNCC. Com isso, os processos formativos tornam-se engessados, padronizados e prescritivos, retirando-se a autonomia da universidade e a liberdade de ensino, ferindo os princípios constitucionais, tal como arrazoa Gama. Nesse sentido, são desconsiderados os contextos sociais em que estão situadas as universidades, restringindo o seu alcance às necessidades locais.

De acordo com Saviani (2012), o tecnicismo na educação preconiza a neutralidade científica, sendo que, a partir dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, propõe a reordenação do ensino de modo a torná-lo objetivo e operacional. Nesse aspecto, a educação escolar deve contribuir para a formação de sujeitos cujas habilidades devem concorrer para o aumento da produtividade. Professores e estudantes assumem uma posição secundária no processo educativo, cujo foco é a organização racional dos meios, passando apenas a executar um planejamento que é pensado por especialistas aparentemente neutros.

Kuenzer e Machado (1982) compreendem que, no Brasil, essa corrente pedagógica adquiriu visibilidade nas décadas de 1960 e 1970, no período militar, trazendo para a educação o controle rigoroso das atividades pedagógicas. Visando ajustar o sistema de ensino às necessidades engendradas pelo desenvolvimento capitalista, o tecnicismo preconiza a

racionalização do processo produtivo, com o objetivo de aumentar a eficiência do trabalho. Sua preocupação reside, portanto, na necessidade de preparar indivíduos que sejam competentes, isto é, que possuam habilidades e atitudes que possam atender às necessidades do mercado de trabalho. Com esse propósito, a formação pauta-se na preparação de sujeitos submissos, adaptáveis e flexíveis às mudanças do mundo do trabalho conforme os imperativos do capital. Tal fato acaba refletindo no esvaziamento crítico e teórico dos processos formativos, expropriando do trabalhador os saberes teóricos necessários ao seu pleno desenvolvimento.

Do grupo de professores, seis reconhecem, ainda, que o modelo de formação presente na Resolução CNE/CP nº 2/2019 possui uma orientação pragmática e instrumental, pela busca de otimização dos resultados com base na eficácia e eficiência, remetendo a processos empresariais. Nessa concepção, o que importa é o “saber fazer”, como salientam Beta, Delta, Sigma e Ômega, haja vista que o papel do professor fica reduzido a um mero facilitador das práticas pedagógicas, cabendo a ele apenas desenvolver nos acadêmicos a atitude de aprender a aprender, não focalizando o conteúdo clássico²², sob o preceito de formar sujeitos adaptáveis e flexíveis de acordo com os princípios do mercado. A formação teórico-prática torna-se esvaziada, prevalecendo a reflexão sobre a prática.

Delta revela sua preocupação em relação a essa racionalidade técnica presente nos processos avaliativos de formação de professores, cuja preocupação é regular o ensino e as práticas dos professores com base nas competências. Além disso, pondera que o seu alinhamento às avaliações de larga escala traz aos processos formativos a cultura de performatividade e ranqueamento entre as universidades, escolas e profissionais, enfatizando a competitividade e individualização.

Duas professoras (Beta e Gama) ainda apontam que o conceito de competências é permeado por ambiguidades, podendo denotar diferentes sentidos. Apesar disso, reafirmam que, na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, esse conceito expressa os interesses capitalistas incorporados nos discursos governamentais para a educação. Uma delas ainda acrescenta que o trabalho que já vinha sendo desenvolvido por ela e seus pares, o qual está respaldado pelas DCNFP de 2015, já visava formar um profissional competente. Nas suas palavras, a Resolução nº 02/2019,

²² O conteúdo clássico, em pedagogia, se refere àquele que se firmou como essencial, cuja validade extrapola o tempo em que foi proposto, resistindo ao tempo. Não se confunde, pois, com tradicional (Saviani, 2011a).

Beta: [...] fala muito da questão da formação de competências e habilidades, aí eu fico pensando: mas a Resolução de 2015 já se propunha a isso. Só que ela propunha para o professor ter uma visão mais crítica dessa formação [...] então nós nunca deixamos de formar um aluno competente porque quando você trabalha o conteúdo bem, você está formando um aluno competente (Beta, 2023).

A centralidade na noção de competências presente na formação de professores, segundo Saviani (2011b), está associada à “pedagogia das competências” e tem suas raízes na teoria behaviorista, a qual conferiu à atividade pedagógica a função de aquisição de competências, estas identificadas como objetivos operacionais.

Interessante destacar que a teoria behaviorista se constitui como uma das concepções sobre o processo de aprendizagem a partir da perspectiva das ciências naturais. Segundo Filho, Ponce e Almeida (2009), elas focalizam o comportamento humano como campo de estudo e implicam o entendimento de que o conhecimento decorre das experiências com o ambiente, valorizando a aprendizagem por meio da prática.

Posteriormente, a partir do construtivismo, as competências passam a ser tratadas por esquemas adaptativos elaborados pelos sujeitos na sua interação com o meio. Contudo, principalmente a partir dos anos 1990, o neoconstrutivismo e o neopragmatismo se fundem, resultando numa reconfiguração dessa ideia.

Assim, preserva-se o entendimento que associa as competências a esquemas de adaptação, mas a questão do conhecimento do ambiente em certo nível pelo indivíduo, anteriormente considerado necessário ao seu processo adaptativo, é apagada, sendo que, conforme explicita Saviani (2011b), as competências passam a ser tratadas como mecanismos adaptativos ligados à prática cotidiana. Ele ainda complementa que essa ideia de competência, trazida para o âmbito da formação docente, acaba por conferir aos novos professores uma grande falta de capacidade para lidar com as situações complexas inerentes ao trabalho educativo.

Para Morschbacher e Taffarel (2015), a formação pautada pelo desenvolvimento de competências é justificada pela necessidade de adaptação às constantes mudanças da realidade, constituindo um processo formativo que visa preparar os estudantes para a constante prontidão em aprender (atitude de aprender a aprender), perdendo, assim, a sua finalidade que diz respeito à construção do conhecimento.

Nessa linha, Kuenzer (2002) afirma que a categoria competência, na atualidade, se apresenta sob nova roupagem, a qual anteriormente fundada no trabalho concreto passou a

referir-se ao trabalho reestruturado considerando as constantes mudanças provenientes da complexificação dos processos de trabalho e os seus efeitos na sociedade. E, apesar de ter sido incorporada pelo Governo às políticas públicas educacionais, associando-a, muitas vezes, a um caráter emancipatório de formação, não pode ser concebida sem ser analisada a sua relação com o trabalho no capitalismo, não prescindindo, portanto, da necessidade de apreensão das contradições que lhe são inerentes.

A autora destaca ainda que, embora muitas vezes associadas aos processos educacionais, o desenvolvimento de competências só deve ocorrer a partir dos processos sociais e de produção. O que cabe à educação, seja escolar ou profissional, é o trabalho intelectual, devendo ser garantida como um espaço de articulação com os saberes acumulados historicamente: “educação é mediação entre os processos de aquisição do conhecimento e a sua materialização em ações transformadoras da realidade” (Kuenzer, 2002, p. 16).

Como foi mencionado por Beta, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que orienta atualmente os PPCs dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, é percebida como uma proposta que visa formar profissionais críticos e engajados com a transformação da realidade social, sendo que sete dos professores entrevistados concordam com essa ideia.

Além disso, seis professores apontam que a perspectiva registrada no documento é de uma formação emancipatória, como evidenciam os dois excertos a seguir.

***Gama:** Então, o que nós temos, pensando a formação do pedagogo, pensando a prática, pensando a docência, é uma docência de responsabilidade, de compromisso, de engajamento e de uma perspectiva de concepção mais emancipatória. Essa é a perspectiva, essa é a matriz que está prevista no nosso projeto (Gama, 2023).*

***Sigma:** No caso da 2 de 2015, eu considero que ela valoriza os conhecimentos científicos, culturais, os valores éticos, morais, os valores políticos. Então, eu identifiquei isso na de 2015. Então, eu penso que há uma preocupação inerente aí no ensinar, no aprender, na socialização, na construção dos conhecimentos, no diálogo, na busca de você respeitar as diferentes visões de mundo. Então, eu vejo nesse sentido aí, eu considero que ela contribui no que está na essência da fundamentação legal, contribui para a formação do professor emancipatório (Sigma, 2023).*

Cinco dos oito professores entrevistados ressaltam que o documento prevê a articulação entre teoria e prática, necessária para a sólida formação de professores. Beta, Delta, Sigma e Ômega citam a valorização profissional, registrada no documento, mediante a associação da formação inicial e continuada. Delta salienta que a preparação e o desenvolvimento profissional tratados de forma associada não só concorrem para a melhoria do exercício da docência, como contribuem para a produção de conhecimento na área. Delta e Sigma complementam suas

críticas em relação à Resolução CNE/CP nº 2/2019, explanando que a questão da formação continuada foi elidida nesse documento, rechaçando um direito que havia sido adquirido com a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Pelo que se infere, na visão dos professores participantes da pesquisa, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 torna o professor o único responsável pela formação complementar, retirando o papel do Estado de garantir e disponibilizar as condições necessárias para o desenvolvimento profissional docente.

Pode-se dizer que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 é bem-aceita entre os professores entrevistados. Para eles, seus princípios e fundamentos expressam uma concepção de educação a partir da dimensão social, considerando a necessidade de se formar um profissional do magistério da Educação Básica crítico, que saiba lidar com a realidade educativa.

Para articular as ideias expressas pelo grupo de professores ao que está registrado na Resolução CNE/CP nº 2/2015, destacamos suas características. Conforme registrado nesse documento, as diretrizes foram criadas com o intuito de buscar maior organicidade do trabalho desenvolvido pelas diferentes unidades formadoras. Apresenta princípios norteadores para a Base Nacional Comum para formação inicial e continuada, como: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social; valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação. Abarca concepções de docência e currículo considerando a diversidade, a complexidade e abrangência da educação. Prevê, ainda, a questão da valorização profissional do magistério associada à garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho (Brasil, 2015).

Esses, entre outros aspectos registrados na Resolução CNE/CP nº 2/2015, denotam diferenças bastante evidentes em relação à Resolução CNE/CP nº 2/2019, inclusive com referência às concepções de educação e docência por elas preconizadas. Enquanto a Resolução CNE/CP nº 2/2015 apresenta princípios, como a diversidade, pluralidade, interdisciplinaridade, indissociabilidade entre teoria e prática, inclusão, associação da formação inicial e continuada e valorização profissional, as diretrizes CNE/CP nº 2/2019 são interpretadas a partir da sua tendência utilitarista e instrumental, cujo escopo é direcionar os currículos à implantação da BNCC-Educação Básica, focalizando o desenvolvimento de competências como premissa para a profissionalização docente (Brasil, 2015, 2019).

Uma das professoras – Delta – complementa dizendo que, diferentemente das DCNFP

de 2019, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 expressa, no corpo do documento, o seu caráter democrático, o que ela considera uma conquista para a área, por ser compreendida como fruto dos esforços dos profissionais envolvidos com a formação de professores, assim como de associações representativas, tais como a ANFOPE e a ANPED.

Embora três professoras – Épsilon, Capa e Ômega – apontem aspectos positivos em relação às diretrizes CNE/CP nº 2/2019, sendo que uma delas – Épsilon – ainda justifica que os legisladores, como estruturadores dos documentos, possuem a prerrogativa de expressar suas concepções e visões políticas, as quais serão retratadas na lei, e que, embora não seja de aceitação de todos os envolvidos, ela acredita que eles estão atentos às necessidades de formação dos professores. Contrariamente, os demais entrevistados observaram que essas diretrizes foram trazidas de forma impositiva, seguindo os interesses do empresariado e desconsiderando os estudos que estavam sendo desenvolvidos pelos intelectuais da área à época em que foram elaboradas.

3.4.2.2 Aspectos institucionais da organização curricular

Como afirmamos anteriormente, os PPCs dos dois cursos focalizados ainda não estão atualizados tendo em vista a exigência dimanada da homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019. Uma das professoras entrevistadas informou que no âmbito do curso de Matemática está havendo uma movimentação por parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE) para a reorganização curricular com base nessa determinação. Apesar desses esclarecimentos, não podemos desconsiderar que, no contexto do curso de Pedagogia, os professores não deixaram de analisar a proposta da Resolução nº 02/2019, tendo em vista a imposição de adequação, tal como assegurou Épsilon.

Sendo assim, podemos abordar algumas considerações, sobrevividas do diálogo com os professores participantes da pesquisa, em relação aos processos decorrentes da organização curricular dos respectivos cursos, com base nas orientações legais ora transitadas. À vista disso, observamos que Beta, Gama, Delta e Capa receberam a notícia sobre as diretrizes de 2019 com imensa surpresa. Delta revela que o projeto do curso de Pedagogia tinha sido recém-aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) da Unimontes, estando fundamentado na Resolução CNE/CP nº 2/2015, quando ela e seus colegas foram surpreendidos com outra diretriz curricular. Diante disso, Beta compreende que a reforma desprezou os processos que já estavam ocorrendo dentro na Universidade, considerando que houve um atropelamento dos

mesmos, haja vista que não houve tempo de avaliar os resultados que implicaram da implantação da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Além disso, uma das professoras – Gama – faz uma importante consideração no tocante às propostas de mudança para o curso de Pedagogia, definidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. Pelo que observa, o currículo desse curso vai sofrer grande alteração, uma vez que irá dividir-se em duas licenciaturas, a licenciatura para Educação Infantil e a licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

E, ainda, a formação para a atuação pedagógica e para a gestão serão novamente convertidas em habilitações independentes, cuja certificação e diplomação poderá ocorrer, respectivamente, por meio de cursos de especialização *lato sensu*, cursos de mestrado ou doutorado, ou até mesmo mediante o aprofundamento de estudos, correspondendo a 400 horas adicionais às 3.200 horas previstas, inicialmente, para o curso de Pedagogia. Essa imposição pode representar um grande retrocesso para o curso, comprometendo a formação sólida do Ensino Superior pela fragmentação e empobrecimento do percurso formativo, limitando o campo de atuação desses profissionais.

Outro aspecto observado por uma das professoras – Capa – diz respeito às dificuldades relacionadas às duas formas de práticas pedagógicas que devem estar presentes nos cursos de licenciaturas, que são o Estágio Supervisionado e a Prática dos Componentes Curriculares. Ela se manifesta sobre o impasse de ponderar qual a estratégia mais apropriada para a inclusão das práticas pedagógicas nos grupos de conteúdos, sendo que, como a lei prevê, elas devem estar distribuídas, ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. A professora ainda acrescenta que, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2015, essa exigência já havia sido cumprida por meio da distribuição de carga horária teórica e prática em cada disciplina do curso. Ademais, ela aponta a confusão advinda da exigência de que a prática pedagógica deve ser acompanhada por docente da instituição formadora e por professor experiente da escola onde o acadêmico a realiza:

Capa: [...] inclusive fala também que a prática pedagógica deve ser, deve obrigatoriamente ser acompanhada por docente de uma instituição formadora e um docente experiente da escola, onde o estudante a realiza. Então, na resolução de 2019, essa prática, ela extrapola o [...] o estágio supervisionado. Então, como ela extrapola o estágio, nós estamos com dificuldade de entender como essa prática vai entrar em todos os grupos de disciplina, já que ela tem que ter um professor experiente da escola para acompanhar as atividades do estudante. Então, tem uma questão aí que não está clara para a gente, em termos técnicos, como que isso vai funcionar mesmo na prática, no projeto político pedagógico do curso (Capa, 2023).

Delta argumenta que a união teórico-prática não vai ser resolvida pela simples exigência de acompanhamento do licenciando por um professor experiente e pelo docente de estágio no momento da prática pedagógica. A partir dessa afirmação, a professora pondera que a mera tentativa de aproximação da instituição formadora com a escola, tendo em vista tal exigência, não será suficiente se o curso não promover a articulação teórico-prática nos demais componentes curriculares, propiciando o conhecimento científico necessário para as atividades a serem desenvolvidas pelos futuros professores.

Outra questão apontada por Capa também está relacionada às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, as quais não são obrigatórias na Resolução CNE/CP nº 2/2019, ponto que ela declara como importante e que constava na resolução anterior.

Quando os professores foram questionados se houve espaço para discussão a respeito das diretrizes que orientam os cursos em que atuam, cinco responderam que ela é mais pontual nos NDEs e Colegiados (Alfa, Delta, Capa, Sigma e Ômega), embora três professoras relataram que houve vários encontros entre os professores e a comunidade acadêmica com o intuito de discutir sobre essas diretrizes. Alfa e Delta salientaram que as diretrizes foram ponto de pauta em reuniões entre os professores. Entretanto, devido à pauta diversificada com outros assuntos também importantes, não houve momento para aprofundamento das discussões entre os pares.

Para o processo de reestruturação curricular do curso de Pedagogia, duas professoras – Delta e Épsilon – apontam o problema dos embates decorrentes do pensamento corporativista presente em três departamentos: Educação (DE), Estágios e Práticas Escolares (DEPE) e Métodos e Técnicas Educacionais (DMTE), que detêm as disciplinas do curso, o que gera discussões que priorizam a manutenção de certas disciplinas vinculadas aos departamentos, ao invés de se ponderar sobre o que é mais importante para compor o currículo do curso, considerando a perspectiva formativa dos licenciandos.

3.4.2.3 Relação teoria-prática da atividade docente

Nessa seção, procuramos trazer as ideias que os professores possuem acerca da relação teoria-prática na ação pedagógica, e como ela está proposta nos documentos que embasam a sua atividade docente. De acordo com seis dos professores entrevistados, os PPCs dos cursos, assim como as DCNFP/2015, possuem como um dos princípios a articulação teórico-prática nos processos de formação, com a valorização dos conhecimentos teóricos como norteadores de uma prática transformadora. Ademais, acreditam na possibilidade de formar professores

intelectuais, autônomos, criativos, engajados socialmente a partir de instrumental teórico e prático para emancipação dos sujeitos.

Na ação educativa, Beta, Delta, Capa e Sigma entendem que essa articulação ocorre quando o trabalho que é desenvolvido com os acadêmicos se vincula à realidade escolar, buscando articular os conhecimentos científicos e didáticos necessários para a ação docente. Delta, Capa e Sigma consideram também que essa articulação é possível a partir da distribuição de carga horária teórica e prática entre as disciplinas de ambos os cursos. Gama e Ômega, por sua vez, ponderam que o trabalho docente deve mediar o percurso formativo, estimulando a autonomia e a criatividade dos alunos, numa perspectiva de formação intelectual, corresponsabilizando-os por esse processo. Alfa aponta a dificuldade de articulação teórico-prática, tendo em vista a fragilidade social dos acadêmicos; e, finalmente, Épsilon não adentra na questão, limita-se a argumentar que busca atender as demandas apresentadas na ementa da disciplina que trabalha.

Pelo que se percebe, as ideias dos professores sobre a relação teoria-prática, bem como sua visão da proposta dos documentos norteadores da atividade docente, se aproximam da perspectiva teórica por nós preconizada, pois entendemos que os conhecimentos teóricos propiciam a formação de professores intelectuais, contribuindo para o desenvolvimento da consciência deles. A formação docente deve ser entendida como “práxis formativa” na medida em que promove as condições de compreensão, inserção e intervenção no ambiente escolar, como demonstra Gimenes (2019):

Isso não quer dizer que todas as partes do curso de formação devam ser práxis, mas sim que a totalidade do curso é uma práxis formativa. Isto é, o curso de formação em sua totalidade é desenvolvido na e para práxis. O currículo do curso em sua totalidade (disciplinas e atividades) precisa captar na práxis os conflitos, os avanços, os retrocessos, enfim, as contradições nela presentes e aí identificar a reprodução e a produção das relações sociais (Gimenes, 2019, p. 275).

Consoante Vázquez (1977), a práxis como conceito que expressa a unidade teoria e prática constitui-se como atividade material transformadora, isto é, concreta e conformada a objetivos: “não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica” (Vázquez, 1977, p. 208).

Desse modo, a formação toma a prática como ponto de partida pelo seu estudo sistemático, e como ponto de chegada sem se limitar aos aspectos teóricos para que não corra o risco de se tornar idealismo. Nesse movimento dialético, segundo Gimenes (2019), a prática

é fundamento e finalidade da teoria, e a teoria se torna prática quando se materializa. Em outras palavras, a prática se desenvolve com a teoria e a teoria se desenvolve quando aplicada na prática. Nessa perspectiva, o professor realiza um trabalho satisfatório, com propriedade, quando baseado na teoria. É por isso que refletir sobre a prática imediata é apenas pragmatismo, não viabiliza a compreensão dos aspectos teóricos para orientar a prática pedagógica.

Nesse sentido, o professor como mediador deve realizar a intervenção necessária para que os alunos apreendam os conteúdos e se tornem os instrumentos necessários para a transformação da realidade. Por isso, acolhemos as ideias de Gimenes (2019), quando afirma que a formação do professor deve proporcionar uma formação teórica a qual consiste na orientação da sua práxis.

O professor é quem medeia a relação teoria e prática, ou seja, ele é ao mesmo tempo destinatário da teoria e autor da sua prática, devendo possuir autonomia para avaliar a situação concreta a partir do contexto social e tomar suas próprias decisões. Para tanto, é preciso que tenha uma formação consistente consubstanciada na e para a práxis.

A práxis, na relação teoria-prática é compreendida como atividade transformadora, não somente possibilitando que se interprete a realidade, mas transformando-a a partir das contradições nela existentes. A formação docente fundamentada na práxis conduz para a libertação das relações de dominação, sendo que a apropriação do conhecimento acumulado historicamente é condição fundamental para que o professor possa produzir um trabalho educativo para a sua humanização e de seus alunos.

3.5 Conclusões possíveis

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 representa um marco na história da formação de professores da Educação Básica em âmbito nacional, desencadeando a necessidade de reformas curriculares nos cursos de licenciatura em todo o país. Nesse sentido consideramos de extrema importância a discussão e reflexão acerca das possíveis implicações de sua implantação na visão dos professores dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes.

Considerando os dados obtidos nesta pesquisa, conclui-se que a homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, e a conseqüente revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que determinava as diretrizes curriculares para formação de professores da Educação Básica, foi infundada, tendo em vista que os cursos estavam em processo de adaptação, não havendo tempo, portanto, para avaliar os resultados concretos de sua implementação.

Do total de oito professores entrevistados, seis (75%) consideraram tal ação um atropelamento dos processos que estavam ocorrendo no interior da IES. Além disso, prevaleceu o entendimento de que todo o percurso de sua tramitação se configurou um processo antidemocrático, descaracterizando as manifestações e oposições da comunidade educacional e entidades representativas.

Tendo em vista o objetivo de identificar se houve implicações da Resolução CNE/CP nº 2/2019 nos fazeres dos professores dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, no processo de implementação dos PPCs de 2019, haja vista que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 já havia sido incorporada à pauta de elaboração dos Projetos, bem como aos marcos norteadores da formação de professores, inferimos que desencadeou-se um processo de impasses, dúvidas e contrassensos no âmbito dos cursos focalizados, embora tenha predominado a rejeição da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

As diretrizes definidas a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2019 tiveram como principal objetivo alinhar a formação dos professores da Educação Básica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo, ainda, o desenvolvimento de habilidades e competências como o conceito-chave para o processo formativo. Nessa direção, evidenciou-se entre seis dos professores entrevistados uma crítica contundente ao paradigma curricular preconizado a partir da reforma, cujo destaque ao conceito de competências como fio condutor da formação docente resulta no retrocesso dos processos formativos com o retorno ao tecnicismo.

Essa concepção instrumentalizadora e utilitarista de formação, cuja ênfase recai nas técnicas de ensino, tem como preocupação preparar um profissional com perfil submisso e mão de obra barata de forma a cooperar com o modo de produção capitalista, que tem como preceitos a eficiência, o individualismo e a competitividade. Tais princípios vão de encontro às concepções preconizadas pelos professores participantes da pesquisa, os quais defendem a formação de professores emancipados, críticos e capazes de refletir e transformar sua realidade.

Na relação teoria-prática, a reforma propugna o desenvolvimento da atitude de “aprender a aprender”, com base na reflexão prática, focalizando a prática em detrimento dos conhecimentos teóricos necessários à formação integral dos sujeitos. Nessa concepção, os processos avaliativos pautam-se na regulação do trabalho do professor pela cultura de gestão de resultados e padronização dos processos de ensino, desconsiderando a subjetividade docente.

A despeito do posicionamento da maioria dos professores que se opuseram à concepção formativa registrada na Resolução CNE/CP nº 2/2019, sobretudo pelo seu caráter prescritivo e

pragmático, ideias evidenciadas nas respostas de seis professores, não podemos deixar de relatar que também houve o entendimento entre dois professores de que as mudanças propostas pelas novas diretrizes são pertinentes, apontando para a necessidade de se trabalhar a partir da seleção de competências que devem ser desenvolvidas no e pelo sujeito.

Ademais, identificamos nas falas de duas das professoras entrevistadas desconpassos de informações, ora confundindo ideias registradas nas duas resoluções, ora divergindo em suas concepções de ensino e possibilidades de formação, atribuindo às DCNFP de 2019 uma formação humana, mas, ao mesmo tempo, alinhada a preceitos economicistas.

Com base na análise das respostas obtidas nas entrevistas, entendemos que o conhecimento sobre as DCNFP de 2015 e de 2019 pode não estar consolidado. Além do mais, a partir dos relatos dos entrevistados, percebemos que as discussões sobre as resoluções, bem como sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos, poderiam ser mais abrangentes e aprofundadas, carecendo da iniciativa dos próprios professores, como foi reconhecido por eles.

Acreditamos que cada professor irá contribuir com a formação dos licenciandos, independentemente da sua área de atuação. Assim, é fundamental que todos participem não só das discussões, mas do processo de elaboração da proposta pedagógica dos cursos, de modo que tenham maior compreensão do seu trabalho e dos documentos que o norteiam.

A partir dos estudos desenvolvidos até aqui, sabe-se que uma normativa quando homologada constitui-se a referência para os cursos de formação, sendo, portanto, exigida a sua inserção nos PPCs. Não obstante, entendemos que o seu mero cumprimento, desarticulado do contexto social, sem estudos que proporcionem uma reflexão entre professores, estudantes e comunidade, pode, de fato, comprometer a formação dos futuros professores. Nesse sentido, deixamos como interrogativa para reflexão: Qual é o tipo de sociedade que queremos construir? Como deve atuar o profissional que pretendemos formar com base nesse tipo de sociedade?

Não podemos deixar de nos manifestar, ainda, sobre os indícios da formação de professores por nós preconizada, a qual se orienta pela perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Essa teoria considera que o conhecimento teórico acumulado historicamente deve dar significado à prática docente. Ao apropriar-se do conhecimento teórico, o professor torna-se crítico, consciente e livre para exercer a sua atividade docente e desenvolver uma prática transformadora.

Por isso, compreender a educação a partir do movimento histórico das relações de

produção é concebê-la na sua relação dialética com a sociedade. Essa ideia permite admitir que a educação não está fadada a reproduzir as relações sociais existentes, engendrando classes distintas de interesses e condições, tal como preconizam as pedagogias hegemônicas, mas é possível que se constitua em instrumento para as transformações necessárias da realidade social. A formação docente pode participar desse movimento, constituindo-se como processo inerente a essa realidade.

Outrossim, acreditamos que, mediante as ideias preconizadas, a formação por si só não é suficiente se não estiver associada a condições salariais justas, de trabalho não precarizado, de plano de carreira organizado, requerendo o devido investimento na educação como prioridade máxima, como preconiza Saviani (2011b). Isso porque as condições de exercício do trabalho docente estão diretamente ligadas à qualidade da formação docente.

Ora, se não existem condições adequadas de trabalho, os cursos que formarão os futuros professores far-se-ão em condições precárias, pois os formadores que ali exercem seu trabalho não terão condições satisfatórias para exercer a sua atividade. Além disso, se as escolas existem em condições precárias, os estágios a serem realizados pelos futuros professores também restarão precários, comprometendo diretamente a sua formação.

3.6 Referências

ANFOPE *et al.* *Contra a descaracterização da Formação de Professores*. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02/2015. Brasília, 10 out. 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

ANPED. *Uma Formação Formatada*. Posição da Anped sobre o Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Rio de Janeiro, 9 out. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3RvMPIK>>. Acesso em: 13 set. 2021.

BARBOSA, Silvia Helena Pimenta Borges; FERNADES, Maria Cristina da Silveira Galan. O Papel do Professor na Pedagogia Histórico-Crítica: contraponto ao movimento Escola sem Partido. *Nucleus*, v. 15, n. 1, abr. 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAZZO Vera; SCHEIBE, Leda. *De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente*. Brasília: Retratos da Escola, 2019, p. 669-684.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, 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, 1 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 30 de agosto de 2022. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP n° 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, 31 ago. 2022, Seção 1, p. 112.

BSBStack. *Google Meet*: o que é, como funciona e como usar, 30 de novembro de 2021. Disponível em: <<https://blog.b2bstack.com.br/google-meet/>>. Acesso em: 6 jun. 2021.

CARLOMAGNO, Márcio; ROCHA, Leonardo Caetano da. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*. DOI: 10.5380/recp.v7i1.45771, 2016.

FILHO, Irineu A. Tuim Vioto; PONCE, Rosiane de Fátima; ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotsky e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 29, jul./dez. 2009, p. 27-55.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As licenciaturas, formação e autonomia do trabalho docentes numa conjuntura de desmanche da educação pública. In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). *Pedagogia Histórico-Crítica e a defesa da educação pública*. João Pessoa: Editora UFPB, 2021, p. 69-97.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2012.

GIMENES, Camila Itikawa. A Teoria e a Prática na Formação Inicial de Professores: algumas definições. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 1, p. 267-276, abr. 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/28683>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida.; MACHADO, Lucília R. de Souza. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guiomar Namó de (Org.). *Escola, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo:

Loyola, 1982.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013. Disponível em: < <https://bit.ly/46ln2as> >. Acesso em: 29 mar. 2023.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina; AKAMINE, Aline Aparecida; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Formação Inicial de Professores na Perspectiva Histórico-Crítica: por quê? para quê? para quem? *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 46, p. 130-144, jun. 2012.

MONAPE *et al.* *Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015*. [S. l.], 4 abr. 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3F0iR84>. Acesso em: 16 jul. 2023.

MORSCHBACHER, Márcia; TAFFAREL, Celi Zulke. A Formação dos Formadores da Classe Trabalhadora no Brasil: luta de classes e disputa de projetos. *Trabalho Necessário*, ano 13, n. 21, 2015.

SAVIANI, Dermeval. O dilema da pedagogia e seu impacto nas escolas. In: SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 119- 123.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poiesis Pedagógica*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011b. Disponível em: <<https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667>>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia histórico-crítica. *Revista Binacional Brasil Argentina, Vitória da Conquista*, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3t51Abd>>. Acesso em: 4 mar. 2022.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

VÁSQUEZ Sánchez, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (Saviani, 2011, p. 87).

A partir das análises e reflexões alvitadas em nossa pesquisa, a qual teve como desfecho a escrita desta dissertação, assinalamos a importância de se discutir acerca do processo de implantação das diretrizes curriculares nacionais nos cursos de licenciatura, figuradas pelos marcos regulatórios vigentes, em sua complexidade, sobretudo por constituir-se numa demanda cujas formas de materialização ainda são pouco conhecidas.

Nesse aspecto, considerando o objetivo geral da nossa investigação de analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação; a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015; o Parecer da BNC-Formação, de 18 de setembro de 2019 e a Resolução do CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação), suas repercussões, seus impactos e possíveis desdobramentos na formação docente, em nível superior, nos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, realizou-se um estudo que tornou possível a compreensão das condições históricas de elaboração e implantação das diretrizes, calcado nos preceitos de uma teoria pedagógica que busca resgatar a trajetória educacional ao longo do tempo, desvendando as contradições que nela se situam.

Assim, a propósito da escolha da epígrafe dessas considerações, indicamos a premissa de se conceber a educação e, mais especificamente, a formação de professores como território de disputas expressas por projetos de educação e de sociedade, cujos interesses são conflitantes. A despeito dessa afirmação, entendemos que, ao nos posicionarmos, tomando como referência a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, demarcamos nossa posição nos debates em torno das concepções de educação e sociedade por nós preconizada, as quais se assentam numa construção de sociedade que supere a formação por divisão de classes mediante a socialização

dos meios de produção, assim como um tipo de educação que visa à emancipação dos indivíduos pelo domínio dos saberes sistematizados de forma universal. “[...] a luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada” (Saviani, 2019, p. 507).

Tendo em vista o objeto da pesquisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, balizadas mediante a promulgação da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 e sua posterior substituição pela aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, buscamos compreender as suas implicações, entendendo que essa transição pode trazer mudanças substanciais aos processos de formação de professores, pelas orientações nela expressas para a composição dos currículos de formação inicial dos professores e, com isso, delimitando a função docente e as características do trabalho a ser desenvolvido por esses profissionais.

Cabe ressaltar, dado o contexto da promulgação das mencionadas diretrizes, que elas foram lançadas com a finalidade de se adequar os cursos de licenciatura à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), substituindo a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a qual regulamentava os cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados, de segunda licenciatura e para a formação continuada. Não obstante a Resolução CNE/CP nº 2/2015 estivesse em pleno processo de implantação nos currículos dos cursos destinados à formação de professores em todo país, impôs-se a mudança na legislação pela necessidade de atender aos ajustes para o devido diálogo com a BNCC.

Desse modo, a reforma curricular nos Ensinos Fundamental e Médio, ocorrida entre os anos de 2017 e 2018, por meio da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), deveria atingir a proposta formativa em nível superior de forma a incorporar a BNCC. Como consequência, o Conselho Nacional de Educação (CNE) desencadeou um processo de revisão das diretrizes para formação docente, resultando no Parecer da BNC-Formação, de 18 de setembro de 2019 e, posteriormente, na homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

No corpo do documento citado, são apresentadas dez competências gerais docentes, bem como competências específicas, ajustadas às habilidades a serem desenvolvidas pelos futuros professores, estando organizadas em três eixos: conhecimento profissional, prática profissional

e engajamento profissional (Brasil, 2019). Sendo assim, no contexto da reforma preconizada a partir das novas diretrizes, os conhecimentos e aprendizagens devem ser selecionados a partir de competências, em alinhamento da BNCC com a BNC-Formação.

Nesse sentido, traçamos a seguinte problemática: *qual(is) foi/foram a(s) repercussão(ões) das DCNFP para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica nos cursos de licenciatura, em especial de Matemática e Pedagogia da Unimontes, no período de 2019 a 2023, considerando os desdobramentos políticos, pedagógicos e legais?* Para responder à questão, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual foi organizada numa dissertação em formato *multipaper*, constituída por uma introdução geral, três artigos, bem como as considerações finais gerais, buscando estabelecer uma articulação com os objetivos geral e específicos e a problemática inicial. Vale sublinhar que cada artigo, ao ser delimitado por objetivos específicos, trouxe uma metodologia apropriada considerando o propósito almejado.

É importante esclarecer que o objetivo específico “discutir os possíveis desdobramentos da implementação dessa normatização a partir de fundamentação teórica e legal e de reflexões que reverberem discussões acerca da formação de professores para a Educação Básica”, perpassou os três artigos por meio de discussões à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Assim, o Artigo 1, intitulado O Contexto Político e as Repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, apresentou como objetivos caracterizar o percurso histórico das políticas públicas educacionais para formação de professores nas últimas três décadas no Brasil, 1990 a 2019, o qual culminou com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 como meio de compreensão da conjuntura política e educacional do país à época, assim como investigar a(s) repercussão(ões) da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que substituiu a Resolução CNE/CP nº 2/2015, no contexto educacional brasileiro, por meio de pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental de forma a responder a seguinte questão: *Quais são as repercussões da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que substituiu a Resolução CNE/CP nº 2/2015, no contexto educacional brasileiro?*

A partir dessa proposta de estudo alcançamos resultados que indicam que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 faz parte de uma agenda ampla, marcada pelo avanço da perspectiva

neoliberal, cujas medidas abrangem reformas curriculares em todo o sistema educacional brasileiro, em obediência às Organizações Internacionais, tendo em vista o avanço do capitalismo. Com isso, os processos formativos voltam-se à preparação de profissionais flexíveis, submissos e conformados às constantes mudanças do mercado.

A proposta registrada na referida resolução remete à pedagogia das competências, caracterizada nas políticas públicas educacionais dos anos 1990, amplamente criticada por sua tendência pragmática. Essa tendência pedagógica privilegia a epistemologia da prática, restringindo os processos formativos, levando em conta que o trabalho pedagógico deve estar voltado para o que está sendo proposto na BNCC. Em decorrência disso, o currículo torna-se cada vez mais engessado numa lógica de padronização e homogeneização.

A formação passa a pautar-se num processo calcado no lema “aprender a aprender”, baseado nas experiências individuais. É necessário salientar que essa noção pressupõe que o método de construção de saberes é mais relevante do que os conteúdos em si, reforçando a ideia de que o sujeito é responsável por sua própria formação e é, portanto, legitimada pelo discurso neoliberal, mediante o entendimento de que, ao desenvolver tal atitude, o sujeito estará preparado para adequar-se às constantes transformações do mercado de trabalho e à competitividade típica do mundo produtivo, desconsiderando-se as disparidades sociais e o acesso assimétrico às oportunidades de desenvolvimento. Nessa concepção de formação, tira-se o foco dos saberes historicamente elaborados, enfatizando-se o desenvolvimento de competências e habilidades numa dimensão utilitarista de conhecimento.

Sob essa orientação os currículos não são capazes de trazer, em perspectiva, a cotidianidade alienada, uma vez que os conteúdos escolares estão, fundamentalmente, associados às demandas da prática cotidiana. Em vista disso, restam currículos esvaziados, quanto às riquezas culturais, as quais deveriam atender às necessidades reais dos estudantes.

Por isso, depreendemos que a atual conjuntura se configura tanto pelo avanço da mercantilização da educação, quanto de ataques obscurantistas (Duarte, 2018), identificados pela propagação de atitudes hostis, virulentas, de ataque ao conhecimento e à razão, cabendo, portanto, a necessária discussão sobre a construção de currículos, de fato, democráticos, preconizados para o pleno desenvolvimento dos estudantes e o enriquecimento das suas necessidades culturais.

Como referência às nossas análises, podemos afirmar que a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 enceta o progressivo agravamento do processo de desvalorização do

profissional do Magistério, mediante a ausência de articulação entre a valorização profissional e os preceitos formativos, a falta de conjugação entre formação inicial e continuada, e a perda da autonomia intelectual do professor formador, o qual se torna um aplicador de uma pauta preestabelecida, organizada em torno de competências, acentuando-se o controle do Estado sobre sua prática.

Paralelamente, os processos institucionais de implantação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 foram desconsiderados sem sequer haver tempo de se conhecer os seus resultados, considerando a realidade identificada e compreendida a partir da nossa análise. Salientamos que ela fora muito bem criticada e aceita pela comunidade educacional, bem como considerada uma conquista para o campo da formação de professores, atentando-se para uma perspectiva de formação humana, não meramente voltada para a formação de competências, mas de sujeitos emancipados, capazes de intervir na realidade. Por isso, o processo de tramitação que resultou na aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, gerou manifestações entre as entidades representativas de educadores, entre elas a ANFOPE, a ANPED e o MONAPE, ao se posicionarem contra à propositura da Resolução CNE/CP nº 02/2019, solicitando o retorno das diretrizes que a antecederam.

Nesse ínterim, os cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, os quais constituem o foco de nossa pesquisa, tiveram seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) aprovados em 2019, os quais constituíram-se com base na legislação vigente, entre a qual configurou-se a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Portanto, até o momento da realização da pesquisa, verificamos que, ainda que estivesse acontecendo um processo de discussão e estudo a respeito da Resolução CNE/CP nº 2/2019, os PPCs dos cursos em análise vigoram com base na resolução anterior.

Para o Artigo 2, intitulado Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes: quais indícios para a formação de professores?, delineamos o objetivo de porfiar o processo de implantação dos referenciais para a formação docente nos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, identificando as convergências e divergências entre os PPCs e a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Com essa finalidade, desenvolveu-se uma pesquisa documental, fundamentada nos Projetos Pedagógicos dos dois Cursos citados e nas normatizações que os ancoram.

A partir do problema de pesquisa: *o que se pode apreender do processo de implantação dos referenciais curriculares para a formação docente nos cursos de Matemática e Pedagogia*

da Unimontes, considerando as convergências e divergências entre os PPCs e a Resolução CNE/CP nº 2/2015?, analisamos e interpretamos as informações registradas nos documentos por meio da técnica de análise de conteúdo.

Nossos achados dão conta de que, embora a Resolução CNE/CP nº 2/2015 evidencie uma concepção de formação humana, buscando conduzir processos formativos que não se restrinjam ao mundo do trabalho, os dois PPCs estudados denotam, em seus registros, inspiração na perspectiva do “profissional reflexivo”. Essa orientação, de acordo com nossos estudos, preconiza o preparo de profissionais que desenvolvam a capacidade de refletir na e sobre a sua prática. Tal concepção converge com outras linhas pedagógicas, como a “pedagogia das competências” e a “epistemologia da prática”, as quais Duarte (2003) cunhou de “pedagogias do aprender a aprender”, e que refletem o pensamento hegemônico neoliberal no campo educacional.

Apesar dessa influência, identificou-se no PPC de Pedagogia registros que nos remetem a um discurso afinado com o desejo de mudança e premência de se formar profissionais engajados com a construção de uma sociedade justa e democrática. Tais contradições indicam, sob nosso ponto de vista, as divergências decorrentes dos processos institucionalizados, configurados pelas relações políticas e pedagógicas que se travam no âmbito acadêmico.

No PPC de Matemática, porém, destaca-se o registro da necessidade de se formar profissionais preparados para as mudanças no mundo do trabalho, dando indícios de seu alinhamento à BNCC, corroborando uma formação pautada pelas competências e habilidades profissionais. Nesse sentido, observamos que a exigência de adequação da licenciatura à BNCC constituiu-se o cerne da proposta preconizada ao Curso de Matemática, cuja concepção formativa passa a estar ligada ao atendimento às mudanças previstas na base.

Finalmente, e referindo-nos ao Artigo 3, indagamos *qual(is) foi/foram a(s) repercussão(ões) das DCNFP para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica nos cursos de licenciatura, em especial de Matemática e de Pedagogia da Unimontes, no período de 2019 a 2023, considerando os desdobramentos políticos, pedagógicos e legais?* Sendo assim, o estudo objetivou identificar se houve implicações da Resolução CNE/CP nº 2/2019 nos fazeres dos professores dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, no processo de implementação dos PPCs de 2019, haja vista que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 já havia sido incorporada à pauta de elaboração dos Projetos, bem como aos marcos norteadores da formação de professores.

Por meio de pesquisa de campo, a qual constituiu-se da realização de entrevistas com oito professores formadores, depreendemos que 75% dos entrevistados reconhecem que a aprovação da referida resolução desconsiderou os processos institucionais que estavam ocorrendo no interior da Universidade. Além disso, 100% dos professores entrevistados compreendem que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 veio como proposta de adequação das licenciaturas à BNCC-Educação Básica; desses, 75% consideram que essa situação traz prejuízos à formação dos futuros professores devido ao seu caráter prescritivo, cuja exigência de alinhamento com as competências e as aprendizagens previstas na BNCC desconsidera as particularidades de cada contexto educacional.

Também foi possível identificar a preocupação dos professores em relação à orientação tecnicista preconizada no documento, trazendo as competências docentes como fio condutor da formação, reconfigurando o papel do professor, o qual passa a ser visto como um reproduzidor de um processo atrelado ao desenvolvimento de habilidades conforme as demandas do mercado de trabalho. Com isso, engendram-se processos empresariais de regulação e avaliação de resultados do trabalho pedagógico que, ao voltar-se para a prática em detrimento da teoria, produz uma formação esvaziada.

Com base nessas conclusões, é importante salientar que advogamos por uma formação com perspectiva mais ampla, caracterizada por um processo de desenvolvimento intelectual e aprofundamento dos conhecimentos científicos e filosóficos. Por isso, entendemos a importância de destacar a nossa defesa de uma formação de professores ancorada nos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Assim, consideramos que é preciso instrumentalizar o licenciando em formação, ou o futuro professor, de conhecimentos teóricos, sistematizados, historicamente elaborados, reconhecendo a educação no interior da ampla realidade social e, com isso, reconhecendo as contradições que a permeiam. É a partir do domínio dos conhecimentos científicos e filosóficos que esse professor será capaz de desenvolver um trabalho educativo, realmente transformador, de superar os movimentos que tendem a esvaziar o papel da educação escolar, e de propiciar a construção crítica dos saberes sistematizados.

Enfim, acreditamos que a pesquisa pode trazer contribuições ao campo educacional propiciando um aporte para reflexões acerca das condições históricas que permeiam as políticas públicas educacionais, especialmente em relação à formação de professores, constituindo-se um campo de disputas engendradas por forças cujas intenções nem sempre são divulgadas.

Dessa forma, consideramos a possibilidade de que as discussões aqui propostas concorram para que a comunidade educativa, particularmente os professores formadores, pedagogos e licenciandos em Matemática, ponderem sobre a formação docente numa perspectiva emancipatória, que compreenda a educação como fruto das relações sociais.

Consideramos, também, que nossa investigação apresenta indícios acerca da atual conjuntura político-educacional e dos contextos teórico-práticos dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes. Nesse sentido, quiçá tenha o potencial de provocar em outros pesquisadores o interesse de desenvolver outros estudos acerca da problemática aqui focalizada, inclusive no âmbito do próprio PPGE/Unimontes. Ademais, indicamos a possibilidade de se conceber novas pesquisas acerca da materialização dos referenciais legais, não somente nos referidos cursos, mas em outros cursos da Universidade, entendendo que a Resolução ora transitada ainda situa-se num contexto de muitas incertezas.

Referências

ANFOPE *et al.* *Contra a descaracterização da Formação de Professores*. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02/2015. Brasília, 10 out. 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

ANPED. *Uma Formação Formatada*. Posição da Anped sobre o Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Rio de Janeiro, 9 out. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3RvMPIK>>. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, 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, 1 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 2019.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001. DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 83, 2003.

DUARTE, Newton. O Currículo em Tempos de Obscurantismo Beligerante. *Revista Espaço do*

Currículo, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 139–145, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568. Disponível em:
<<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>>.
Acesso em: 27 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2019.

APÊNDICES



Universidade Estadual de Montes Claros
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação



Apêndice I: ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Prezado(a) Professor(a),

Esta entrevista faz parte da pesquisa que desenvolvo no Mestrado em Educação (PPGE), Turma 4/2022, ministrado pela Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes, intitulada “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: repercussões nos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes”, sob a orientação da professora Dr.^a Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida, na linha de pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores.

A pesquisa tem como objetivo analisar as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, seus impactos e possíveis desdobramentos na formação docente.

A entrevista será gravada e depois de utilizadas as informações ela será arquivada e sua privacidade será respeitada. Para fazer parte da pesquisa você deverá assinar, em duas vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ficando uma delas com você e outra comigo.

Agradeço pela sua participação e colaboração na construção de dados para a pesquisa. Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários antes, durante e após a entrevista.

Mestranda: Isabella Tolentino Prates
isabellatolentinoprates@gmail.com

Professora Orientadora: Dr.^a Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida –
shirley.almeida@unimontes.br



IDENTIFICAÇÃO:

- Nome:
- Idade:
- Sexo:
- Tempo de serviço na Educação:
- Tempo de serviço no Ensino Superior:
- Tempo de serviço nesta Instituição de Ensino Superior (IES):
- Curso de graduação:
Instituição:
- Curso de Pós-Graduação:
Instituição:
- Situação trabalhista nesta IES:
 - Designado: carga horária semanal de encargo docente e didático:
 - Efetivo: carga horária semanal de encargo docente e didático:
 - Trabalha em qual Campus ou *Campi*?
 - Qual é a disciplina que você ministra no Curso de Pedagogia ou de Matemática, ou ministrou nos últimos quatro (04) semestres?
 - Faz parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE)?

QUESTÕES:

- 1) Qual a sua perspectiva teórica e epistemológica enquanto professor(a) do Ensino Superior?
- 2) Você conhece a Resolução CNE/CP nº 2/2019 a qual 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)?
 - a) Se sim, como você recebeu a informação sobre essa Resolução? Comente.
- 3) O que você pensa a respeito da formação de professores alicerçada pelas competências e habilidades previstas na BNCC?
 - a) Esses dois termos te fazem pensar em outros campos de atuação profissional? Se sim, quais? Comente sobre isso.
- 4) Em sua opinião, qual a concepção de Educação/Docência está implícita nas DCNFP/2015, a qual define atualmente o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso

em que você atua?

- a) As propostas desses dois documentos têm o potencial de formar professores emancipados e engajados com a transformação da realidade social? De que maneira? Comente.
- 5) Em sua opinião, houve espaço para discussão das DCNFP/2015 no curso em que você atua?
 - a) Se sim, de que forma? Se não, a que você atribui?
 - 6) Para você, houve algum problema e/ou dificuldades para participar do processo de reestruturação curricular do curso em que você atua, com base na DCNFP/2015?
 - a) Se sim, qual(is)? Se não, a que você atribui a ausência de problemas e/ou dificuldades?
 - 7) Em sua opinião, de que forma as DCNFP/2015 repercutem na formação dos futuros professores da Educação Básica?
 - a) Que tipo de formação, teórica e prática, é proposta nesse documento?
 - b) Como você aplica/materializa essa proposta em sua atividade docente?
 - 8) Você acredita que a alteração prevista pelas DCNFP/2019 gera perspectivas de melhor formação de professores e, conseqüentemente, melhora na Educação com vistas à formação de sujeitos emancipados e protagonistas de sua história?

Apêndice II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da pesquisa: “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Repercussões nos Cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes”

Instituição onde será realizada a pesquisa: Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

Pesquisadores responsáveis: Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida e Isabella Tolentino Prates.

Endereço e telefone: Rua N, nº 127, bairro Delfino Magalhães, Montes Claros – MG. CEP 39.402-177 Telefone: (38) 3222 3961. E-mail: shirley.almeida@unimontes.br
Rua Manoel Messias Pimenta, 328, ap. 01, bairro São José, Montes Claros – MG. CEP: 39.400-348 Telefone: (38) 99963 3006. E-mail: isabellatolentinoprates@gmail.com

Endereço e telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Unimontes:

Pró-Reitoria de Pesquisa - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP da Unimontes, Av. Dr. Rui Braga, s/n - Prédio 05- 2º andar. Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro. Vila Mauricéia, Montes Claros, MG. CEP: 39401-089 - Montes Claros, MG, Brasil.

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Este termo descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

Observação: Para consideração aos preceitos éticos nos baseamos na Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016.

- 1. Objetivo:** Analisar as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, seus impactos e possíveis desdobramentos na formação docente.
- 2. Metodologia/procedimentos:** Para execução do trabalho é necessário que se tenha metodologia bem definida, entendendo que é o caminho sistemático a se seguir para realizar a pesquisa. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Foram determinados a revisão sistemática de literatura, pesquisa documental e entrevista com roteiro semiestruturado como procedimentos metodológicos para desenvolvimento da pesquisa. A revisão sistemática de literatura será feita por meio do levantamento de pesquisas que

discutem a aplicabilidade da Resolução nº 02/2019 em cursos de licenciatura. Far-se-á, ainda, uma pesquisa bibliográfica com o intuito de traçar o percurso histórico das políticas públicas para formação de professores das últimas quatro décadas no Brasil. A pesquisa documental, por sua vez, será realizada a partir de fontes documentais, tais como leis, decretos, resoluções e pareceres, bem como os PPCs dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes na busca de compreender como se desenvolveu o processo de construção e implementação dos referenciais para a formação docente nos referidos cursos e ocorrerá até o próximo ano (2023). Finalmente, será realizada uma entrevista com os coordenadores e professores formadores dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes com o intuito de melhor compreender o processo de reorganização dos referenciais sob a perspectiva desses sujeitos.

- 3. Justificativa:** Espera-se que este trabalho provoque uma reflexão acerca das repercussões da Resolução CNE/CP Nº 2/2019 para a formação de professores para a Educação Básica, relacionando-a ao contexto social, econômico e, sobretudo, educacional, bem como suas formas de materialização nos cursos de licenciatura, de modo que a discussão proposta promova futuras ponderações acerca dessa realidade em direção à democratização da educação em nosso país.
- 4. Benefícios:** Considera-se como benefícios para os formadores de professores que participarão da pesquisa, a problematização de uma reforma educacional para além do que está escrito, de forma explícita, na legislação, isto é, buscando compreender as ideias que a subjazem. É imprescindível entender qual a concepção de educação está ali registrada e, conseqüentemente, qual tipo de sociedade ela pretende refletir. Por isso, este projeto de pesquisa tem o intuito de subsidiar a análise dos desdobramentos da Resolução CNE/CP Nº 2/2019 para a formação de professores da Educação Básica e quiçá oferecer bases para discussão sobre seus impactos encaminhando proposições para um projeto de educação do país, visando a democratização e emancipação dos cidadãos brasileiros.
- 5. Riscos e danos:** Os riscos e danos previsíveis e que podem acarretar desconforto na realização da entrevista se referem à invasão de privacidade, sujeição a responder questões que podem causar algum tipo de emoção na pessoa; constrangimento ao se expor durante a realização da entrevista; divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); comprometimento do tempo do sujeito durante a realização da entrevista; cansaço ou aborrecimento ao responder os questionamentos referentes à entrevista; alterações na autoestima, provocadas pela evocação de memórias; alteração de visão de mundo como a própria satisfação profissional. Há também o risco de quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional. Portanto, caso haja necessidade, serão tomadas as devidas providências com o intuito de evitar ou reduzir os efeitos e condições adversas que possam causar dano, inclusive no diálogo junto aos participantes.
- 6. Confidencialidade das informações:** Em hipótese alguma o material coletado será divulgado sem autorização dos contribuintes da pesquisa. Haverá, futuramente, publicações e apresentações relacionadas à pesquisa, e nenhuma informação será revelada sem autorização prévia dos mesmos. Quanto à confidencialidade da pesquisa, caso autorizado, faremos uso dos nomes verdadeiros justamente pelo fato do estudo almejar dar visibilidade e notoriedade dos profissionais participantes. No entanto, em caso divergente, ou seja, a não autorização, os nomes utilizados serão fictícios.

- 7. Compensação/indenização:** Declaramos conhecer o fato de que esta pesquisa irá garantir a indenização dos participantes da mesma (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Declara-se, ainda, que jamais será exigida dos participantes da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.
- 8. Outras informações pertinentes:** Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa por meio dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo.
- 9. Consentimento:** Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma via assinada deste consentimento.

Nome completo do (a) participante

Assinatura

___/___/___
Data

Isabella Tolentino Prates

Assinatura

___/___/___
Data

Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida

Assinatura

___/___/___
Data

Apêndice III: TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da pesquisa: “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Repercussões nos Cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes”

Instituição onde será realizada a pesquisa: Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

Pesquisadores responsáveis: Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida e Isabella Tolentino Prates.

Endereço e telefone: Rua N, nº 127, bairro Delfino Magalhães, Montes Claros – MG. CEP 39.402-177 Telefone: (38) 3222 3961. E-mail: shirley.almeida@unimontes.br
Rua Manoel Messias Pimenta, 328, ap. 01, bairro São José, Montes Claros – MG. CEP: 39.400-348 Telefone: (38) 99963 3006. E-mail: isabellatolentinoprates@gmail.com

Endereço e telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Unimontes:

Pró-Reitoria de Pesquisa - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP da Unimontes, Av. Dr. Rui Braga, s/n - Prédio 05- 2º andar. Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro. Vila Mauricéia, Montes Claros, MG. CEP: 39401-089 - Montes Claros, MG, Brasil.

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Este termo descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

Observação: Para consideração aos preceitos éticos nos baseamos na Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016.

10. Objetivo: Analisar as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, seus impactos e possíveis desdobramentos na formação docente.

11. Metodologia/procedimentos: Para execução do trabalho é necessário que se tenha metodologia bem definida, entendendo que é o caminho sistemático a se seguir para realizar a pesquisa. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Foram determinados a revisão sistemática de literatura, pesquisa documental e entrevista com roteiro semiestruturado como procedimentos metodológicos para desenvolvimento da pesquisa. A revisão sistemática de literatura será feita por meio do levantamento de pesquisas que discutem a aplicabilidade da Resolução nº 02/2019 em cursos de licenciatura. Far-se-á,

ainda, uma pesquisa bibliográfica com o intuito de traçar o percurso histórico das políticas públicas para formação de professores das últimas quatro décadas no Brasil. A pesquisa documental, por sua vez, será realizada a partir de fontes documentais, tais como leis, decretos, resoluções e pareceres, bem como os PPCs dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes na busca de compreender como se desenvolveu o processo de construção e implementação dos referenciais para a formação docente nos referidos cursos e ocorrerá até o próximo ano (2023). Finalmente, será realizada uma entrevista com os coordenadores e professores formadores dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes com o intuito de melhor compreender o processo de reorganização dos referenciais sob a perspectiva desses sujeitos.

- 12. Justificativa:** Espera-se que este trabalho provoque uma reflexão acerca das repercussões da Resolução CNE/CP Nº 2/2019 para a formação de professores para a Educação Básica, relacionando-a ao contexto social, econômico e, sobretudo, educacional, bem como suas formas de materialização nos cursos de licenciatura, de modo que a discussão proposta promova futuras ponderações acerca dessa realidade em direção à democratização da educação em nosso país.
- 13. Benefícios:** Considera-se como benefícios para os formadores de professores que participarão da pesquisa, a problematização de uma reforma educacional para além do que está escrito, de forma explícita, na legislação, isto é, buscando compreender as ideias que a subjazem. É imprescindível entender qual a concepção de educação está ali registrada e, consequentemente, qual tipo de sociedade ela pretende refletir. Por isso, este projeto de pesquisa tem o intuito de subsidiar a análise dos desdobramentos da Resolução CNE/CP Nº 2/2019 para a formação de professores da Educação Básica e quiçá oferecer bases para discussão sobre seus impactos encaminhando proposições para um projeto de educação do país, visando a democratização e emancipação dos cidadãos brasileiros.
- 14. Riscos e danos:** Os riscos e danos previsíveis e que podem acarretar desconforto na realização da entrevista se referem à invasão de privacidade, sujeição a responder questões que podem causar algum tipo de emoção na pessoa; constrangimento ao se expor durante a realização da entrevista; divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); comprometimento do tempo do sujeito durante a realização da entrevista; cansaço ou aborrecimento ao responder os questionamentos referentes à entrevista; alterações na autoestima, provocadas pela evocação de memórias; alteração de visão de mundo como a própria satisfação profissional. Há também o risco de quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional. Portanto, caso haja necessidade, serão tomadas as devidas providências com o intuito de evitar ou reduzir os efeitos e condições adversas que possam causar dano, inclusive no diálogo junto aos participantes.
- 15. Confidencialidade das informações:** Em hipótese alguma o material coletado será divulgado sem autorização dos contribuintes da pesquisa. Haverá, futuramente, publicações e apresentações relacionadas à pesquisa, e nenhuma informação será revelada sem autorização prévia dos mesmos. Quanto à confidencialidade da pesquisa, caso autorizado, faremos uso dos nomes verdadeiros justamente pelo fato do estudo almejar dar visibilidade e notoriedade dos profissionais participantes. No entanto, em caso divergente, ou seja, a não autorização, os nomes utilizados serão fictícios.
- 16. Compensação/indenização:** Declaramos conhecer o fato de que esta pesquisa irá garantir

a indenização dos participantes da mesma (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Declara-se, ainda, que jamais será exigida dos participantes da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.

17. Outras informações pertinentes: Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa por meio dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo.

18. Consentimento: Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma via assinada deste consentimento.

Nome completo do (a) diretor(a)/responsável pelo centro

Assinatura

___/___/___
Data

Isabella Tolentino Prates

Assinatura

___/___/___
Data

Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida

Assinatura

___/___/___
Data

ANEXOS

Anexo I: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Repercussões nos Cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes

Pesquisador: ISABELLA TOLENTINO PRATES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58351622.2.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.408.713

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do projeto", "Objetivos da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas de documentos inseridos na Plataforma Brasil.

"Este projeto de pesquisa propõe a discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, aprovadas por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, ao reconhecer possíveis obstáculos para a sua aplicabilidade nos cursos de licenciatura do Brasil. Sendo assim, foi indagado como se deu o processo de construção de referenciais para a formação docente nos cursos de licenciatura da Unimontes, a saber Matemática e Pedagogia, considerando os desdobramentos políticos, pedagógicos e legais e suas repercussões nos dois cursos de formação de professores para a Educação Básica. Os procedimentos metodológicos a serem utilizados para execução do projeto são revisão sistemática de literatura, pela qual far-se-á a análise de resultados de pesquisas e artigos que tratam da repercussão das Diretrizes Curriculares Nacionais nos cursos de licenciatura em âmbito nacional, bem como pesquisa documental e entrevista com o escopo de compreender como se desenvolveu o processo de reorganização das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura para atender as demandas dessa normativa, em especial dos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes, entre os anos de 2019 e 2022, por serem os anos de publicação das diretrizes e reformulação dos PPCs, respectivamente. Trata-se de uma

Endereço: Av. Dr Rul Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéla **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

pesquisa de abordagem qualitativa. Pressupondo que o processo de adequação da nova proposta curricular tenha trazido dificuldades para os coordenadores e professores formadores, uma vez que significou mudanças consideráveis na reestruturação curricular, pretende-se analisar criticamente as propostas curriculares desses dois cursos de formação de professores e, ainda, realizar uma reflexão crítica sobre sua efetivação, ancorando-nos nos estudos dos pesquisadores da Pedagogia

Histórico-Crítica."

Objetivo da Pesquisa:

Segundo os pesquisadores:

"Objetivo Primário:

Analisar as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, seus impactos e possíveis desdobramentos na formação docente.

Objetivo Secundário:

- Investigar a(s) repercussão(ões) da Resolução CNE/CP Nº 2/2019 por meio de pesquisas – dissertações, teses e, também de artigos publicados em Revistas Qualis A – a fim de compreender as interpretações e ações empreendidas para implementação dessa diretriz pelos educadores no contexto educacional brasileiro;
- Traçar o percurso histórico das políticas públicas para formação de professores das últimas décadas no Brasil, pelo qual culminou a transição das DCNFP, como meio de compreensão da atual conjuntura política e educacional no país;
- Compreender como se desenvolveu o processo de construção e implementação dos referenciais para a formação docente nos cursos de Matemática e Pedagogia da Unimontes nos anos de 2019 a 2022;
- Ponderar sobre os desafios impostos pela normatização, bem como sua implantação por meio de fundamentação teórica, de modo a propor reflexões que possam refletir em futuras ações acerca dessa realidade em direção à democratização da educação em nosso país."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme os pesquisadores, o projeto envolve os seguintes riscos e benefícios:

"Riscos:

Os riscos e danos previsíveis e que podem acarretar desconforto na realização da entrevista se referem à invasão de privacidade, sujeição a responder questões que podem causar algum tipo de emoção na pessoa; constrangimento ao se expor durante a realização da entrevista;

divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); comprometimento do tempo do sujeito

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 - Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricélia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

Continuação do Parecer: 5.408.713

durante a realização da entrevista; cansaço ou aborrecimento ao responder os questionamentos referentes à entrevista; alterações na autoestima, provocadas pela evocação de memórias; alteração de visão de mundo como a própria satisfação profissional. Há também o risco de quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional.

Benefícios:

Considera-se como benefícios para os formadores de professores que participarão da pesquisa, a problematização de uma reforma educacional para além do que está escrito, de forma explícita, na legislação, isto é, buscando compreender as ideias que a subjazem. É imprescindível entender qual a concepção de educação está ali registrada e, conseqüentemente, qual tipo de sociedade ela pretende refletir. Por isso, este projeto de pesquisa tem o intuito de subsidiar a análise dos desdobramentos da Resolução CNE/CP Nº 2/2019 para a formação de professores da Educação Básica e quiçá oferecer bases para discussão sobre seus impactos encaminhando proposições para um projeto de educação do país, visando a

democratização e emancipação dos cidadãos brasileiros.*

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta possui mérito e relevância científica, podendo contribuir para o avanço do conhecimento científico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos de caráter obrigatórios foram apresentados e estão adequados: folha de rosto, TCLE e projeto detalhado.

Recomendações:

- 1- Apresentar relatório final da pesquisa, até 30 dias após o término da mesma, por meio da Plataforma Brasil, em "enviar notificação".
- 2 - O CEP da Unimontes deverá ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes.
- 3- Caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, o CEP da Unimontes deverá ser comunicado, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.
- 4 - O TCLE impresso deverá ser obtido em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante da pesquisa.
- 5 - Em conformidade com a Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS e Resolução 466/12, faz-se obrigatório a rubrica em todas as páginas do TCLE pelo participante de pesquisa e pelo pesquisador.
6. Inserir o endereço do CEP no TCLE:

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 - Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

Continuação do Parecer: 5.408.713

Pró-Reitoria de Pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP Unimontes, Av. Dr. Rui Braga, s/n - Prédio 05- 2º andar. Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro. Vila Mauricéia, Montes Claros, MG. CEP: 39401-089 - Montes Claros, MG, Brasil.

7-O registro do TCLE pelo participante da pesquisa deverá ser arquivado por cinco anos, conforme orientação da CONEP na Resolução 466/12: "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações no projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1938376.pdf	30/04/2022 11:23:27		Aceito
Declaração de Pesquisadores	pesquisadores.pdf	30/04/2022 11:21:02	ISABELLA TOLENTINO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo.pdf	30/04/2022 11:19:53	ISABELLA TOLENTINO PRATES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	30/04/2022 11:17:58	ISABELLA TOLENTINO PRATES	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	30/04/2022 11:14:47	ISABELLA TOLENTINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/04/2022 11:14:14	ISABELLA TOLENTINO PRATES	Aceito

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 5.408.713

Folha de Rosto	folha.pdf	29/04/2022 21:23:48	ISABELLA TOLENTINO	Aceito
----------------	-----------	------------------------	-----------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 14 de Maio de 2022

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 - Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricida **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

Página 05 de 55