

De onde viemos e onde estamos?: o contexto educacional e a formação do professor pedagogo na contemporaneidade

Where do we come from and where are we?: the educational context and the training of the pedagogical teacher in contemporary

Silmara Bezerra Paz Carvalho^{1*}, Maria da Glória Carvalho Moura¹²

RESUMO

Este artigo apresenta elementos que constituem o contexto educacional e formativo do professor pedagogo no Brasil. Diante da situação atual, onde a humanidade tem se caracterizado por inúmeras mudanças sociais, econômicas e políticas que impactam a educação. Buscamos refletir a partir da concepção histórica e evolutiva da formação de professores. Trata-se de um estudo teórico, conduzido pela pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa. Utilizamos documentos de referência do MEC, de periódicos, livros, anais de eventos e palestras das associações e movimentos sociais em prol do processo formativo. As análises indicam que a formação do professor pedagogo vêm sofrendo constantes mudanças, sendo a mais atual após a BNCC/2017-2018. Posto isso, percebe-se a necessidade de atenção especial para essas Diretrizes com vistas na reflexão e ação dos sujeitos envolvidos nesse processo pautadas na inovação, criatividade e autonomia.

Palavras-chave: Professor Pedagogo; Formação do Professor; BNC-Formação; Políticas Públicas.

ABSTRACT

This article presents elements that constitute the educational and training context of the pedagogue teacher in Brazil. Given the current situation, where humanity has been characterized by numerous social, economic and political changes that impact education. We seek to reflect from the historical and evolutionary conception of teacher education. This is a theoretical study, conducted by bibliographic research with a qualitative approach. We used reference documents from MEC, periodicals, books, annals of events and lectures from associations and social movements in favor of the training process. The analyzes indicate that the formation of the pedagogue teacher has been undergoing constant changes, the most current being after the BNCC/2017-2018. That said, there is a need for special attention to these Guidelines with a view to the reflection and action of the subjects involved in this process based on innovation, creativity and autonomy.

Keywords: Pedagogical Teacher; Teacher Training; BNC-Training; Public Policy.

¹ Secretaria Municipal de Educação de Timon/MA. NIPPC – UFPI. E-mail: profsilmaramatematica@gmail.com

² Universidade Federal do Piauí. NIPPC – UFPI. E-mail: glorinha_m@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Entende-se que a formação é necessária em qualquer função a exercer diante de uma dada atividade, não poderia ser diferente com a carreira docente. Dada a dimensão da experiência na docência, diante de um contexto educacional que vêm sendo impactado com transformações sociais, econômicas e políticas, advindas de muitas reformas sistemáticas. Leva-se em consideração a necessidade de descrever, mesmo que sucintamente, como ocorreu esse processo, desde as ações de políticas públicas educacionais iniciais até a formação do pedagogo nos dias atuais.

Neste âmbito temos como objetivo refletir a partir das mudanças que ocorreram na formação, desde os primeiros cursos de formação de professores no Brasil até a implantação e consolidação, tendo como base legal alguns documentos norteadores da educação brasileira, dentre eles a Lei de Diretrizes e Base da Educação LDB nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que trata das Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017 e 2018), Resolução nº CNE/CP nº2/2019 que se refere as Diretrizes Curriculares para Formação Inicial dos Professores da Educação Básica pós BNCC e Resolução CNE/CP nº 1/2006 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, dentre outros.

A princípio as pesquisas acadêmicas apresentam enquanto características essenciais, os caminhos e os saberes já percorridos que se antecipou ao objeto pesquisado. Trata-se de um estudo teórico, conduzido pela pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa que nos possibilitou fazer uma análise descritiva sobre a temática. Trazido por Feldmann (2009, p. 71) “formar os professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social”. Para tanto, falar de uma educação pública de qualidade sem ter uma perspectiva formativa nesses preceitos é camuflar a realidade de um sistema que vive a copiar modelos de outras realidades, que não dar conta de imprimir em nossas escolas o direito de aprender de forma a priorizar a formação histórica e não perder de vista as transformações sociais.

Diante do exposto há uma vasta produção sobre a temática, porém busca-se fazer um recorte em relação as publicações que sejam condizentes com os objetivos propostos, sendo eles descrever o processo histórico de algumas políticas públicas que influenciaram

a formação do pedagogo no Brasil implementadas no decorrer do tempo, através do Sistema Nacional de Educação (SNE) e do Plano Nacional de Educação (PNE); comparar o processo formativo da formação do pedagogo com a situação atual de formação de professores pós a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017/2018) na Educação brasileira. E a partir dessa perspectiva buscar responder à questão norteadora dessa discussão: Qual é atual situação da formação inicial dos professores pedagogos no Brasil?. Consideramos um referencial essencial para este estudo, originária do movimento de educadores do final da década de 1970, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que vem lutando em defesa de políticas de formação e valorização profissional da educação, que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização.

A partir de então, refletimos na perspectiva teórica de Adrião (2018), Bedin e Pino (2017), Brzezinski (2010), Cordioli (2011), Dias e Passos (2017), Esteve (2020), Feldmann (2009), Franco (2008), Freitas; Molina (2020), Nóvoa (2017, 2020), Oliveira; Araújo; Silva (2021), Passos; Nacarato (2018); Pimenta (1997), dentre outros.

Este estudo mostra a sua relevância oportunizando a provocação de uma reflexão em torno da formação de professores no atual cenário brasileiro e seus impactos no processo formativo do professor pedagogo. Levando em consideração a percepção de Nóvoa (2017, p.1131) de que “não pode haver uma boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida” tão somente “não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas”. Portanto, cabe ressaltar a necessidade de conhecermos e intervirmos enquanto professores e formadores de professores sobre as políticas de formação vigente para a licenciatura em pedagogia e para a formação continuada desses professores, se considerarmos os vários contextos e as ressignificações dadas ao longo dos anos.

A formação do professor pedagogo no Brasil e as políticas públicas

Posto que a discussão sobre o processo de formação de professores no Brasil, ocorreu especificamente de forma inicial a partir da independência, após 1822, quando se percebeu a necessidade de uma educação também para as classes menos favorecidas. Para se alcançar o atual cenário educacional no Brasil, muitos foram os percursos travados,

numa luta constante elevada por diversos movimentos sociais que nos possibilitaram, mesmo com tantas injustiças sociais, termos alguns direitos garantidos legalmente.

Com base na obra “Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal” traz-se um pouco sobre o histórico da formação do pedagogo no Brasil dos anos 60 aos anos 80. Segundo Pimenta (1997) o curso de pedagogia foi instituído no Brasil em 1939, onde formava bacharéis “técnicos em educação” nesse mesmo período surgiu a sociologia e psicologia, chamadas nos outros países de ciências da educação. Nos anos 60, esse curso passa a formar bacharéis e licenciados, onde o pedagogo passa a ser aquele que ensina diferentes disciplinas nos cursos ginásial e normais. Exatamente nesse tempo o país passa a contar com expressiva rede pública de ensino, o que provocou um desenvolvimento da ciência pedagógica e da psicologia educacional, além das pesquisas em sociologia escolar.

Nos anos 70 as instituições que ofertavam os cursos de pós graduação (mestrado e doutorado) mediante a participação ativa de professores e alunos, não somente nas discussões das disciplinas como nos eventos em educação, impulsionaram a realização de pesquisas em educação e no final desse período emerge o movimento de redefinição dos cursos de pedagogia. Assim, Pimenta (1997) cita os trabalhos de tese da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo de Pimenta, Silva, Loyola e Paro, que foi um movimento se contrapondo à concepção tecnoburocrática oficial, sendo que nesse período o tecnicismo educacional adquiria uma nova roupagem, estando mais assentado no behaviorismo e na teoria de sistemas, que não incluía a participação dos educadores na definição das políticas educacionais.

A partir desse movimento nos anos 80, ele recebeu diferentes denominações até se firmar em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que teve e tem grandes contribuições na pesquisa. De acordo com o site oficial a ANFOPE tem como marco de sua origem a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE/PUC/SP), com a criação, em 02/04/1980, do Comitê Nacional Pró Formação do Educador, posteriormente configurado como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE, Belo Horizonte, 25/11/1983). Nesse contexto já havia se ampliado a formação da pedagogia para as demais licenciaturas.

De acordo com Franco (2008), em meados de 1990, surge um novo cenário, onde se coloca em ênfase entre educadores e pesquisadores brasileiros a discussão sobre

algumas indagações geradas a partir das mudanças ocorridas no decorrer dos anos, sendo este o período marcado por reformas educacionais no Brasil, foi apontado pela subordinação aos preceitos neoliberais e assim temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – nº 9.394/96), onde se cria a figura dos Institutos Superiores de Educação, que passam junto com as universidades a responderem pela formação de professores da educação básica. Posto que, essa nova proposta de formação, trazia em geral para o trabalho do professor, uma propensão as novas características apontadas a partir de capacidades e competências a serem desempenhadas.

Brzezinski (2010) nos coloca em reflexão no que se refere as políticas educacionais durante a tramitação da LDB no Congresso Nacional e as mudanças mais significativas em seus dispositivos na década pós-lei, diante de uma situação de disputa entre dois mundos, ao qual, se confrontam tanto no campo das ideias como no campo das práticas. Esses mundos seriam o do sistema (oficial) e o mundo real (vivido).

Esse cenário foi marcado no Congresso Nacional por uma disputa na arena de poder na qual se aglutinaram forças de alguns parlamentares do Colégio de Líderes em torno das reivindicações do mundo vivido dos educadores, representado pelo Fórum, bem como de outros parlamentares que atendiam interesses dos empresários e lobistas do ensino privado. (BRZEZINSKI, 2010, p.7)

O que não se faz muito diferente atualmente, há mais de duas décadas do acontecimento, que não podemos negar teve pontos positivos, vivenciamos diariamente uma acirrada luta, entre os movimentos educacionais e os empresários do ensino privado, que querem de qualquer maneira empreender em cima dos direitos que são garantidos para as escolas públicas.

Posto por Cordioli (2011), nesse período no governo de FHC foi implantada uma mudança de conceito que se tornou fundamental, já que o governo federal tomava para si mais responsabilidades com a educação básica e a coordenação das políticas educacionais desse nível. Foi nesse período que houve a normatização da LDBEN/96 que estava em tramitação a mais de 6 anos; o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e as Diretrizes Operacionais Nacionais (DON); houve uma implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Referenciais Curriculares Nacionais (RCN). Nesse período o governo utilizava-se de uma tentativa de reestabelecer um currículo mínimo nacional.

Assim, também se adotou uma nova política de financiamento da educação básica com a implantação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização

do Magistério (FUNDEF), criado em dezembro de 1996 e anterior a esse período em 1994 foi instituído o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), além da implementação do programa bolsa-escola em 2004 com o intuito de transferir uma renda para as famílias de pobreza extrema e de contrapartida elas deveriam garantir que as crianças e jovens fossem matriculados e frequentassem a escola; ampliação do programa de manutenção e de desenvolvimento da educação (MDE) onde legalmente os investimentos MDE deviam ser realizadas para todos os níveis da educação básica, na forma prevista no artigo 70 da Lei nº. 9.394/96 (LDB), observado os seguintes critérios: os estados devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e médio.

Posto isso, o Distrito Federal deve atuar no âmbito da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio; os Municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Nessa perspectiva entra o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a merenda escolar e o transporte; o programa Comunidade Solidária – Alfabetização Solidária; a formação de Professores no Curso Normal Superior, que há alguns anos foram transformados em cursos superiores de pedagogia. E tiveram tantas outras propostas que não conseguiram ser muito exitosas como a valorização profissional, no que se refere aos salários que eram medíocres diante da função dada ao professor.

No governo seguinte, de 2003-2009, sob a presidência de Luís Inácio Lula da Silva, a educação teve um plano de metas nomeado de compromisso todos pela educação, onde condicionava a adesão das prefeituras e governos estaduais e distritais para o recebimento de projetos federais, recurso financeiros e a assessoria técnica do MEC. Ele conseguiu integrar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), promoveu o fortalecimento do SAEB e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); criou políticas públicas para todas as modalidades no nível básico – Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica, Educação à distância (EaD) e Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (EPNEE).

Além disso, foram criados vários incentivos de estímulo a permanência na escola – Bolsa Família, o PROEJA, ProJovem, ProUni e as políticas de cotas. Dentre outras propostas implantou o ensino fundamental em 9 anos, com modelos pedagógicos de ciclos de formação, o que não conseguiu efetivar-se em relação as medidas pedagógicas necessárias para promover a mudança.

O percurso segue-se, e agora com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002 e 2015), o Plano Nacional de Educação (PNE) onde a ANFOPE e os grupos de apoio deram suas contribuições nas discussões e na elaboração (2001-2010; 2014-2024), dentre outros documentos político-legais. No documento oficial o PNE para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 define 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência. Em relação as metas propostas até 2024 caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE. Em 2020 foi divulgado mais um relatório de monitoramento que traz em suas 568 páginas um retrato da situação do atingimento de cada meta.

Em meio as discussões e o acompanhamento das metas do PNE, em 2017 foi homologada a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, já prevista na constituição de 1988, após muitas propostas para nortear a educação brasileira, chega-se à base nesse sistema de ensino, após alguns anos de elaboração e contribuições. Depois de homologado, a proposta seguinte é a implementação que foi iniciada em 2018, onde cada estado e municípios iriam atualizar as suas propostas ou construí-las de acordo com esse documento norteador.

Começaram a mobilização nas redes de ensino e para atender essa implementação se fazia necessário também uma atualização das diretrizes curriculares para a formação de professores, que foi apresentada com a Resolução CNE/CP Nº2, de 20 de dezembro de 2019, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – formação), está havendo grande resistência de muitos estudiosos sobre a consolidação desse processo.

O que foi e está sendo alvo de muitas críticas, inclusive pelas instituições de ensino do País e seus grupos representativos, que estão no movimento de resistência, dada a situação de uma construção não democrática, a sua proposta final ficou por conta de um pequeno grupo de pessoas que em sua maioria são a favor de uma concepção que não valoriza a educação pública em sua plenitude.

As críticas são colocadas nos eventos da educação, como Congressos, Simpósios e Reuniões Científicas, onde discutem muitos pontos negativos, dentre eles a questão de mais uma vez predominar a força do capitalismo sobre os interesses públicos de uma rede

de potenciais que poderiam ter sido valorizados, diante desse momento tão importante para a educação brasileira. São muitas as contradições em torno dessa diretriz de formação, que vem como uma incoerência ao que foi construído na Diretriz de Formação de 2015, entre os sujeitos de forma democrática e responsável.

A Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), se pronuncia contra a terceira versão que se refere a BNC-Formação, visto que esta Resolução vem para revisar, apressada e injustificadamente, as DCNs da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que expressa a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores e que foi resultado de amplo e democrático debate nacional.

A crítica aqui se dá pela defesa por uma formação pautada na reflexão, na pesquisa e na crítica, uma formação em que o futuro professor compreenda a condição da escola e os fatores que condicionam os seus processos pedagógicos para que consiga não só organizar suas práticas, mas avaliar o seu alcance e limite numa perspectiva de transformação da própria realidade, que deve ser plural e aberta às diferenças. (ANPED, 2019, p.7)

Dada essa concepção no decorrer de sua posição, a ANPED coloca essa proposta intitulada de uma formação formatada e elenca 9 motivos de contrariedade da instituição em relação a este, e um deles se refere a citação anterior que é defendida por muitas pesquisas feitas sobre a importância do professor e de sua formação, já que este tem como função essencial além de ensinar a partir de habilidades e competências específicas, marcar a vida das outras pessoas, fazer a diferença no decorrer de sua prática educativa, numa perspectiva também social, levando em consideração a pluralidade de contextos.

De acordo com Bittencourt (2017), fica em evidência o contexto de influência marcado pela internacionalização das políticas, já presente desde os anos 2000, que se especifica ao longo dos anos 2010 e se expressa claramente nos documentos da UNESCO publicados a partir de 2012. Estes apresentam a proposta da ECG para a educação mundial, com base no conceito de cidadania global, norteados pelas diretrizes da OCDE, em consonância com o PISA.

No campo das políticas educacionais, o papel financiador do Estado diminui à medida que aumenta seu papel controlador, consolidado mediante parâmetros e diretrizes curriculares e processos avaliativos centralizados; uma perspectiva coerente com os ditames do Banco Mundial (DIAS E PASSOS, 2016, p.5)

Há uma amplitude de discursos que são colocados nessas reformas se tornando meramente falácias, posto que predomina efetivamente o modelo gerencial de administração, que tenta empregar-se nas palavras como: competitividade, competências, eficiência, eficácia, dentre outras, advindas do vocábulo gerencial. De acordo com Freitas e Molina (2020 p.69) “os Programas governamentais passam a estimular a competição entre as instituições escolares, por meio de provas avaliativas, criando um “ranking” educacional, estabelecendo um critério de responsabilização quanto aos resultados”.

No relatório do Banco Mundial de 2017, fica evidente em diversas colocações que as análises dos indicadores em relação a eficiência e equidade do gasto público no Brasil são feitas a partir de uma visão absolutamente economicista sem considerar o contexto do país e das pessoas que nele habitam. Segundo Amaral (2017) em uma análise crítica desse documento afirma que se faz inferências, afirmações e mostra uma realidade distorcida, desconsiderando a história, a realidade social, econômica, cultural e territorial do País.

Dada a situação da Resolução posta em dezembro de 2019 sobre a formação de professores da educação básica, somente em 2020 vêm a referir-se na portaria Nº 882, de 23 de outubro de 2020 ao Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno ao Parecer nº 14/2020 sobre as DCNs e da BNC para a formação continuada de professores. Dado que nas Diretrizes de formação de 2015, as duas categorias formação inicial e continuada faziam parte de um mesmo documento, o que não se justifica fazer isso dissociado, se ambas se completam.

Passos e Nacarato (2018) nos colocam que as pesquisas no campo da formação e do trabalho docente tem apontado o quanto os professores se ressentem do encaminhamento dado às questões que desrespeitam a eles; além disso mesmo com a constante luta em prol do protagonismo do professor e da potencialização do seu desenvolvimento profissional e das mudanças no seu fazer pedagógico, fica a proposta de indagarmos-nos, se essas pesquisas e produções estão sendo levadas em consideração para a elaboração das políticas públicas que norteiam a educação brasileira?

Essas são apenas algumas considerações que elucidam como as reformas foram dadas até o atual momento, aliada a um contexto internacional de reestruturação do capital, e que vem afetando diretamente a educação brasileira. Posto que ao conferir a legislação educacional é indispensável compreender o contexto no qual ela está inserida. Desse modo, a abordagem do ciclo de políticas, possibilita colocar em evidência

múltiplos lugares de proposição, discussão e produção discursiva, assim como sua complexidade. Nesse desejo constante de progredir, se faz essencial levantarmos a importância de se efetivar o papel ativo dos sujeitos da educação nas múltiplas possibilidades de reinterpretação e textualização das políticas propostas.

Nessas premissas, apresentaremos na sessão seguinte um desenho dos objetivos propostos nos documentos citados anteriormente para a consolidação da política de formação inicial e continuada para os professores pós BNCC, fazendo assim um comparativo entre as Diretrizes de 2015 com a BNC- Formação de 2019 e com as DCNs de pedagogia de 2006. Visto que o contexto ao qual estamos desde 2020, tem impactado o sistema educacional e de saúde pública globalmente, e especificamente no Brasil, houve de certa maneira um bloqueio das ações de implementação, dado também que, em 2019 as redes estaduais estavam em elaboração das Propostas Curriculares de acordo com a base para Ensino Médio de 2018.

A proposta de formação de professores pós-BNCC

Partindo da ideia de Oliveira, Araújo e Silva (2021) ao se confrontarem com as análises de pesquisa sobre as percepções dos professores em relação a formação docente, perceberam que os saberes da prática professoral, forjados no cotidiano, são tão complexos e importantes que ultrapassam os limites da formação inicial. O que pode se considerar como espaços esvaziados de sentido, dado que não se pondera o repertório de saberes oriundos da prática, ou mesmo como nos coloca Pimenta (2012) em seus estudos sobre os saberes da docência a importância da experiência, onde afirma que os alunos chegam ao curso de formação inicial já tendo saberes sobre o que é ser professor. Nessa situação o processo formativo tem um papel essencial na lapidação dessas experiências de maneira a utilizá-las em prol da qualidade do processo, que não deve ser meramente voltada para as competências e habilidades retrocedidas apenas para uma ideia tecnicista, mas sim para uma formação humana.

De acordo com Nóvoa (2020), nesses tempos de pandemia da Covid 19, ao qual estamos vivenciando, fica ainda mais essencial a criação de um novo paradigma de formação que poderia está sendo executável através dessas novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, porém há muitas controvérsias que afastam essa ideia de uma virada significativa para a formação de professores.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) nos coloca a necessidade de uma prática transformadora, que seja vinculada ao objeto da profissão, que é importante nesse espaço na estruturação curricular da formação inicial, já que ao adentrar as escolas tem que lidar com isso constantemente, na construção de saberes e na formação de competências em todos os componentes e áreas do conhecimento.

Prática essa trazida na BNC-Formação não como algo indissociável da teoria, mas como uma desvalorização de maneira a contrariar a ideia de práxis, ficando limitada a ação de cumprir tarefas, o que é um retrocesso em contraponto de muitas lutas e estudos feitos em nosso País. Franco (2008) nos coloca que a pedagogia como uma ciência da educação, tem como objeto de estudo a práxis educativa, há que se pautar nas ações investigativas dessa práxis, sendo que hoje já existe a certeza de que as teorias sobre a educação não determinam as práticas educativas, mas convivem com elas em múltiplas articulações.

Nesse sentido, as reflexões que trazemos nessa escrita, vão ao encontro da perspectiva que percebe a docência como uma prática profissional situada no professor como um sujeito ativo e autônomo, que deve estar em contínuo processo de ressignificação de seus saberes e práticas. O que se contrapõe nesse documento que valoriza a avaliação em larga escala, que até poderia acontecer, porém ser um dos instrumentos que aparece como o central na formação do professor, isso difere de tudo que foi construído no decorrer do tempo, sobre a pedagogia e o professor pedagogo.

Dessa forma, quando o documento adota como eixo estruturante da formação de professores a aprendizagem das competências previstas na BNCC como garantia de sua implementação na escola básica, passível de avaliações em larga escala para verificar a sua efetivação, torna-se certo que o perfil de professor que se espera se aproxima mais daquele que executa do que aquele que toma decisões como um profissional da educação sobre o currículo da escola em que leciona. (ANPED, 2019, p.13)

Este documento não condiz com a ideia de um novo paradigma que dê conta da complexidade da formação docente e nem tão pouco da formação do pedagogo, que não podemos afirmar está sendo suficiente para dar conta de imprimir a qualidade necessária, porém nesses termos de uma formação que se diz integral e que tenta garantir somente com as competências do professor a qualidade educacional, não leva a sério o que vem sendo pesquisado pelas instituições para melhorar essa qualidade formativa.

Posto que, um projeto pedagógico é complexo, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) este deve ser aberto, flexível, em autodesenvolvimento que vai se

reformulando de acordo com as necessidades que vão emergindo. O que nos faz refletir que as necessidades emergem de contextos específicos e que as instituições, segundo a LBD deve ter autonomia para agir diante destas, na qualificação das demandas.

A organização do currículo não depende exclusivamente do professor ou da escola, mas da realidade que a cerca e dos atores principais deste movimento: os alunos. O currículo da educação básica não pode apenas esquematizar os conteúdos mínimos necessários para que o estudante, ao término do terceiro ano do ensino médio, consiga adentrar no ensino superior, mas deve incorporar ações e processos de formação integral, tais como: desenvolvimento do senso crítico, competências para interpretar e discutir sobre fenômenos e situações concretas de sua vivência, a autonomia na construção do conhecimento e, dentre outros, habilidades para resolver situações-problema de seu cotidiano. (BEDIN; PINO, 2017, p. 5)

Assim, faz-se necessário refletir sobre a complexidade de termos Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, que diferentemente das DCN de formação de 2015, o processo de elaboração não foi aberto para discussão com as instituições de pesquisa e nem muito menos com os órgãos que os representa, portanto, trata-se da efetivação de um pacote que já vem sendo avolumado há muitos anos, com princípios visíveis privatistas, neoliberais que se utilizaram dessa oportunidade para instalar a meritocracia em diferentes níveis sociais.

Adrião (2018) levanta a discussão sobre a atual situação de propostas curriculares e de diretrizes de formação que demonstram claramente um processo de privatização do currículo, dado que não se trata apenas da adesão de materiais como acontecia anteriormente, mas sim da transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja da definição dos desenhos curriculares.

O discurso é de que a BNC - formação será a salvação de algo que não serve mais, dado que a educação básica era centrada na transmissão de conteúdos e na dicotomia entre teoria e prática, percebe-se que realmente ainda prevalece essa utilização em muitos casos, porém a proposta atual apenas disfarça na escrita, dado que nas suas entrelinhas coloca a ideia de técnica para ser implementada, pautada em habilidades e competências que são basicamente as mesmas, tanto para a educação básica quanto para a formação do professor, o que fica evidente que o caminho já está ali traçado e que a função do formador, do professor e das instituições escolares deve ser apenas seguir, que o sucesso, posto por eles, será garantido. O que se faz uma inverdade, posto que são diversos os fatores que se fazem necessários para chegar a esse patamar.

Portanto, retomamos o contexto de 2015 com as Diretrizes propostas para a formação de professores, que antes mesmo de ser avaliada foi interrompida por outra proposta sem conexão com a anterior, dado que, nem essa mesma havia sido implementada na maioria das instituições de ensino superior.

Atualmente as associações e instituições de ensino ANPED, ANFOPE, dentre outras estão num processo de resistência aos modelos impostos, justificados pela não utilização do que seria adequado, que é dialogar com os atores essenciais para a construção de uma Diretriz tão importante para a educação brasileira. Ao se fazer uma leitura crítica da proposta, percebe-se que no parecer de 2019, defende-se que o professor é o responsável essencial para alcançar esses objetivos delineados, o que infelizmente coloca os entes federativos e o estado com uma responsabilidade bem inferior ao que deveria ser.

Deve-se, portanto, fazer reverter a tendência hoje em curso, de diluir as responsabilidades educativas do poder público transferindo-as para iniciativas de filantropia e de voluntariado. Com efeito, tal tendência configura um retrocesso diante das conquistas do Estado moderno. É como se estivéssemos retornando ao início da era moderna, quando a questão da instrução popular era tratada como um problema de caridade pública. Essa fase foi ultrapassada e a ela não devemos jamais retornar, sob pena de anularmos todo o desenvolvimento da sociedade moderna, que desembocou na tese da escola pública universal, gratuita, laica e obrigatória, concebida como direito de todos e dever do Estado (SAVIANI, 2010, p.385-386).

E assim, descreve-se um pouco sobre a preocupação dessas instituições com o futuro das Diretrizes de formação para os cursos de pedagogia no país, dado que isso tem impactado todos os cursos de formação, porém o objeto de estudo ao qual estamos em discussão, o curso de pedagogia, teve em 2006 aprovada as suas Diretrizes Curriculares, onde a Comissão debateu essas normas com diferentes interlocutores representativos da comunidade educacional, recebendo contribuições que permitiram aprimorar o trabalho desenvolvido.

Diferentemente do que ocorreu segundo Karine Morgan posto em uma *live* da ANFOPE, em 14 de fevereiro de 2020 surgiu um parecer CNE nº2/2020 que estava em tramitação para ser homologado, sem a transparência adequada e mais sério ainda feito por sujeitos que não faziam parte do processo, além do mais, mesmo solicitando legalmente da comissão para terem acesso aos documentos, ele não foi disponibilizado.

O que se tornava preocupante para o futuro dos cursos de pedagogia, sabe-se que é necessária a avaliação de uma diretriz tão importante, porém a maneira com que isso

está acontecendo não satisfaz a democracia que deveria existir nessa situação, e em outras referentes ao futuro da educação do nosso país.

A aceleração das mudanças sociais no momento atual exige esforços sucessivos de mudança no trabalho diário de nossos professores. Não se trata apenas de aceitar mudanças em uma determinada reforma educacional, mas de aceitar que a mudança social nos obrigará a modificar nosso trabalho profissional várias vezes durante nossa vida profissional; ou, mais precisamente, que nós professores precisamos aceitar a mudança social como um elemento básico para o sucesso em nosso trabalho. (ESTEVE, 2020, p. 21)

Existem vários elementos que caracterizam a contemporaneidade e trazem consequências para a profissão docente e, para sua formação. São eles: globalização e neoliberalismo, novas tecnologias de informação e comunicação, reestruturação produtiva, diversidade cultural, limitações da Ciência clássica, dentre outros. Essas consequências podem ser tanto positivas quanto negativas.

Nesse momento vivenciando um processo de pandemia e de uma onda tecnológica que já vinha tomando de conta da sociedade, podemos ver o neoliberalismo dominar fortemente a nossa sociedade que em meio a tantos desafios vive alienada, e se submetendo a uma política de governo que se sobrepõe as políticas de estado, que tenta a todo custo acabar com a força dos movimentos sociais e das políticas públicas que são direito garantido, exatamente por conta das lutas de muitos grupos que resistiram e que continuam lutando pela educação pública de qualidade.

Para Não Concluir

Embora a ideia não seja apresentar uma propensão de governos e muito menos defende-los ou criticá-los, se fez essencial colocar aqui algumas ações e em qual gestão foi proposta. Ao descrever o processo histórico da formação do pedagogo no Brasil e as políticas públicas educacionais implementadas no decorrer do tempo através do Sistema Nacional de Educação (SNE) e do PNE, percebe-se que antes mesmo dos anos 70, já havia muitas lutas e movimentos sociais em prol da educação brasileira. O que contribuiu para hoje estarmos fazendo esse resgate e se utilizando de algumas conquistas, que talvez mesmo lutando não se imaginava alcançá-las em sua essência.

Foi nos anos 70 e 80, que passamos por mudanças de pensamentos e paradigmas, tendo uma abordagem baseada no materialismo histórico e dialético, a crítica as teorias apresentadas até então, o humanismo prevalecendo, questionamento do tecnicismo, a discussão do mundo pós moderno, visto que a modernidade foi superada em 1922

(semana de arte moderna), uma visão de mundo decolonial baseada numa epistemologia do sul, houve questionamento das questões sociais, movimentos sindicais, ambientalistas, greves, lutas por direitos trabalhistas, combate a repressão, fim da ditadura militar, fortalecimento dos movimentos sindicais, discussão dos problemas sociais principalmente afetados pela falta de políticas públicas para o desenvolvimento da educação.

Além do mais houve constantes reformas curriculares, tanto na educação básica como no ensino superior, discussão sobre a situação do professor, sobre a precariedade dos sistemas de ensino, sobre a falta de políticas públicas para favorecer a formação do professor, termos como formação continuada e política de valorização do magistério começaram a entrar em vigor mudando o cenário que envolve a formação do professorado. Houve progressos e retrocessos constantes, mas ter uma educação pública e gratuita garantida em lei é um progresso, dado que na maioria dos países isso não acontece. Porém, há um agravante que impacta essa garantia. Segundo Oliveira e Leiro (2009), os atuais referenciais que regulamentam a formação de professores no Brasil não permitem concluir uma sólida política de Estado.

Trazido no decorrer desse estudo, percebe-se o quanto isso é verdade, dado que se inicia várias ações sem garantia de continuidade, um exemplo são as diretrizes de formação de professores de 2015 que antes mesmos de serem implementadas e avaliadas na maioria das instituições superiores, surge uma nova Diretriz que se contrapõe à anterior, além do mais, foi elaborada de maneira antidemocrática, diante da importância de um documento desse e da sua abrangência, isso se torna desonesto com o processo democrático.

Atualmente as instituições de ensino e associações resistem através de discussões e eventos para buscarem alternativas que sejam plausíveis, de forma a avaliar o que poderá ser feito diante de um desmonte da formação de professores no Brasil, dado que, deve se prezar pela continuidade da luta das representatividades da sociedade na elaboração de políticas públicas em todos os setores.

No que alude a formação de pedagogos no Brasil, muitos são os embates e em 2006 depois de muitas discussões entre as instituições e associações educacionais, se chegou ao consenso de uma Diretriz Curricular Nacional para os Cursos de Graduação em Pedagogia, e atualmente em menos de 15 anos ver se um possível retrocesso, dado que após a Resolução de Formação de Professores, já fica evidente que as novas diretrizes

para esse curso será pautada na formação de professores no geral, que preza pelo desenvolvimento de habilidades e competências, que devem ser desenvolvidas nos professores, para que esses desenvolvam nos alunos, em prol de uma melhoria para ter sucesso nas avaliações externas. Posto isso, se contrapõe a formação prevista para esse curso, e a tudo que se defende em termos de políticas de formação de professores e de valorização profissional da educação que assegure o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização.

Dado que, a formação do pedagogo, entre suas várias habilitações, tem como essencial o trabalho de base, ou seja, com as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem como função essencial desenvolver ações pedagógicas que sejam capazes de favorecer o desenvolvimento integral das crianças, nos aspectos emocionais, psicológicos, motores, e ainda desenvolver os objetos do conhecimento com seus conceitos e utilidades em múltiplos componentes curriculares. É complexo pensar numa solução que ocorra através de uma formação em moldes neoliberais e tecnicistas, talvez mais complexo que o próprio sentido de amplitude da profissão ser professor e pedagogo.

Diante dessa situação, onde se percebe uma educação pautada em resultados, escolas de qualidade restritas, dado as condições que não são condizentes para promovê-la, escolas de transmissão com vista em testes padronizados que não se considera o contexto ao qual os indivíduos estão inseridos, estimulando-se constantemente a competição entre alunos que não tem as mesmas condições garantidas, com políticas de formação que impõem a diminuição do progresso intelectual, que implementa pacotes exportados, dado que os modelos são de princípios neoliberais que luta constantemente pela instalação da meritocracia em diferentes ambientes sociais e que desvaloriza a autonomia das instituições de ensino que são garantidas por lei.

Este cenário pode ser mudado, porém não será simples resistir, mas é possível, não se pode simplesmente deixar a política partidária tomar conta das políticas educacionais dessa maneira, reduzindo a perspectiva da docência como apenas um trabalho docente, deixando de lado a práxis educativa. As instituições tem sim a autonomia, não se pode deixar a cargo apenas do que está imposto, elas precisam colocar em prática a proposta, mas ter a oportunidade de melhorar o que está ali, dado que tem como responsabilidade formar sujeitos que precisam estar prontos para se utilizarem da pesquisa, da crítica e da reflexão. O professor precisa aprender a pensar criticamente de

forma a interligar a informação à sua aplicação consciente, e assim além da formação inicial, que nunca foi e nem será suficiente, se faz necessário o olhar especial para as formações continuadas, sendo que essas podem ser pontuais e adaptáveis aos contextos e necessidades, para que assim possam intervir, propondo uma eficácia ao processo.

Nesse estudo não esgotamos e nem seremos capazes de esgotar as reflexões e indagações em torno da temática, porém acreditamos ser necessário a discussão, dada a importância dos fatos e a necessidade de se ter uma formação de professores que seja capaz de formar e transformar com reflexão, inovação, criatividade e autonomia, conscientes que muitos são os desafios, mas precisamos buscar a superação.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. (2018, março). 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. Set/out de 2019. Postado em 09/10/2019, 08:17. Disponível em <http://www.anfope.org.br/historico/> . Acesso em 20 de janeiro de 2021.

AMARAL, Nelson Cardoso. Uma análise do documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Publicado em 07/12/2017. Entrevista disponível em: <https://epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/existem-motivos-escusos-para-se-fazer-um-documentos-com-tantos-problemas-como>. Acesso em 30 de janeiro de 2021.

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/voll18iss1articles/adriao.pdf> . Acesso em: 04 de janeiro de 2021.

BEDIN, E; PINO, J. C. D. Concepções de professores sobre situação de estudo: rodas de conversa como práticas formadoras. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.8, n.22, p.154-185, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/jv_ma/Downloads/1600-4353-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jv_ma/Downloads/1600-4353-1-PB%20(1).pdf) . Acesso em 24 de março de 2021.

BITTENCOURTI, J. A base nacional comum curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba, p.553-569, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf. Acesso em 24 de março de 2021.

BRASÍLIA. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Recuperado em 01 de

fevereiro de 2021 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022193&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30 de março de 2021.

BRASÍLIA. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015 (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**. Recuperado em 01 de janeiro de 2021, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-00203072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01 de junho de 2021.

BRASÍLIA. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (2006). Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 01 de fevereiro de 2021, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 01 de junho de 2021.

BRASÍLIA. Conselho Nacional de Educação. [Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019](#). Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Recuperado em 01 de fevereiro de 2021 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951cp00219&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01 de junho de 2021.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: Embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Edu.Saúde**, Rio de Janeiro, v.8, n.2, p.185-206, jul./out.2010. Disponível em: https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/programa_2019_1_ppgmpe.pdf. Acesso em 03 de fevereiro de 2021.

CORDIOLLI, M. A. **Sistemas de Ensino e políticas educacionais no Brasil**. Curitiba: Ibpx, 2011.

D'AMBROSIO, B. S; LOPES, C. E. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 51, abr. , p. 1-17, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/XZV4K4mPTfpHPRrCZBMHxLS/>. Acesso em: 10 de dezembro de 2020.

DIAS, A. M. I. PASSOS, C. M. B. Passado e presente na formação de professores: por entre perspectivas históricas, legais e políticas. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p.85-108, 2016.

ESTEVES, J.M. La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. Org. MEDRANO, C. V. de.; VAILLANT, D. In: Aprendizaje y desarrollo profesional docente. **Metas 2021**. Madrid, Espana: Fundación Santillana, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2020. p. 17-27. Disponível em: www.oei.es. Acesso em: 10.12.2020.

FELDMANN, M. G. Formação de Professores e o Cotidiano Escolar. In: FELDMANN, Marina Graziela. (org) **Formação de Professores e escola na contemporaneidade**. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, p. 71-80, 2009.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. ver. ampl. – São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, S. C. de; MOLINA, A. A. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagog. Foco**, Iturama (MG), v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020. Disponível em <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/506> . Acesso em 15 de agosto de 2021.

MILITÃO, A. Impactos das Novas DCNs da Formação de Professores nos cursos de Pedagogia. Publicado **a live no youtube por Anfope Nacional**, Agosto de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PNdywPXj4Vc&list=PLGKT2r1baOg36BHTtBLJaqFiZCxIlnE>>. Acesso em 01 de fevereiro de 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**. V.47, n.166, p.1106-1133. out./dez. 2017. Doi:10.1590/198053144843. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf>. Acesso em 18 de março de 2021.

NÓVOA, A. **Webconferência António Nóvoa**: formação de professores em tempos de pandemia. Instituto Iungo e Secretaria de Educação de Santa Catarina. Publicado no youtube em 23 de junho de 2020. Disponível em <https://youtu.be/ef3YQcbERiM>. Acesso em 10 de julho de 2021.

OLIVEIRA, S. M. S. de; ARAÚJO, F. M. L; SILVA, C. D. M. da. A prática como Lócus de produção de saberes: vozes de professores sobre formação inicial e práticas escolares cotidianas. **Revista Educ. Form.**, Fortaleza, v. 6, n. 1, e2885, jan./abr. 2021. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/index> . Acesso em: 05 de junho de 2021.

OLIVEIRA, H. L. G; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições** | Campinas, SP | V. 30 | e20170086 | 2019. Disponível em: <https://www.academicoo.com/artigo/politicas-de-formacao-de-professores-no-brasil-referenciais-legais-em-foco> . Acesso em 13 de maio de 2021.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma análise provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. -- São Paulo: Cortez, p.19-76, 1997.

RAMALHO, B. L; NUÑEZ, I. B; GAUTHIER, C. Formar o professor, profissionalizar o ensino perspectivas e desafios. Porto Alegre: 2 ed. Sulinas, 2004.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 44 maio/ago, 2010. Disponível

em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/>. Acesso em 03 de maio de 2021.

PASSOS, C. L. B; NACARATO, A. M. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n. 94, p. 119-135, 2018. DOI: 10.1590/s0103-40142018.3294.0010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152683> . Acesso em: 23 out. 2021.

Recebido em: 30/04/2022

Aprovado em: 25/05/2022

Publicado em: 01/06/2022