

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RETROCESSOS E RESISTÊNCIA PROPOSITIVA

Luiz Fernandes Dourado¹
Romilson Martins Siqueira²

Resumo: O artigo analisa o campo de força das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica, expressas nas Resolução CNE/CP 2/2015, Resolução CNE/CP n. 2/2019 e Resolução CNE/CP n. 1/2020. Situa os aparatos regulatórios, concepções, embates e seus desdobramentos nas dinâmicas institucionais. As análises revelam distintas concepções de educação, formação, docência e do papel das instituições de educação superior que impactam os projetos institucionais e formativos das Instituições. Ao abordar esse cenário de disputas, situa, ainda, os retrocessos da legislação e os movimentos de resistência propositiva, com realce para a criação de fóruns estaduais em defesa da pedagogia e das licenciaturas.

Palavras-chave: Formação de professores; Diretrizes curriculares; Formação inicial e continuada; Políticas educacionais; Regulação.

NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES FOR TEACHER TRAINING: SETBACKS AND PROPOSITIONAL RESISTANCE

Abstract: The article analyzes the guidelines for basic education teachers' initial and continuous training, expressed in Resolution CNE/CP 2/2015, Resolution CNE/CP n. 2/2019 and CNE/CP Resolution no. 1/2020. Discuss about the regulatory apparatus and its developments in institutional dynamics. The analyses reveal distinct conceptions of education, training, teaching, and the role of higher education institutions, among others, which influence the corporate training projects of the institutions. In addressing this scenario of disputes, the article also indicates the setbacks in legislation and the propositional resistance movements with emphasis on the creation of state forums in defense of pedagogy and teaching degrees.

Keywords: Curricular guidelines for teacher training; Resistance; Setbacks; Political propositions.

¹ Universidade Federal de Goiás (luizdourado1@gmail.com)

² Pontifícia Universidade Católica de Goiás (romilson@pucgoias.edu.br)

INTRODUÇÃO

Tomando por base que o movimento de proposição e materialização de uma política educacional não se dá de forma linear, o objetivo central desse texto é explicitar o tema da formação de professores, no âmbito de um amplo movimento de forças que movimentam o campo das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica, expressas nas Resolução CNE/CP 2/2015, Resolução CNE/CP n. 2/2019 e Resolução CNE/CP n. 1/2020. Ao trazer à cena os sujeitos, as concepções, os fundamentos, as dinâmicas institucionais e os processos históricos, observa-se que as referidas diretrizes revelam distintas concepções e finalidades de educação, de formação, de docência, bem como, sinalizam perspectivas para o papel das instituições de educação superior que impactam, de modo diverso, os projetos institucionais e formativos das Instituições e seus desdobramentos político-pedagógicos.

As políticas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica no Brasil têm sido objeto de disputas ao longo das últimas décadas. As universidades, especialmente as públicas e comunitárias, vêm, desde a década de 1980, questionando os limites dos marcos regulatórios e assumindo importante protagonismo na rediscussão e efetivação de políticas institucionais de formação mais abrangente, incluindo a construção de projetos pedagógicos próprios. Tais movimentos ensejaram no campo, entre outras ações, a criação e a consolidação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) como espaço teórico-epistemológico e propositivo de políticas e concepções para a formação de professores no Brasil, bem como a sua articulação com outras entidades do campo, especialmente, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). As discussões, no campo da formação de professores, passam a ser objeto de várias ações e proposições político-pedagógicas direcionadas a construir importante movimento e debate no campo educacional visando à valorização dos profissionais da educação, pautados pela



necessária articulação entre formação inicial, formação continuada, salários, carreiras e condições de trabalho³.

A estrutura deste texto aborda o movimento de construção e embates entre as resoluções 2/2015, 2/2019 e 1/2020, situando o processo de construção, de concepções e de finalidades. Nesta direção, realça os processos dialógicos que pautaram o movimento de proposição e materialização da Resolução CNE CP nº 2/2015; o golpe e seus rebatimentos nas políticas de formação de professores para a educação básica, especialmente pela proposição das Resoluções CNE CP nº 2/2019 e CNE CP nº 1/2020. Após situar tal embate realça-se a força da resistência propositiva no campo da formação de professores e a reafirmação da autonomia universitária.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA RESOLUÇÃO 02/2015: PROCESSOS DIALÓGICOS E CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA

As mudanças nas políticas e gestão da educação nas últimas décadas propiciaram a convergência de muitos sujeitos do campo em direção à alteração dos marcos regulatórios para a formação de professores.

Nessa direção, a atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE) merece especial realce. O CNE consolidou a Comissão Bicameral⁴ para discutir as Diretrizes nacionais para a formação de professores, contando com efetiva participação de conselheiros das Câmaras de Educação Básica e Superior. Assim, o CNE buscou avançar e reposicionar o debate no âmbito da Comissão Bicameral, ao discutir proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais que pudessem assimilar a visão ampla de valorização e propor diretrizes para a

³ Importante é ressaltar que essa discussão assumida pela ANFOPE, CNTE e outras entidades do campo é reforçada e sistematizada nas deliberações das Conferências Nacionais (CONEB, 2008; CONAE, 2010 e 2014). Essa compreensão ampla de valorização foi complementada na Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE, 2018), que inseriu as condições de saúde desses profissionais como parte constitutiva da valorização profissional.

⁴ Conforme Ata CNE/CP nº 14/2012, a Comissão Bicameral contava com os seguintes membros: José Fernandes de Lima, Benno Sander, Francisco Aparecido Cordão, José Francisco Soares, Luiz Fernandes Dourado, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Maria Izabel de Azevedo Noronha, Nilma Lino Gomes, José Eustáquio Romão e Sérgio Roberto Kieling Franco. Posteriormente, por meio da Portaria CNE/CP nº 1, de 28 de janeiro de 2014, a Comissão passou a contar com os seguintes membros: José Fernandes de Lima (Presidente), Benno Sander, Francisco Aparecido Cordão, José Francisco Soares, Luiz Fernandes Dourado, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Maria Izabel de Azevedo Noronha, Nilma Lino Gomes, José Eustáquio Romão, Sérgio Roberto Kieling Franco e Raimundo Moacir Mendes Feitosa.

formação dos profissionais do magistério, recuperando princípios teórico-epistemológicos decorrentes das conferências, dos movimentos do campo (envolvendo entidades acadêmicas, científicas, sindicais, dentre outras) e das instituições de educação básica e superior. Esse movimento buscava consolidar uma nova legislação para a formação de professores, visando a romper com regulações para a matéria, nem sempre orgânicas, a despeito do eixo comum dos aparatos normativos vigentes à época, fortemente centrados no pensamento tecnocrático, expressos na ênfase em habilidades e competências, entre outros espaços.

A referida Comissão desenvolveu estudos, pesquisas, análises das políticas e dos marcos regulatórios direcionados à formação de professores, além de ampliar o seu escopo de atuação, visando a garantir efetiva participação do MEC, de setores e órgãos educacionais, de instituições de educação superior públicas e privadas e de entidades ligadas à temática.

Nesse breve recorte histórico, é importante ressaltar a realização das Conferências Nacionais de Educação Básica (CONAE, 2010 e 2014), bem como a tramitação e a aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024 (Lei nº 13.005/2014) e as ricas discussões e proposições decorrentes desse processo, que contou com participação efetiva de membros do CNE, especialmente da Comissão Bicameral de Formação de Professores. Merecem destaque, ainda, as inúmeras reuniões de trabalho da Comissão, que contaram com a participação de representação do MEC, especialmente da Secretaria de Ensino Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de dirigentes educacionais, de entidades acadêmicas e de áreas, de sindicais e de pesquisadores.

Efetivou-se, de fato, uma Comissão ampliada com vistas à discussão pormenorizada das proposições relativas às diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada de professores. Essa vivência articulava-se ao esforço de boa parte dos/as Conselheiros/as, no sentido de busca de consolidação do CNE como órgão de Estado.

Importante é ressaltar a riqueza de estudos, pesquisas, reuniões ampliadas, audiências, cujos desdobramentos efetivaram-se em consonância com as deliberações das conferências nacionais sobre valorização dos

profissionais da educação e, em especial, com as concepções sobre formação inicial e continuada de professores, e, ainda, com estreita articulação com Plano Nacional de Educação (2014-2024). A Comissão Bicameral de Formação de Professores aprovou, por unanimidade, minuta de Parecer e resolução e as submeteu ao Conselho Pleno do CNE, que também aprovou, unanimemente, o Parecer CNE/CP n. 2, de 9 de junho de 2015, incluindo a minuta de Resolução, consoante com as proposições e as concepções do Parecer.

O Parecer foi homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação, publicado no Diário Oficial da União, de 25 de junho de 2015, e resultou na aprovação da Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definiu 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. Em consonância com o PNE 2014/2024, especialmente a meta 15, e com a Resolução CNE/CP n. 2/2015, foi aprovado, no ano seguinte, o Decreto n. 8.752/2016, que dispôs sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Esse movimento exitoso e articulado garantiu organicidade e convergência de concepções aos marcos regulatórios para a formação inicial e continuada articuladas, bem como às dimensões da valorização dos profissionais do magistério da educação básica. A Resolução CNE/CP n. 2/2015, em seus considerandos, ratifica, dentre outros princípios, o seguinte:

[...] Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação; [...] A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo; [...].

As novas DCN (Resolução CNE CP, 2/2015) representaram um avanço nas concepções vigentes (tecnocráticas) e resgataram princípios e defesas históricas do campo da formação de professores (ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, CNTE, FORUMDIR, dentre outras) e de Instituições de Educação Superior (IES), sobretudo universidades. Merecem ser ressaltadas: a defesa de

concepção articulada de formação inicial e continuada; o reforço à institucionalização; a efetiva articulação entre as IES e as instituições de educação básica e os sistemas de ensino; o Projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC); o reconhecimento da formação continuada oferecida pelos centros de formação de estados e municípios, bem como pelas instituições educativas de educação básica, como parte constitutiva da política de formação; a defesa de base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente; a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática; a defesa de projetos formativos, tendo por eixo a docência, visando a assegurar aos egressos acesso à pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentados em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética, sensibilidade afetiva e estética.

Esses princípios expressam uma concepção pedagógica e de formação histórico-crítica, tendo por eixos a compreensão da importância da instituição educativa, de seus sujeitos e dos processos pedagógicos; a defesa da articulação entre o ensino, a extensão e a pesquisa, visando a propiciar dinâmicas e processos participativos direcionados a garantir formação do licenciado para o ensino, para a gestão de processos educativos, para a organização e gestão de instituições de educação básica.

Por ter sido marco regulatório construído a partir da escuta e da participação coletiva, as diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica (Resolução CNE/CP n. 2/2015) foram amplamente acolhidas pelas instituições de educação básica e superior⁵, notadamente pelas públicas e comunitárias. É importante ressaltar, contudo, que as DCN encontraram resistências por parte do setor privado, sobretudo o mercantil, em relação às novas exigências requeridas pela

⁵ A esse respeito, destacam-se vários estudos e pesquisas, com realce para a *Revista da ANFOPE*, que resgatou experiências de materialização da referida resolução em várias universidades brasileiras (públicas e confessionais). Sobre isso, ver o segundo número da revista **FORMAÇÃO EM MOVIMENTO** da ANFOPE, que traz o dossiê temático "FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: INSTITUCIONALIZAÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2015", V. 1, N. 2, 2019.

Resolução, especialmente no que concerne à busca de maior organicidade institucional do projeto pedagógico e formativo das instituições de educação superior e sua relação com a educação básica, bem como acerca das exigências relativas à ampliação da carga horária mínima para 3.200 horas e do tempo de integralização de quatro anos.

O GOLPE DE 2016 E SEUS IMPACTOS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

O golpe de 2016 - que depôs a presidenta eleita Dilma Rousseff, resultando na ascensão do governo Temer e, posteriormente, na eleição do governo ultraneoliberal e conservador Jair Bolsonaro - vem sendo pautado pela adoção de políticas de ajustes fiscais, na contramão das políticas sociais e educacionais. No campo educacional, os retrocessos foram inúmeros nas políticas, na gestão, na organização e no financiamento da educação no país, envolvendo ataques unilaterais do MEC à composição do Fórum Nacional de Educação (FNE); revogação de Decreto de nomeação de conselheiros/as e efetiva recomposição do CNE, que assumiu feição predominantemente privatista; cortes e contingenciamentos de recursos; e ofensivas à autonomia universitária, dentre outros fatores.

O CNE, recomposto no pós-golpe, com inequívoca conexão com o setor privado, aprovou um conjunto de instrumentos normativos e regulatórios que impactam a agenda da educação básica e a formação de professores. Entre esses, ressaltam-se a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e o ensino fundamental, da reforma do ensino médio, de novas diretrizes e da Base Nacional Comum Curricular para esta etapa da educação básica.

No tocante às políticas e à gestão para a formação de profissionais do magistério da educação básica, vários movimentos foram efetivados, no pós-golpe, pelo CNE e pelo MEC, com destaque especial para a aprovação de:

1) Parecer CNE/CP n. 22, de 7 de novembro de 2019, pelo Conselho Nacional de Educação. Esse parecer foi homologado pela Portaria MEC n. 2.167, de 19 de dezembro de 2019, publicada no DOU de 20 de dezembro de 2019, resultando na Resolução CNE/CP n. 2/2019, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a

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

2) Parecer CNE/CP n. 14/2020, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, homologado pela Portaria MEC n. 882, de 23 de outubro de 2020, publicada no DOU de 26 de outubro de 2020, resultando na Resolução CNE/CP n. 1/2020, que dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada);

3) Comissão para reformular as Diretrizes do curso de Pedagogia, que, também, movimentou o campo de disputa na formação de professores. Orquestrada pela Resolução n. 2/2019, essa comissão sinalizou retrocessos, sem precedentes, no campo da formação dos pedagogos. A minuta que circulou pelo país retomou uma proposta de curso de pedagogia fragmentado e centrado na pedagogia das competências.

Há, portanto, disputas de concepções sobre qualidade, competência e formação. A compreensão do curso de Pedagogia como licenciatura plena difere-se daquela apresentada na minuta de Resolução. Nesta última, alinhada à BCN-Formação, reacende-se o debate sobre a dicotomização entre pedagogia bacharelado e pedagogia licenciatura. Outrossim, também se equivoca ao propor não uma licenciatura em Pedagogia, mas, ao contrário, um “novo curso” nomeado de “formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil e formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. A defesa histórica do campo pela unidade do curso de Pedagogia como licenciatura se relaciona com uma discussão também histórica sobre a identidade do curso, ancorada em uma concepção ampliada de docência e em percursos formativos que articulem teoria e prática, educação básica e superior, dentre outros. Por essa ótica, o fenômeno da educação é, antes de tudo, um fenômeno social e precisa ser compreendido por um profissional que tenha pleno domínio do campo epistemológico, ético, político e pedagógico. A defesa por uma Pedagogia como licenciatura, com centralidade na concepção ampliada de docência, não nega o exercício da pesquisa e da reflexão filosófica. Pelo contrário, realça o lugar do gestor e do pesquisador, delineando um perfil profissional comprometido com a questão da articulação entre teoria e prática como fundamento da práxis educativa, social e política.

A minuta de uma nova proposta de DCN para o curso de Pedagogia fundamenta-se também na crítica acentuada à formação e ao trabalho dos professores. Nesse sentido, é preciso questionar: a quem interessa o discurso da má formação e atuação docente? Está em evidência uma lógica de política educacional que procura deslegitimar a autoridade e a autonomia intelectual dos professores. Só assim será possível fazer circular a ideia da formação como produto que se pode efetivar longe das universidades.

A minuta altera, profundamente, o campo da identidade profissional do pedagogo, ao retomar a concepção centrada no desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, abrindo caminho para o retorno às habilitações (especializações), e, portanto, ao postular um profissional multitarefas, cuja formação está baseada em competências e habilidades, com foco na prática e circunscrita à BNCC.

Importante é situar que vários movimentos propositivos no campo conseguiram barrar esse movimento desencadeado pelo CNE. Merecem destaque o papel da ANFOPE, articulada às demais entidades do campo, e, mais recentemente, o forte movimento de criação de Fóruns Estaduais em Defesa da Pedagogia e da Formação de professores. Em face da força desses movimentos, o CNE retrocedeu, neste momento, em seu objetivo de rever as DCN para o curso de Pedagogia e extinguiu a Comissão criada.

Há, ainda, no elenco das aprovações citadas, um destaque à aprovação da matriz de competências para formação dos diretores, que se constitui como mais um documento que expressa os retrocessos no campo da educação. Aprovado pelo CNE no mês de maio de 2021, o texto centra-se na política de desenvolvimento de lideranças, competência e eficácia e enfatiza uma concepção de gestor dissociada do professor. O documento aprovado no CNE define uma matriz de dez competências gerais, que se desdobram em 17 competências específicas e em quatro dimensões: político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira e pessoal-relacional.

O documento dissocia e desarticula a formação de diretores, ao apartá-la do escopo de debate das demais licenciaturas. Seu foco privilegia uma concepção de gestão centrada na figura do diretor como liderança e, portanto, na defesa de sua competência e de suas habilidades. Focada em uma pedagogia de resultado, a referida formação dos diretores secundariza a gestão democrática e os processos participativos, bem como o projeto pedagógico e a

construção coletiva de graus progressivos de autonomia por parte de estudantes, professores, funcionários e pais. Ou seja, nessa proposta, a ação dos diretores é equacionada pelo distanciamento desse sujeito da sua identidade como docente e muito próxima de um gerencialista.

O posicionamento da ANPAE, subscrito por outras entidades do campo, sobre o documento *Matriz Nacional de competências do diretor escolar* é enfático, ao afirmar que:

ao focar as competências a serem incorporadas pelo/a diretor/a escolar, sem maiores considerações pela realidade histórica, social, pedagógica e organizacional que envolve a gestão das instituições educativas, a Matriz reforça uma visão pragmática que concentra poder e responsabiliza, individualmente, este profissional pela qualificação das organizações educacionais. Esta lógica gerencialista rompe com a defesa da gestão democrática, e, por decorrência, com os processos de discussão e deliberação coletivos, resultantes da participação de professores/as, estudantes, funcionários/as e pais e responsáveis nos destinos da gestão das instituições de educação básica e de seu projeto político pedagógico. (ANPAE, 2021).

No âmbito da matriz para a formação de diretores, articulada às Resoluções CNE CP n. 2/2019 e CNE CP n. 1/2020, fica evidente uma política que recorta a formação com ênfase tecnicista, sem a compreensão da totalidade do fenômeno educativo, que é tão plural, complexo e dinâmico. Todos esses novos marcos regulatórios e essas ações do campo empresarial na educação foram aprovados na contramão do PNE, da Resolução CNE CP n. 2/2015 (implicando, inclusive, a revogação⁶ dessas DCN) e do Decreto n. 8.8752/2016, que estabeleceu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação. Retomaram-se as concepções centradas em habilidades e competências, típicas de processos gerencialistas e tecnocráticos, tendo por eixo a defesa de Base Nacional Comum Curricular⁷, inclusive para a formação inicial e continuada de professores.

⁶ A revogação, em dezembro de 2019, da Resolução CNE/CP n. 2/2015 desconsiderou todo o processo de implantação que as Universidades já estavam realizando, sem sequer aguardar o ciclo de sua proposição ou mesmo de acompanhamento e avaliação do seu processo de implementação. A Resolução CNE/CP n. 01/2020 completa o ciclo de desconstrução das políticas já existentes na formação de professores e ratifica a perda da autonomia das universidades na proposição de seus projetos de formação de professores.

⁷ Sobre a BNCC, ver Dourado; Siqueira (2019); Aguiar; Dourado (2018).

A Resolução CNE/CP n. 2/2019, ao revogar a Resolução CNE CP n. 2/2015, estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação, tendo como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)), instituída pelas Resoluções CNE/CP n. 2/2017 e CNE/CP n. 4/2018. A referida resolução enfatiza o desenvolvimento de competências gerais pelos licenciados, previstas na BNCC, bem como de competências específicas e habilidades correspondentes a elas (definidas no Anexo que integra a Resolução).

A Resolução (Art. 4º) define três dimensões consideradas fundamentais para o percurso formativo e pragmático da ação docente: as competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

O artigo 5º da Resolução n. 2/2019 redefine os fundamentos da formação de professores. Tal perspectiva colide, frontalmente, com a organicidade presente na Resolução CNE CP n. 2/2015, dado o seu caráter pragmático



expresso na defesa das competências e das habilidades, subsumidas e alinhadas ao horizonte prescritivo da BNCC.

Nessa direção, o Art. 11 da Resolução retrata o reducionismo da formação ao ser atrelada à BNCC, e definir como deve se efetivar o cumprimento da carga horária de 3.200 horas:

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

A Resolução n. 2/2019 ratifica a centralização e a padronização curricular da formação em vários artigos e, desse modo, impacta na institucionalização de projetos institucionais próprios das IES, comprometendo o princípio constitucional de autonomia, no caso das Universidades e dos Institutos Federais. Outro aspecto a ser ressaltado refere-se a não organicidade da Resolução CNE CP n. 2/2019 com várias outras diretrizes curriculares de cursos de graduação. Essa Resolução, por exemplo, impacta fortemente a concepção de formação integrada presente na Resolução CNE CES n. 1/2006 - DNC para o curso de Pedagogia -, ao seccionar a formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (0 a 10 anos).

A Resolução CNE CP n. 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), assume a mesma concepção centrada nas competências e habilidades e na subordinação à BNCC. Veja-se:

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (BRASIL, CNE, 2020, grifo nossos).

Na Resolução, a ênfase dada aos fundamentos pedagógicos da formação continuada, também confere centralidade à BNCC, às competências e às habilidades ressaltadas no Art. 6º. Convém destacar, ainda, a naturalização dos processos de interpenetração entre esfera pública e privada, delineados no parágrafo único do referido artigo, no tocante ao regime de colaboração e, em especial, aos Arranjos de Desenvolvimento Institucional.

Sem ampla discussão e atreladas à proposição da BNCC, encontram-se, portanto, as Resoluções CNE/CP n. 02/2019 (BRASIL, 2019) e n. 01/2020, bem como a matriz para a formação de diretores e os movimentos pela reformulação das DCN da Pedagogia, implicando, se efetivados forem esses documentos, em retrocessos e descaracterização estrutural da/na formação de professores.

Depreende-se, a partir das análises efetivadas, que está em disputa não só quem fará e como será a formação dos professores. É obvio que essa questão interessa ao setor privado. Está em causa um projeto de educação para um tipo de sociedade em que uma outra racionalidade e um novo tipo de pragmatismo pedagógico são requeridos: mais pragmático, mais adaptativo, mais volátil, mais descartável e mais efêmero. Nesse sentido, há uma ênfase no aprender fazendo, aprender praticando, aprender em serviço, aprender em menos tempo. E o lugar da autoria e autonomia do professor como intelectual? Esse foi substituído

pelos conteúdos, pelas habilidades e pela competência já padronizados pela BNCC.

MOVIMENTOS E LUTAS: A RESISTÊNCIA PROPOSITIVA E A AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA

Partindo do pressuposto de que a educação é um campo de disputa hegemônica e que esse campo se movimenta no processo histórico, é possível perspectivar a construção de um movimento contra-hegemônico que expresse a luta e seus atores na contraposição ao desmonte da formação de professores no país. Em contraposição a um modelo de formação de professores praticista e acrítico, é vital avançar no confronto das ideias e na proposição e mobilização social em defesa de outro projeto possível, a saber, a Resolução n. 2/2015⁸ e também o Decreto n. 8.752/2016, que, em consonância com a meta 15 do PNE⁹, “Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”.

A fertilidade dessas lutas e resistências propositivas tem acalorado os debates e mobilizado as Universidades e entidades ligadas à formação de professores para a construção de pautas de luta em torno de alguns princípios fundamentais: o direito à formação, a autonomia das Universidades, o papel dos fóruns e dos movimentos de luta e o fortalecimento dos projetos institucionais para formação de professores.

Em relação ao *direito à formação*, reafirma-se aqui que o tema não se desarticula da valorização profissional. Está-se falando, portanto, de políticas de Estado que se atentem para a problemática da formação de professores no Brasil. Isso se difere da luta por uma ou outra Resolução ou Diretriz. Afirma-se no compromisso que a Diretriz ou a Resolução deve sinalizar para a garantia das Políticas de Estado. Essas últimas expressam o conjunto de direitos que afirmam as prioridades no campo da educação. Tratar a formação de professores como um direito a ser assegurado na sociedade implica considerar as relações sociais que se estruturam com base em um projeto em disputa.

Nesse sentido, os direitos não são dados, mas construídos na esfera pública:

⁸ Várias Universidades aprovaram políticas e projetos de formação, em consonância com a Resolução CNE CP n. 2/2015. A esse respeito ver, dentre outros, Dourado; Tuttmann (2019).

⁹ Sobre o PNE, ver Dourado (2017; 2021).

a capacidade de mobilização de uma ideia política reside justamente nos seus conteúdos abstratos. Aliás, a abstração é fonte fundamental de sua força, porque permite que os conteúdos de determinados princípios gerais possam ganhar redefinições inesperadas, e, portanto, a questão dos direitos será sempre uma construção imperfeita e inacabada (REGO, 2006, p. 184).

Em relação à *autonomia das Universidades*, destaca-se a luta das Instituições de Ensino Superior pela garantia do direito de ofertar uma formação de professores com qualidade socialmente referenciada. Isto é, uma luta que mobiliza diferentes segmentos e setores sociais em torno de um projeto de Estado para a formação dos profissionais da educação, numa perspectiva sócio-histórica e crítica.

Assim, a educação em uma sociedade de classes se estabelece como um campo de disputa hegemônica (FRIGOTTO, 1999). Nesse campo, como fica resguardada a autonomia das universidades?

A autonomia das instituições formadoras é definida com o reconhecimento de sua capacidade de reger-se no cumprimento das finalidades sociais às quais se destinam, por meio da construção de projeto institucional de formação, resultante de espaços de deliberação coletiva e em profunda articulação com as instituições de educação básica. As funções da universidade balizam e definem a natureza de sua autonomia. É por isso que o próprio texto constitucional afirma que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”, e diz, simultaneamente, que “obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Constituição Federal/88, Art. 207).

Nesse sentido, a Resolução n. 2/2019 nega o pressuposto da autonomia universitária, quando instrumentaliza, a partir de um modelo de centralização curricular, as concepções, os princípios e as práticas em projetos de formação de professores.

A institucionalização da formação pelas universidades exige o reconhecimento da autonomia que lhe é indispensável. Portanto, não se pode conceber uma Resolução prescritiva como a Resolução n. 2/2019. É necessário que as instituições de educação superior para formação de professores façam valer aquilo que apregoa a Constituição Federal, em seu artigo 207, quando assegura a autonomia universitária nas vertentes didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. A Constituição é a carta

magna do país e, com fundamento nela, há de se buscarem elementos para afirmar a necessária insurgência institucional, a fim de garantir a autoria e autonomia das Universidades. Está-se falando, portanto, da luta pelo direito de se constituir como Universidade na sua essência.

O papel dos fóruns e dos movimentos de luta constitui outra estratégia no processo de contraposição aos retrocessos à formação de professores, em particular à centralidade conferida à implementação da Resolução n. 2/2019. A exemplo disso, destaca-se a ampla mobilização nacional, criada a partir das Faculdades, dos Centros e Institutos de Educação em defesa do curso de Pedagogia, articulada aos movimentos sociais organizados, configurando-se por meio de ações coletivas de caráter sócio-político (GOHN, 1995). Os fóruns em defesa do curso de Pedagogia reafirmaram a importância da Resolução n. 2/2015 como um importante balizador da formação de professores no país.

A expressão e força dos movimentos em defesa do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas se deram pela clareza de que a Resolução n. 2/2015 foi exaustivamente debatida e acordada com diferentes entidades e segmentos da sociedade, visando à sua efetiva materialização por meio de projetos institucionais próprios e identitários.

Esses fóruns e movimentos se constituem em espaços legítimos de resistência propositiva. A força desses movimentos está ligada à organização social, às mudanças na esfera social e cultural. Antes, como agora, é necessária a defesa da articulação teoria-prática, a superação da dicotomia licenciatura-especialistas, tendo a docência-gestão como base de formação e identidade do profissional da educação.

Os *projetos institucionais para formação de professores* também são importantes estratégias para o enfrentamento dos retrocessos expressos nas Resoluções n. 2/2019 e 1/2020. Quando articulados ao PDI, ao PPI e ao PPC, os projetos institucionais devem ser assumidos pelas universidades como experiências que afirmam identidades próprias na materialização de princípios e de diretrizes direcionados à formação inicial e continuada de professores. As universidades, as faculdades e os centros de educação, ao explicitarem o compromisso com a formação de professores por meio da formulação coletiva de um projeto institucional próprio, articulam formação inicial e formação continuada; explicitam a identidade das licenciaturas e sua relação com o curso de Pedagogia; delineiam os princípios e as concepções de homem, mundo e

sociedade; explicitam a relação entre teoria e prática, e a articulação entre os fundamentos teóricos, epistemológicos e pedagógicos da formação. Tais perspectivas assumem dimensões ainda mais amplas, se a construção for coletiva e envolver também a educação básica, seus sistemas, as redes e as instituições a partir de projeto histórico que contemple a inovação curricular com centralidade para os tempos, os espaços e os conhecimentos; a formação humanística articulada à formação profissional; bem como a necessária conexão com os setores e movimentos sociais; dentre outros.

Uma universidade que apresenta um projeto institucional de professores comprometido com a função social da educação deve estar atenta às demandas e em constante diálogo com os movimentos sociais e sindicais organizados. Nesse lugar, deve haver um profundo comprometimento com o bem público e com o direito subjetivo. Um projeto institucional nessa envergadura deve ser aberto à comunidade e plural no campo das concepções e das ideias. Destaca-se aqui o compromisso desse projeto com o diálogo permanente com a educação básica. A fertilidade desse diálogo fortalece o direito à educação no âmbito dos direitos sociais mais amplos. Esses devem ser resguardados institucionalmente e permanentemente tensionados para sua efetivação.

Ressalta-se, ainda, que um projeto institucional para formação de professores se fortalece no campo da autonomia universitária e se faz crítica a qualquer movimento que se configure “de cima pra baixo” e de “fora pra dentro”.

REAFIRMAR POSIÇÕES E CONSTRUIR ESTRATÉGIAS DE LUTA

O enfrentamento político em relação à implementação da Resolução n. 2/2019 e a defesa da Resolução n. 2/2015 implica marcar posições e estratégias de luta. Nesse sentido, é necessária ampla mobilização entre universidades, entidades representativas no campo da educação e sociedade civil em defesa de pontos estratégicos que afirmem concepções e princípios de uma Política de Estado para a Formação de Professores no Brasil.

O primeiro destaque a ser feito refere-se à *defesa da autônoma universitária* na proposição e na gestão de suas políticas curriculares para formação de professores. É necessária a defesa da formação de professores nas Universidades, nas Faculdades e nos Centros de Educação. A formação de

professores deve ser contrária ao discurso do direito à aprendizagem individual em detrimento de um projeto coletivo de educação. A luta pela formação de professores no Brasil deve ser também uma luta contra todas as desigualdades sociais que assolam, excluem e desvalorizam a educação, as instituições educativas, os professores e os estudantes desse país.

O segundo destaque é à radicalidade contra a concepção restrita à *formação por competências (Resolução CNE CP n. 2/2019)*. Essa concepção tem seu viés na responsabilização individual dos professores ou das instituições de formação pelo fracasso da educação e uma ideia pautada pela lógica pragmatista do aprender fazendo. Sua ênfase se dá na orientação técnico-instrumental, configurada numa racionalidade sistêmica. Um tipo de formação prescritiva, padronizada, que retoma e se circunscreve aos objetivos instrucionais, ao saber fazer, ignorando o enfrentamento dos desafios atuais da educação, a pluralidade e a diferença, e a desigualdade. A Resolução n. 2/2019 desconsidera que a formação de professores possa tratar dos espaços escolares e não escolares, principalmente em contextos em que as escolas se encontram em regiões bastante vulneráveis. O ponto de partida para um projeto de formação de professores deve ser o enfrentamento das desigualdades como condição que ajude a construir um projeto de educação mais próximo da realidade do país.

O terceiro destaque está para a afirmação do *lugar da ciência e da produção científica nacional*. É fundamental pensar em um projeto de formação de professores articulado à ciência produzida historicamente. É essencial uma defesa intransigente de que, na formação de professores, também se faz e se discute ciência como fundamento da relação teoria-prática. Nesse sentido, a formação de professores também é parte desse processo de fortalecimento do preceito constitucional da indissociabilidade entre *ensino, pesquisa e extensão*.

O quarto aspecto a ser destacado refere-se ao posicionamento de que nenhuma proposta de formação de professores pode desconsiderar a valorização profissional expressa na relação entre *formação inicial e continuada, condições de trabalho, salário digno e carreira*, principalmente aquela que reconhece as temporalidades da vida dos sujeitos e suas condições biopsicossociais na infância, na adolescência, na juventude e na adultice. Nesse contexto, é vital a defesa de uma Política de Formação de Professores em que o cerne seja a valorização da profissão, da formação, da carreira e das condições de trabalho. O tema da formação de professores não se descola daqueles que devem tratar dos investimentos públicos, do financiamento público, das

condições objetivas, da situação socioeconômica cultural das famílias, do acesso às tecnologias, das carreiras, dos salários, dos materiais didáticos, da gestão e da administração democrática, inclusiva, participativa das escolas, dentre outros. Disso decorre uma formação comprometida com os princípios éticos, estéticos, políticos e pedagógicos.

O quinto aspecto é a defesa da *docência em seu sentido ampliado* e como centralidade da formação de professores. A docência não se reduz à prática de ensino, muito menos ao domínio técnico de como ensinar os conteúdos relacionados ao saber fazer. Os profissionais da educação trabalham com a compreensão histórica dos processos de formação humana mais amplos. A formação de professores deve ser perpassada pelos conhecimentos, pelos saberes, pela formação cultural, pela formação científica, pela formação política e pela formação pedagógica e direcionada ao desenvolvimento da autonomia intelectual e ao desenvolvimento do profissional.

O sexto destaque se faz à defesa da *formação continuada*, que não se presta a um modelo de formação fragmentado e centrado em “habilitações”, que muito mais expressam uma lógica de “ausência” ou de “complementaridade”. A formação continuada é, acima de tudo, um processo que respeita a pluralidade, a diversidade cultural, a identidade das instituições e os interesses sociais/profissionais, e se articula aos desafios postos à gestão e à organização pedagógica, aos processos de ensino e de aprendizagem, reafirmando os princípios da gestão democrática. Isso implica sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais. Constitui-se como uma política orgânica em um contexto que envolve o direito à educação como condição para ampliação pessoal/profissional dos estudantes e dos profissionais da educação.

O sétimo aspecto refere-se às *estratégias de combate ao centralismo pedagógico da BNCC* e sua vinculação à formação de professores. Defende-se aqui uma outra concepção de base, a Base Comum Nacional, não a Base Curricular:

base comum nacional não é definição nacional de matriz curricular, ou de maneira ainda mais restrita, retomada de currículos mínimos ou dinâmicas similares. Ou seja, trata-se de estabelecimento de diretrizes nacionais para a formação de professores que garantam unidade na diversidade o que não se coaduna à padronização ou rigidez curricular. É preciso considerar, ainda, que tais processos formativos devem extrapolar

o horizonte institucional *stricto sensu* (DOURADO, 2013, p. 377).

É fundamental a construção de propostas e projetos de formação que assegurem a autonomia intelectual e a capacidade crítica dos licenciandos. Uma formação comprometida com um projeto de sociedade mais justo e igualitário.

O oitavo aspecto diz respeito ao enfrentamento dos discursos que desarticulam e dicotomizam a *relação entre bacharelado e licenciatura* na formação de professores. A resolução n. 2/2015 trata do tema a partir da compreensão de que todo fenômeno educativo é visto como práxis educativa, como unidade teórico-prática e, portanto, em uma perspectiva unitária e dialética. Nesse sentido, é possível afirmar que o estatuto teórico-epistemológico que orienta a formação de professores na referida resolução é, ao mesmo tempo, aquele em que o ato investigativo-científico-pedagógico não dicotomiza ou diferencia o *modus operandi* da licenciatura e do bacharelado. Ambos convergem para a defesa do ensino com pesquisa, a fim de compreender os processos de organização e gestão dos espaços escolares e não escolares, da formulação de políticas públicas, do planejamento, do ensino, das políticas educacionais etc. Isso implica um tipo de formação para a pesquisa e para a produção científica que compreenda a gestão democrática como instrumento de luta pela qualidade do projeto educativo, o compromisso social do profissional da educação e a construção de um trabalho coletivo e interdisciplinar. Uma formação de professores socialmente referenciada é aquela em que a licenciatura e o bacharelado se configuram muito mais que como habilitações profissionais, mas se convertem em um amplo processo de formativo, voltado para um outro tipo de educação: mais crítica, mais propositiva e mais humanizadora.

Por fim, e não menos importante, defende-se a *articulação da formação de professores com as diferentes diretrizes¹⁰ já existentes e não com a BNCC*. O conjunto das Diretrizes Curriculares nos permite apreender a diversidade e a organicidade entre sociedade-educação-conhecimento-escola. Se, por um lado,

¹⁰ Além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas, quais sejam, a Educação Infantil, Fundamental e Média, também integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, aqui estão presentes as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

a BNCC expressa a força e a centralidade dos conteúdos escolares; por outro, as Diretrizes tratam da força plural, dinâmica e rica da diversidade em diferentes contextos/territórios/espacos em que se pode fazer uma educação de qualidade socialmente referenciada nesse país.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria. A. S.; DOURADO, Luiz. F (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ANPAE. Posicionamento da associação nacional de política e administração da educação (Anpae) sobre o documento matriz nacional de competências do diretor escolar. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/website/noticias/529-matriz-nacional-de-competencias-do-diretor-escolar>>. Acesso em: 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 14, 10/7/2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 22, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133001-pcp022-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1/2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a



Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2/2019 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).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução 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.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 2022.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (Org.). Direitos Humanos. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 15-36.

CURY, Carlos R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

DOURADO, Luiz F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

DOURADO, Luiz F. Plano Nacional de Educação. O Epicentro das políticas de Estado para a educação Brasileira. Goiânia: Editora Imprensa Universitária/ANPAE, 2017. 216p.

DOURADO, Luiz F. (Org.). PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. Brasília: ANPAE, 2020.

DOURADO, Luiz F.; SIQUEIRA, Romilson M. A arte do disfarce: BNCC, como gestão e regulação do currículo. RBPAE, v. 35, n. 2, p. 291 - 306, maio/ago. 2019.

DOURADO, Luiz F.; TUTTMANN, Malvina. (Orgs.). Dossiê temático “Formação do Magistério da Educação Básica nas Universidades Brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE/CP n° 02/2015”. ANFOPE: Revista Formação em Movimento, v. 1, n. 2, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOHN, Maria da G. Movimentos e lutas sociais na história do Brasil. São Paulo: Loyola, 1995.

REGO, Walquiria D. L. Intelectuais, Estado e ordem democrática: notas sobre as reflexões de Florestan Fernandes. In: RIDENTI, M.; BASTOS, E. R.; ROLLAND, D. (Orgs.). Intelectuais e Estado. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006. p. 184.

Recebido em 22 de junho de 2022

Aprovado em 27 de julho de 2022