

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS – CCHB So
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED So

AMANDA REGINA MARTINS DIAS

**AS DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ANÁLISE DA
IMPLEMENTAÇÃO DA BNC-FORMAÇÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA EM
UNIVERSIDADES DE SOROCABA/SP**

Sorocaba

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS – CCHB So
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED So

AMANDA REGINA MARTINS DIAS

**AS DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ANÁLISE DA
IMPLEMENTAÇÃO DA BNC-FORMAÇÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA EM
UNIVERSIDADES DE SOROCABA/SP**

Sorocaba

2024

AMANDA REGINA MARTINS DIAS

**AS DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ANÁLISE DA
IMPLEMENTAÇÃO DA BNC-FORMAÇÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA EM
UNIVERSIDADES DE SOROCABA/SP**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal de São Carlos - campus Sorocaba, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

Sorocaba,

2024

Dias, Amanda Regina Martins

As diretrizes de formação de professores no Brasil:
análise da implementação da BNC-Formação em cursos
de Pedagogia em universidades de Sorocaba/SP /
Amanda Regina Martins Dias -- 2024.
188f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

Banca Examinadora: Profa. Dra. Elídia Vicentina de
Jesus Ribeiro, Profa. Dra. Gislayne Cristina Figueiredo,
Profa. Dra. Rozemeiry dos Santos Marques Moreira,
Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques

Bibliografia

1. BNC-Formação. 2. Formação docente. 3. Políticas
públicas. I. Dias, Amanda Regina Martins. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

AMANDA REGINA MARTINS DIAS

AS DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ANÁLISE DA
IMPLEMENTAÇÃO DA BNC-FORMAÇÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA EM
UNIVERSIDADES DE SOROCABA/SP

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal de São Carlos - campus Sorocaba, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Sorocaba, 04 de outubro de 2024.

Orientador

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima - UFSCar Sorocaba

Examinadora

Profa. Dra. Elídia Vicentina de Jesus Ribeiro - UEMG

Examinadora

Profa. Dra. Gislayne Cristina Figueiredo - UFMT

Examinadora

Profa. Dra. Rozemeiry dos Santos Marques Moreira
UFMS

Examinador

Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques – UFSCar Sorocaba

Dedico este trabalho, à minha irmã Selma Maria Martins Cunha (*in memoriam*),
que sempre foi minha inspiração como educadora.

AGRADECIMENTO

Mais do que agradecer, quero externar toda minha gratidão...

Ao querido Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, pelas orientações e pelos ensinamentos que levarei por toda a vida,

Aos professores que compuseram a banca de qualificação e de defesa, pelas contribuições para o aprimoramento da pesquisa,

Ao querido Prof. Dr. Sílvio César M. Marques, pelos ensinamentos para meu crescimento na vida acadêmica e pessoal,

À minha sempre professora e amiga, Profa. Dra. Aparecida de Lima Madureira, por sempre me incentivar e apoiar nos estudos desde a educação básica;

Aos amigos e membros do GEPLAGE pelo apoio e companheirismo durante essa jornada acadêmica,

Aos familiares, que sempre me incentivaram e tiveram a paciência necessária durante essa trajetória de crescimento pessoal,

Aos participantes da pesquisa, que possibilitaram compreender melhor o objeto estudado,

À UFSCar Sorocaba por ter me proporcionado uma experiência acadêmica extremamente rica e transformadora durante o período do meu mestrado e doutorado. A dedicação dos professores, o ambiente estimulante e o apoio contínuo foram fundamentais para o meu crescimento intelectual e pessoal. Levo comigo o conhecimento adquirido e as valiosas memórias dessa jornada, que certamente continuarão a me inspirar em meus próximos passos.

Meu muito obrigado a todos que fizeram parte dessa trajetória!

“A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação (...). Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação”.
(Adorno, 1986).

DIAS, Amanda Regina Martins. *As diretrizes de formação de professores no Brasil: análise da implementação da BNC-Formação em cursos de Pedagogia em universidades de Sorocaba/SP*. 2024. Tese – Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED So – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a implementação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) nos cursos de Pedagogia de duas universidades localizadas em Sorocaba/SP, uma pública e outra privada, verificando seu alinhamento com as novas diretrizes, conforme as exigências da Resolução CNE/CP nº 2/2019, no período de 2019 a 2023. A abordagem escolhida foi qualitativa, de caráter exploratório e documental. O estudo utilizou revisão de literatura especializada, análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Pedagogia das universidades analisadas, além da aplicação de questionários semiestruturados a dois coordenadores e seis professores formadores, a fim de obter suas percepções sobre o processo de implementação das diretrizes. A análise dos dados foi realizada com base na metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2009). Os resultados da pesquisa revelaram que, embora esforços para adaptar os cursos de Pedagogia às novas diretrizes da BNC-Formação tenham ocorrido, foram constatadas divergências significativas entre as percepções dos coordenadores e dos professores formadores em relação à implementação das diretrizes. Entre essas divergências, destacam-se a padronização curricular, vista como uma limitação à autonomia docente, e a falta de capacitação adequada para a aplicação das novas competências e habilidades previstas pela BNCC. Como avanços, a pesquisa identificou o aumento da ênfase na prática pedagógica e maior alinhamento com as demandas da educação básica. A tese inicial desta pesquisa, que apontava para um diálogo insuficiente na formulação da Resolução nº 2/2019 por parte dos segmentos representativos docentes, inviabilizando a consonância no período proposto para sua implementação, foi confirmada pelos resultados encontrados. A análise dos dados revelou que o processo de comunicação entre as instituições de ensino superior e a educação básica não se concretizou de forma efetiva, resultando em inconsistências na implementação das diretrizes da BNC-Formação. Tanto os coordenadores quanto os professores formadores apontaram dificuldades na adaptação às novas exigências, destacando a falta de um diálogo mais profundo e colaborativo entre as universidades e os órgãos reguladores. A pesquisa enfatiza a necessidade de um diálogo mais efetivo entre as instituições formadoras e os órgãos reguladores, sugerindo que a formação docente deve equilibrar a integração das competências previstas pela BNC-Formação com a valorização da autonomia pedagógica e crítica dos futuros educadores.

Palavras-chaves: BNC-Formação. Formação docente. Políticas públicas. Pedagogia.

DIAS, Amanda Regina Martins. Teacher training guidelines in Brazil: analysis of the implementation of BNC-Training in Pedagogy courses at universities in Sorocaba/SP. 2024. Thesis – Doctorate in Education, Postgraduate Program in Education – PPGED So – Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2024.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the implementation of the Common National Base for Initial Teacher Training for Basic Education (BNC-Formação) in Pedagogy courses at two universities located in Sorocaba/SP, one public and the other private, verifying their alignment with the new guidelines, according to the requirements of CNE/CP Resolution No. 2/2019, from 2019 to 2023. The chosen approach was qualitative, exploratory and documentary. The study used a review of specialized literature, documentary analysis of the Pedagogical Projects of the Pedagogy Courses (PPCs) of the universities analyzed, in addition to the application of semi-structured questionnaires to two coordinators and six teacher trainers, in order to obtain their perceptions about the process of implementing the guidelines. Data analysis was carried out based on Bardin's (2009) content analysis methodology. The results of the research revealed that, although efforts to adapt Pedagogy courses to the new BNC-Formação guidelines were made, significant divergences were found between the perceptions of coordinators and teacher trainers regarding the implementation of the guidelines. Among these divergences, the most notable are curricular standardization, seen as a limitation to teacher autonomy, and the lack of adequate training for the application of the new competencies and skills provided for by the BNCC. As advances, the research identified an increased emphasis on pedagogical practice and greater alignment with the demands of basic education. The initial thesis of this research, which pointed to insufficient dialogue in the formulation of Resolution No. 2/2019 by the representative teaching segments, making consonance impossible in the period proposed for its implementation, was confirmed by the results found. The analysis of the data revealed that the communication process between higher education institutions and basic education did not materialize effectively, resulting in inconsistencies in the implementation of the BNC-Formação guidelines. Both coordinators and teacher trainers pointed out difficulties in adapting to the new requirements, highlighting the lack of a deeper and more collaborative dialogue between universities and regulatory bodies. The research emphasizes the need for a more effective dialogue between training institutions and regulatory bodies, suggesting that teacher training should balance the integration of the skills provided for by the BNC-Formação with the appreciation of the pedagogical and critical autonomy of future educators.

Keywords: BNC-Training. Teacher training. Public policies. Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Base Comum para reformar a Formação de Professores.....	85
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Comparativo entre as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e 2/2019.....	74
Quadro 2 Informações sobre os respondentes da pesquisa (Coordenadores).....	121
Quadro 3 Roteiro de perguntas do Questionário aplicado aos Coordenadores do Curso de Pedagogia.....	122
Quadro 4 Roteiro de perguntas do Questionário aplicado aos Professores Formadores do Curso de Pedagogia.....	138
Quadro 5 Informações sobre os respondentes da pesquisa (Professores Formadores).....	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas

ANFOPE Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ART. Artigo

BID Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE Conselho Nacional de Educação

DCN Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD Educação à Distância

EB Educação Básica

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

FHC Fernando Henrique Cardoso

FMI Fundo Monetário Internacional

FNDE Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FORUMDIR Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

FUNDEB Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB Produto Interno Bruto

PISA Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE Plano Nacional de Educação

PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC Projeto Pedagógico do Curso

PPCs Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

UFSCar Universidade Federal de São Carlos

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DA DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO.....	25
1.1 A consciência do mundo e a dialética do esclarecimento em Adorno/Horkheimer	27
1.1.1. Dialética do esclarecimento.....	29
1.2 A formação de professores e a dialética do esclarecimento: intertexto entre Adorno/Horkheimer.....	33
1.3 Para uma política pública articuladora e dialógica: notas sobre o esclarecimento necessário.....	40
1.4 Esclarecimento e emancipação: dimensões indissociáveis ao percurso formativo do educador.....	43
CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	47
2.1 As políticas de formação de professores no Brasil a partir do marco constitucional.....	48
2.2 A formação inicial de professores a partir da LDB nº 9.394/96: um olhar sobre a centralidade pedagógica.....	54
2.2.1 Competências e habilidades para a formação de professores: percurso, centralidade pedagógica e projeções para o curso de licenciatura no Brasil..	58
2.2.2 As DCNs para a formação de professores de licenciatura no Brasil.....	62
2.3 As diretrizes para a formação inicial de professores no Brasil: defensores e detratores.....	68
CAPÍTULO 3 – COMPETÊNCIAS GERAIS E ESPECÍFICAS ENTRE A BNC- FORMAÇÃO E A BNCC-EDUCAÇÃO BÁSICA: INTERTEXTOS NECESSÁRIOS.	75
3.1 Estrutura e organização da BNCC: as competências gerais e específicas em debate.....	77
3.2 Estrutura e organização da BNC-Formação: as competências gerais e específicas em debate.....	83
3.3 A BNC-Formação e a consonância com a educação básica: desafios e realidades.....	89
3.4 A formação de professores à luz das competências e habilidades: percursos de sua implementação no Brasil.....	94
CAPÍTULO 4 – ITINERÁRIOS DA PESQUISA: ABORDAGENS E CUIDADOS METODOLÓGICOS.....	101
4.1 O questionário como instrumento de coleta e tabulação de dados.....	102
4.2 Instituições e respondentes: critérios de seleção.....	104

4.3 As diretrizes nos cursos de Pedagogia a partir de instituições públicas e privadas do município de Sorocaba/SP e a percepção sobre o ensino centrado em competências gerais e específicas para a formação inicial de professores.....	107
4.3.1 O plano pedagógico do curso de pedagogia (PPC) da Universidade A	109
4.3.2 O plano pedagógico do curso de pedagogia (PPC) da Universidade B	113
4.3.3 Percepção sobre o ensino centrado em competências entre as instituições pesquisadas.....	116

CAPÍTULO 5 – BNC-FORMAÇÃO: O ENSINO CENTRADO EM COMPETÊNCIAS GERAIS E ESPECÍFICAS..... 119

5.1 O ensino centrado em competências gerais e específicas na percepção dos coordenadores do curso de Pedagogia de universidades do município de Sorocaba/SP.....	120
5.2 O ensino centrado em competências gerais e específicas na percepção dos professores formadores do curso de Pedagogia de universidades do município de Sorocaba/SP.....	136
5.3 Convergências e divergências entre as percepções dos Coordenadores e Professores Formadores à luz das contribuições de Adorno.....	151

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 156

REFERÊNCIAS..... 165

APÊNDICE A – Carta de Apresentação.....	178
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	179
APÊNDICE C – Roteiro de Caracterização dos Respondentes.....	184
APÊNDICE D – Roteiro de perguntas para o Questionário aplicado aos Coordenadores do Curso de Pedagogia.....	185
APÊNDICE E – Roteiro de perguntas do Questionário aplicado os Professores do Curso de Pedagogia.....	187

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem passado por mudanças pontuais nos últimos anos, com alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996, mesmo com a insuficiência de um debate ampliado com a sociedade em geral e com as instituições interessadas diretamente: escolas, instituições formadoras e científicas.

Uma das alterações ocorreu pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que implementou as mudanças previstas para o Novo Ensino Médio, com o aumento da carga horária mínima, a ampliação das escolas de tempo integral e a possibilidade de que todos os estudantes dessa etapa escolham caminhos de aprofundamento dos seus estudos, os chamados itinerários formativos.

Em seguida, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, em 22 de dezembro de 2017, pela Resolução do CNE/CP nº 2, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades desse nível de ensino. A referida Resolução, embora trate da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, traz explícitas referências para a organização de uma nova política de formação de professores, atingindo diretamente o ensino superior, particularmente, as licenciaturas.

De tal modo, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica em 2017 e a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio em 2018, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 13/12/2018 a Proposta de Base Nacional Comum para a Formação de Professores, para análise e parecer.

Tal proposta tramitou de dezembro de 2018 a dezembro de 2019 no Conselho Nacional de Educação, que em 20 de dezembro de 2019, aprovou a Resolução nº 2, do CNE/CP, que Define 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). A estrutura desse documento orientador segue o padrão da BNCC, ou seja, há orientações, prescrições e exposição das habilidades e competências essenciais para a formação dos professores da educação brasileira (Guedes, 2020).

As Diretrizes e a BNC-Formação mantêm como referência a implantação da BNCC-EB instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, algo já previsto na proposta. Conforme estabelece o Art. 2º da Resolução CNE/CP nº 2/2019:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais e específicas e as habilidades previstas na BNCC-Educação Básica. As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais: (i) conhecimento profissional; (ii) prática profissional; (iii) engajamento profissional (Brasil, 2019).

Segundo Guedes (2020):

[...] tal concepção de formação baseada na pedagogia das competências, tão fortemente defendida neste marco regulatório, mistura uma visão restrita e instrumental de docência, em detrimento de uma concepção formativa que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva (Guedes, 2020, p. 97).

Entretanto, no documento afirma-se que a BNC-Formação pretende ser um Referencial para as licenciaturas das universidades brasileiras, determinando conteúdos e competências tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada, em uma "visão sistêmica", devendo superar as dicotomias entre teoria e prática, escola e universidade, tendo como objetivo final o "efetivo desenvolvimento de competências docentes que integrem o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional do seu magistério" (Brasil, 2018, p. 9).

O documento indica ainda uma nova dinâmica de formação, pautada por uma pedagogia das competências e habilidades, obrigatoriamente alinhada à BNCC-EB. Além disso, os estudantes serão submetidos a avaliações externas, e a formação continuada estará atrelada à evolução funcional ao longo da carreira docente.

A BNC-Formação tem como proposta uma formação sistêmica, incluindo a formação inicial, a formação continuada e a progressão na carreira. Assim, alinhamento e articulação foram requisitos indispensáveis tendo em vista que se trata de uma política pública que envolve vários setores educacionais: MEC, instituições formadoras, conselhos de educação, estados, Distrito Federal e municípios, cada ente com responsabilidades complementares no que diz respeito à formação de professores.

Ao lançarmos um olhar epistemológico (Freire, 1996) sobre a formação docente, indaga-se, por que ela passou a ser uma política altamente controlada pelos órgãos macros da governança: Ministério da Educação, Conselho Nacional de

Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atrelada à definição de Base Nacional Comum? Como as políticas de formação têm (des)velado novos modos de formar/ensinar/fazer a docência? De que forma as políticas têm pensado a valorização dos profissionais? Como integrar as práticas de sala de aula nos programas de formação? E, ainda, como as novas diretrizes propostas serão implementadas nos cursos de formação dos professores? São muitas questões a serem desveladas neste estudo.

Questões que sempre causaram inquietação a esta pesquisadora e que, através dos estudos realizados anteriormente no mestrado, culminaram na pesquisa intitulada “Pelo diálogo entre a universidade e a educação básica: um estudo sobre as licenciaturas da UFSCAR – campus Sorocaba” (2020), revelaram que a relação entre a universidade e a educação básica é necessária e relevante, mas ainda insuficiente. Isso confirma o interesse em aprofundar as investigações sobre a temática no doutorado.

Além disso, a atuação da pesquisadora como diretora de escola e sua experiência com políticas públicas educacionais contribuem para seu interesse pelo estudo. Sua vivência diária com estudantes do curso de Pedagogia em estágio e com professores em sala de aula, na busca de estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática, entre escola e universidade, justifica seu interesse pelo objeto de estudo, evidenciando a viabilidade, exequibilidade, relevância acadêmica, social e científica da pesquisa.

Sobre o eixo da viabilidade, o desenvolvimento da pesquisa não apresentou obstáculos, visto a sua delimitação, as condições favoráveis de acesso às fontes especializadas e aos documentos para coleta de dados e, de forma articulada, a exequibilidade encontrou respaldo na estruturação do percurso metodológico especificado e na consecução de recursos (materiais e humanos) pela pesquisadora.

Sob a ótica da relevância acadêmica, as discussões a partir do objeto poderão contribuir para a reflexão da formulação de políticas públicas para a formação de professores e assim desencadear novas pesquisas sobre a temática. Do ponto de vista de relevância social, os resultados da pesquisa contribuirão para o desenvolvimento da qualidade social da educação à medida que engloba a perspectiva da instituição formadora e os alunos-docentes que atuarão na educação básica.

Consequentemente, do ponto de vista da relevância científica, por se tratar de legislação recente, ainda em fase de implementação, a contribuição da pesquisa desencadeia possibilidades da ampliação do objeto e repercussões para outras realidades, destacando as dimensões de sua radicalidade, rigorosidade e visão de conjunto (a coerência interna e externa, desde a proposta do percurso da pesquisa, deslocando-se pelo tratamento das devolutivas e respectivos encaminhamentos entre pontos e contrapontos para a realidade a qual se destina).

Esta pesquisa, de caráter exploratório, documental e de natureza qualitativa, teve como sentido a problematização das diretrizes de formação de professores no Brasil e o seu paralelismo com a BNCC, principalmente no contexto dos Cursos de Pedagogia das universidades localizadas no município de Sorocaba/SP, trazendo como centralidade a seguinte indagação: As Diretrizes que referendam a BNCC e a formação do aluno do curso de Pedagogia no Brasil à luz do previsto na redação do Art. 9º da Resolução CNE/CP nº 02/2019, estão alinhadas quanto a institucionalização de unidades integradas de formação de professores, para a promoção de uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica? Que ênfases são predominantes? Que ênfases estão em descompasso?

Portanto, trazer para o debate a BNCC e a BNC-Formação configura-se como o principal objeto desta pesquisa, sendo necessária a análise dos elementos que constituem os fundamentos, proposições e estratégias da Proposta de Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica, bem como dos possíveis avanços ou retrocessos em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), instituídas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP).

Registra-se que essas Diretrizes embora revogadas, continuaram em vigência para os estudantes que ingressaram nos cursos de licenciatura, sob esse marco regulatório, uma vez que lhes é assegurada a conclusão dos cursos conforme sua matriz curricular, sendo que as Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), foram aprovadas pela Resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabeleceu em seu Art. 27, o prazo limite de 2 anos para a implantação das novas diretrizes. Já para as instituições de ensino superior que implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2/2015, o prazo limite para a acomodação às competências e habilidades, exigências das novas diretrizes, foi de 3 anos (Guedes, 2020).

Considerando o prazo limite de 2 anos estipulado para as adequações, foi que a necessidade de pesquisar a implantação dessa política se fez presente, para conhecimento e compreensão dos processos e metodologias utilizadas pelas instituições de ensino superior visando adequar seus cursos, principalmente as licenciaturas, às novas diretrizes de formação dos professores.

Contudo, a análise das políticas públicas não parece uma tarefa fácil, pois envolve muitas mediações. De tal modo, fez-se necessário um esforço a partir do que sugere Ozga (2000, p. 40) ao afirmar que “compreender a história das políticas educacionais relativamente aos professores, ajuda-nos a encontrar um determinado padrão de relacionamento entre o Estado e o seu corpo educacional”.

Nesse viés, Barroso (2007) argumenta que para se compreender o processo de construção de uma política pública, é necessário observar as controvérsias e as negociações acerca do modelo legítimo de conceber e interpretar uma realidade, bem como os quadros organizacionais em que ocorrem. Para o autor, as políticas de educação não se circunscrevem às medidas políticas ou às decisões dos governantes e da administração, elas [...] “devem ser entendidas como espaços comunicacionais e sociais nos quais se exprimem e interagem diferentes concepções e modos de relação com o mundo educacional” (p. 8). Isso requer um olhar atento em tudo que foi produzido sobre as políticas de formação docente.

Pela pertinência com outros agentes, Pacheco (2009, p. 106) destaca que as políticas de formação e educação “são processos complexos de decisão, dependentes de territorialidades diferentes e entrelaçadas, com o objetivo de responder afirmativamente a uma mudança econômico-social mais ampla”. É fundamental que as mudanças pretendidas nas políticas e programas de formação sejam entendidas nos seus contextos políticos, sociais, geográficos e culturais.

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa foi:

- analisar a implementação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) nos cursos de Pedagogia de universidades localizadas no município de Sorocaba/SP, considerando o período de 2019 a 2023, conforme a previsão de implementação das novas diretrizes, determinada no Art. 27 da Resolução CNE/CP n° 02/2019.

A escolha do município de Sorocaba/SP se justificou por ser o centro metropolitano que leva seu nome, com relevância no cenário nacional (9º PIB do

Estado de São Paulo e 21º PIB do país – IBGE) e pela existência no município de faculdades e universidades, públicas e privadas, que ofertam o curso de Pedagogia tanto na modalidade presencial, como à distância.

Considerando a existência de 30 instituições de ensino superior que ofertam o curso na modalidade à distância no município, conforme consta no portal e-MEC, usou-se como critério de seleção as instituições que ofertam os cursos de Pedagogia na modalidade presencial, reduzindo esse universo para apenas 6 instituições, sendo 3 universidades e 3 faculdades.

Visando delimitar ainda mais o local epistemológico da pesquisa para sua viabilidade, utilizou-se como critério de seleção a importância do tripé ensino, pesquisa e extensão para uma formação acadêmica completa, restando, assim, três universidades, sendo duas privadas e uma pública. Dada a diferença de atendimento entre as universidades, delineou-se como critério de seleção a escolha de uma universidade para representar cada segmento (uma pública e uma privada) e, ainda, o critério temporal, selecionando-se, entre as universidades privadas, aquela que oferece o curso de Pedagogia há mais tempo. Assim, por fim, a amostra selecionada consistiu em duas universidades: uma pública e uma privada, ambas enquadradas nos critérios estabelecidos.

O objetivo geral, juntamente aos objetivos específicos abaixo explicitados, auxiliou no desvelamento do objeto, de suas especificidades e na estruturação da coerência no percurso da pesquisa. Os objetivos específicos foram:

- descrever, sob a ótica da literatura especializada, as políticas públicas de formação de professores da educação básica no Brasil;
- destacar as aproximações entre as competências gerais e específicas previstas na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e as competências gerais e específicas referendadas na BNCC Educação Básica e;
- discutir, à luz da Resolução CNE/CP nº2 de 20 de dezembro de 2019, o processo de implementação (intercorrências, desafios, obstáculos e contribuições para a emancipação docente) das diretrizes nos cursos de Pedagogia de duas universidades, uma pública e uma privada, do município de Sorocaba quanto a preparação efetiva dos docentes para o adequado exercício da profissão, na percepção dos respondentes da pesquisa.

Por meio da análise dos diversos artigos encontrados na pesquisa exploratória sobre a temática, como os estudos de Gatti e Nunes (2009) realizados em vários cursos de formação de professores, dentre eles o curso de pedagogia na modalidade presencial, em todas as regiões do território brasileiro, constataram que os currículos desses cursos apresentam uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso; não há articulações curriculares entre as disciplinas; há uma predominância de aspectos teóricos, mas pouca possibilidade de práticas educacionais; o estudo dos conteúdos de ensino em muitas instituições formadoras está diluído nas metodologias; as disciplinas destinadas à formação profissional específica ocupam apenas 30% da matriz curricular do curso, enquanto que as destinadas às outras matérias respondem por 70%; as ementas das disciplinas revelam um comprometimento da relação teoria e prática. E o curioso, “a escola enquanto instituição social de ensino é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (Gatti; Nunes, 2009 p. 69).

Entretanto, Guedes (2020) afirma que enquanto os sistemas educacionais europeus têm avançado na lógica da flexibilização curricular, o Brasil instituiu uma BNC, que “retira da escola e dos professores a autonomia de gerir os processos e práticas formativas”. Isso nos leva a inferir que, o estabelecimento da Base Nacional Comum abre caminho para a imposição de uma política de regulação, engessamento e controle das instituições formadoras, dos professores e dos estudantes no seu processo de formação docente (Guedes, 2020, p.98).

Observa-se, portanto, nas pesquisas mais recentes, que a relação entre escola e universidade, enquanto processo de aprendizagem colaborativa, estabelece uma conexão entre ações e discursos, possibilitando a renovação constante de saberes. Sobre isso, entende-se que a BNC-Formação não desconsidera categorias identitárias do professor, ou seja, que reconhece o seu percurso profissional, a constituição de seus diferentes saberes, a carreira, as condições de trabalho e propicia a pesquisa para o desenvolvimento profissional.

Contudo, a tese desta pesquisa é de que houve diálogo insuficiente na propositura da Resolução CNE/CP nº 2/2019, por segmento representativo docente, inviabilizando a sintonia no período proposto para a sua implementação, visto não

ter sido materializado o processo de comunicação entre as instituições de ensino superior e de educação básica. Tal afirmação se deu pela:

a) Falta de uma escuta sensível e participação efetiva na elaboração do texto final das Diretrizes e da BNC-Formação;

b) Aumento do controle sob as políticas de formação, numa crença ingênua de que as normas, diretrizes, base nacional, estrutura curricular (Arroyo, 2015), são capazes de formar o ser docente real.

Assim, esta pesquisa está organizada da seguinte forma: a Introdução, composta por objetivos gerais e específicos; a apresentação do objeto de estudo, os problemas, as hipóteses e uma breve exposição da temática, baseada em pesquisas recentes encontradas; cinco capítulos, as considerações finais, as referências utilizadas e os apêndices.

O primeiro capítulo traz o referencial teórico utilizado para compreender a formação de professores à luz da dialética do esclarecimento, aprofundando os conhecimentos acerca da consciência do mundo e a Dialética do Esclarecimento em Adorno/Horkheimer (1985); abordando a política pública articuladora e dialógica e as dimensões que Adorno considera indissociáveis ao percurso formativo do educador: o esclarecimento necessário e emancipação.

O segundo capítulo destaca as políticas públicas para formação de professores no Brasil, aprofundando acerca das políticas de formação de professores a partir do marco constitucional e também a formação inicial de professores a partir da LDBEN nº 9394/96, discutindo sobre a centralidade pedagógica; as competências e habilidades para a formação de professores no Brasil; as DCNs para a formação de professores de licenciatura no Brasil e por fim, o debate entre os defensores e detratores das novas diretrizes para a formação de professores no Brasil.

O terceiro capítulo trata da formação de professores à luz das competências gerais e específicas, contidas na BNC Formação e na BNCC Educação Básica, aprofundando acerca da estrutura e organização da BNCC e a estrutura e organização da BNC-Formação, bem como o alinhamento entre ambas.

O quarto capítulo se refere ao percurso metodológico desta investigação, expondo os itinerários da pesquisa: abordagens e cuidados metodológicos; as instituições e os respondentes; os critérios de seleção e os instrumentos utilizados

para a coleta de dados, bem como os critérios de análises para a compreensão da percepção dos respondentes (coordenadores de curso e professores formadores) sobre o ensino centrado em competências gerais e específicas e as diretrizes nos cursos de Pedagogia nas universidades pesquisadas.

O quinto capítulo discute as devolutivas dos respondentes da pesquisa e como o ensino centrado em competências gerais e específicas é percebido pelos coordenadores e professores formadores dos cursos de Pedagogia em universidades do município de Sorocaba/SP. Aborda a percepção dos respondentes sobre o impacto da BNC-Formação no currículo e nas práticas pedagógicas, destacando como esses profissionais interpretam e aplicam o conceito de competências gerais e específicas nas universidades em que atuam. Também analisa os desafios enfrentados na implementação desse modelo, as estratégias adotadas para promover a integração das competências no ensino e as mudanças observadas no perfil dos futuros professores. O capítulo busca fornecer uma visão abrangente sobre o ensino centrado em competências a partir de uma perspectiva dual: dos coordenadores, que planejam e organizam o curso, e dos professores formadores, que executam e interagem diretamente com os alunos.

Em seguida, nas considerações finais, apresentam-se os itinerários da pesquisa, retomando os caminhos percorridos e os resultados encontrados. A partir da relevância do tema, a pesquisa abre espaço para a reflexão, com o objetivo de ampliar a discussão sobre as políticas de formação de professores e estimular novas indagações para a continuidade das pesquisas acadêmicas.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DA DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO

No período de 1930 a 1970, os clássicos autores frankfurtianos Adorno¹ e Horkheimer²; precursores da teoria crítica da Escola de Frankfurt, escreveram sobre temas filosóficos, psicológicos, estéticos, sociais, e culturais, “E mesmo permanecendo na perspectiva do pensamento marxista, dialogaram crítica e intensamente com Kant, Hegel, Weber, Nietzsche e Freud” (Pucci, 2001, p. 3).

Segundo Pucci (1994), a observação dos regimes totalitários levou Adorno a criticar a sociedade e elaborar a teoria crítica em colaboração com Horkheimer. A Dialética do Esclarecimento, obra essencial escrita por eles em 1947, também foi influenciada por sua formação filosófica e nela observam a consciência humana sendo dominada pela comercialização e banalização dos bens culturais, fenômeno denominado semiformação:

A semiformação é a negação da possibilidade de experiência do sujeito com o objeto. Assim, no processo de sua formação, se o sujeito não se apropriar subjetivamente da cultura, pode ocorrer de o mesmo não valorizar seus sentimentos, sua vontade, sucumbindo ao que possa vir a compreender como mundo real. Desconhecendo o seu papel histórico e social, este sujeito não se dá conta de elaborar seus próprios valores, se deixando conduzir por um mecanismo consumista de objetos materiais e imateriais que contribuem para a alienação deste indivíduo (Freitas; Campos, 2021, p. 4).

Nos campos da sociologia e da filosofia, Adorno explorou elementos que conseguissem responder à desumanização do homem. Sua conjectura oferece um ponto de partida para a reflexão sobre a aceitação de um ensino crítico que responda às necessidades de uma educação que priorize a conexão crítica entre ensino, problematização, indivíduo e sociedade.

1 Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno (1903 –1969) foi um filósofo, sociólogo, musicólogo e compositor alemão. Participante da Escola de Frankfurt, juntamente com Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, entre outros, litiga sobre a insuficiência do positivismo para a compreensão do conhecimento científico e das relações sociais que constituem a vida do homem e suas produções. Com Horkheimer vai aprofundar, por meio da teoria crítica, o esclarecimento que promove a lucidez no movimento que se projeta como conhecimento novo, à medida que é tratado.

2Max Horkheimer (1895 –1973), filósofo e sociólogo alemão, cujo marco de sua obra foi a teoria crítica. A teoria crítica é uma abordagem teórica que se contrapõe à teoria tradicional, de matriz cartesiana, busca unir teoria e prática, ou seja, incorporando uma tensão com o presente.

Adorno demonstra interesse na libertação do ser humano como uma responsabilidade educacional para evitar a repetição da barbárie. Em sua visão, ainda existe a possibilidade de um retorno a um estado de opressão, subjugação e exploração, pois tais condições não foram completamente eliminadas da sociedade. Em suma, a libertação está intrinsecamente ligada à conscientização e racionalidade (Adorno, 2010).

Dessa forma, refletir sobre a emancipação e a preparação dos professores em Adorno implica trazer à tona a concepção introduzida por Kant sobre o esclarecimento como um meio para que o ser humano supere sua minoridade e alcance a verdadeira liberdade, ou seja, sua emancipação. O pensamento de Immanuel Kant sobre a maioridade e a autonomia do ser humano teve uma grande influência nas teorias pedagógicas do século XIX, com o objetivo de promover, através da educação, a concretização desses princípios.

Adorno argumenta que a vida exige uma constante adaptação e que a educação seria inadequada e ideológica se não considerasse a necessidade de adaptação e não preparasse as pessoas para se orientarem no mundo. Ele também afirma que a educação seria problemática se apenas produzisse indivíduos bem adaptados de acordo com as demandas da situação existente, mesmo que esta situação seja negativa em sua essência (Adorno, 2010, p. 143).

Adorno e Horkheimer (1985), criticaram a forma técnica como o esclarecimento foi guiado pela ciência positiva, buscando o controle e a dominação da natureza e do homem. Na visão exposta, a compreensão e a reflexão sobre si mesmo são cruciais para uma educação crítica e libertadora, início fundamental para romper com uma educação que propicia a submissão.

Por esse motivo, utilizar as contribuições de Adorno e Horkheimer para análise da implementação da nova política de formação docente que está se instituindo no Brasil, através das novas diretrizes previstas na Resolução CNE/CP nº02/2019, BNC-Formação, é fundamental tendo em vista a importância que a autorreflexão tem para Adorno e Horkheimer na resistência à dominação e na compreensão da contradição inerente a uma sociedade fundada na lógica do capitalismo.

Consequentemente, é essencial uma educação que promova a capacidade crítica e estimule a resistência à dominação e à conformidade, como condição necessária para construir e sustentar um mundo onde seja possível viver com igualdade e dignidade. Ao invés de simplesmente adaptar e treinar, a escolarização precisa incentivar a autonomia e a liberdade.

1.1 A consciência do mundo e a dialética do esclarecimento em Adorno/Horkheimer

O ser humano busca o conhecimento para superar seus diversos medos, entre eles o da morte. Desde o início da humanidade, há centenas de milhares de anos, a natureza despertou emoções primitivas e sentimentos sagrados de conexão ante a humanidade. Para controlar esses medos, houve o desejo de usar técnicas para o controle do meio onde se vive e o desenvolvimento de técnicas de medidas de espaço e tempo. Nas palavras de Adorno e Horkheimer, "[...] o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investí-los na posição de senhores" (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 6).

Desse modo, foram se estabelecendo desde calendários anuais a demarcações de cidades inteiras e posteriormente, as civilizações. À medida que o desenvolvimento ampliou a percepção de mundo das sociedades, seus mitos originários também foram se transformando. Em um dado momento, os próprios mitos já não tinham correspondência com a profunda simbologia empregada anteriormente para dar lugar ao pensamento (Adorno; Horkheimer, 1985).

O que os filósofos alemães exemplificam é sobre a compreensão da razão de se estar no mundo. O ser humano utilizou-se de mitos, narrativas com simbologias para explicar de onde vieram, porque estavam no planeta e para onde iriam depois da morte, ou seja, um conjunto de regramentos éticos e morais para explicar e direcionar suas vidas. Posteriormente, com o avanço do pensamento humano, despontou a reflexão filosófica com maior destaque no ocidente na Grécia, tendo por influência Sócrates, Platão e Aristóteles. As ideias desses filósofos, entre outros, foram o marco do pensamento racional ante ao pensamento mítico e da magia.

Conforme apontado por Adorno e Horkheimer (1985), os pensamentos e falas de Platão, enfim, o panteão de deuses do Olimpo foram de certa forma sequestrados pelo *logos* filosófico. Ou seja, os autores expressam que o mito passa

a dar espaço ao pensamento racionalizado e ganha volume a reflexão filosófica no lugar do culto. O que se pode entender é que a visão de mundo começara a se transformar na Antiguidade, da mitologia para a análise dos fatos.

Além do mais, mediante destacado acima, os mitos deixam de ter sua carga de simbologia e de orientar qual é o lugar do ser humano no planeta e perdem sua força ao se tornarem uma narrativa. “O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 8).

O domínio do esclarecimento de forma técnica, sem a essência do simbolismo mitológico, direciona o conhecimento à barbárie. Dessa forma, o que seria uma evolução pelo esclarecimento acaba ocorrendo o contrário. Podemos conceituar que o treinamento puramente técnico, sem formação humana leva o indivíduo a praticar atos não condizentes à natureza humana e sim ligadas aos instintos de guerra e das paixões.

Nessa obra, Adorno e Horkheimer apresentam instrumentos teóricos para a compreensão do momento de crise da modernidade, que se insere numa lógica de dominação universal da natureza e do homem, a partir de uma crítica radical, na qual a razão entra em conflito consigo mesma. A razão se desenvolve moldada pelo espírito de dominação e escamoteia a crítica necessária para a plena realização da liberdade, da justiça e da emancipação, a qual se converte no domínio dos próprios sujeitos, um autodomínio empobrecido, presidido pelo princípio de identidade. A razão instrumental é acentuada como categoria universal do processo civilizatório e a barbárie inerente ao processo de modernização da sociedade, em termos sociais e psicológicos (Barbosa, 2019, p.03).

A autora aponta que a crise da modernidade se dá pelo avanço das técnicas do domínio da natureza e de seu funcionamento. Em contrapartida, as barbáries ocorridas por disputas de poder e território entre os próprios indivíduos indica que o desenvolvimento se deu na racionalidade e nas ciências para se relacionar com a natureza de forma utilitarista e comercial.

Logo, é indiscutível que houve a perda da essência da simbologia dos mitos na vida dos indivíduos, até de algumas simbologias cristãs o mundo ocidental carece de sentido para caracterizar a passagem da vida neste planeta, sem isso resta a disputa material pelo que o esclarecimento técnico oferece. Nesse sentido, é possível verificar que a consciência do mundo pode ser modificada mais uma vez,

como fora outrora, do pensamento mítico para o filosófico, agora o que rege é o esclarecimento da técnica sem humanidade. Para evitar a barbárie e a extinção da nossa civilização há de se pensar em novos símbolos e mitos que estimulem a humanidade ao conhecimento de si, do outro, da natureza como um todo integrado.

1.1.1. Dialética do esclarecimento

Enquanto a dialética se baseia na unidade, por meio da luta dos contrários, do movimento que expressa a possibilidade da quantidade e qualidade firmarem-se como eixos dialogais e a realidade como constante “*devir*”; o esclarecimento em Adorno e Horkheimer diz respeito ao processo de libertação histórica do homem quanto às narrativas, quanto as formas delineadas e prontas de enxergar o mundo na perspectiva de uma indústria cultural, onde homem, conhecimento, realidade, abstração e concreto são reduzidos à consumo e produtividade.

A respeito do esclarecimento, a sua importância para o avanço material das sociedades nos últimos dois séculos se tornou condição essencial aos países melhorarem seus níveis de desenvolvimento econômico e social tendo em vista que o ser humano requer formação e treinamento para fazer parte da sociedade em constante mudança em suas relações, sejam comerciais ou sejam culturais, o que se vê no século XXI é o triunfo do esclarecimento em relação ao mito. “O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 6).

Pode-se dizer, que as Ciências Naturais, como exemplo em evidência, desde o século XIX entendem o mundo pela ótica da razão em substituição às narrativas criadas pelos povos primitivos. Desse modo, o poder está no saber, acima de reis e poderosos, pois os mesmos não conseguem controlar a técnica e ela pode ser usada por qualquer indivíduo e em qualquer área desde a agricultura, indústria e comércio (Adorno; Horkheimer, 1985).

É exatamente o caso da técnica ou o conhecimento que regem a sociedade atualmente, pois ambos podem proporcionar poder econômico. Por todas essas razões, conforme explicado acima, é notório que isso resulta em mudança de paradigma na visão de mundo em que o ser humano era parte da natureza e a partir de então, a natureza passa a fazer parte das necessidades da sociedade humana. Vê-se, pois, que ainda houve mudança nas organizações sociais anteriormente

estáticas, como a monarquia e a plebe para o modelo liberal em que o esclarecimento contribui para a ascensão social de quem vende seu produto. Nesse sentido, é possível afirmar que houve diversas rupturas de identidade entre como o ser humano se enxergava no mundo e como o esclarecimento lhe deu condições de desejar um tipo de vida mais estruturada materialmente e com mais recursos técnicos para dominar e subjugar outro ser humano.

A respeito do avanço técnico-científico observado atualmente, existe um avanço na mesma medida, talvez com mais intensidade, de comportamentos desumanos. Lembrando ideias da época de governos nazista, Alemanha, e fascista, Itália (1932-1945), com a ascensão da extrema direita em diversos países do mundo nesta segunda década do século XXI. Existe a percepção de que a estupidez está em conjunto com o avanço do esclarecimento técnico-científico (Stefanuto; Bueno, 2017).

Mesmo havendo avanço nas condições materiais e de conforto, principalmente na Europa e América do Norte, o que se vê é o avanço da pauta de costumes cada vez mais rígidos, o que lembra a Idade Média. "O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa" (Adorno; Horkheimer, 1985, p.06).

Mediante o conceito apresentado, leva-se a crer sobre o domínio do saber para a subjugação de outros povos. O que nos leva ao entendimento de que o esclarecimento não leva à evolução da sociedade, mas das formas de domínio e subjugação de um grupo para o outro. "A dominação não se contenta com as coisas, ela alcança os homens também" (Campos, 2021, p. 296).

Assim, o que se discute é sobre o próprio mito ser uma forma de esclarecimento contextualizado, simbolizado para caracterizar sentido às vidas dos indivíduos. Por outro lado, o conhecimento científico possibilitou poderes a quem o detinha e a subjugação para quem não o alcançou. Ou seja, o uso do esclarecimento para subjugar e dominar outros seres humanos, não houve avanço ético e moral. Há o questionamento pelos autores da Dialética do Esclarecimento de como uma sociedade do conhecimento pode ter ainda em seu meio atitudes de barbárie (Campos, 2021).

A essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação. Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie. Forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre a afastar-se do mito, voltando a cair sob o seu influxo, levado pela mesma dominação (Adorno; Horkheimer, 1985, p.18).

O destaque acima aponta, mais uma vez, para o esclarecimento com o objetivo de dominação. Cabe frisar o jugo da natureza, o homem a vence e posteriormente passa a dominar o território de outras sociedades e a escravizá-la. Percebe-se o homem de outrora, com suas técnicas de manejo dos elementos naturais, agora com o esclarecimento, quer dominar o mundo e todos os países, mas mantendo o comportamento primitivo. Enfim, conhecimento, sem reflexão das consequências gera a barbárie e subjugações.

Porém, uma vez que a ciência denuncia o mito como mera fantasia, a linguagem se resigna à função apenas de signo. Mesmo que os mitos tenham em algum momento se transformado em doutrina, os deuses ainda eram símbolo da natureza enquanto poder universal. Quando o mundo se desencanta, resta à linguagem a limitação àquilo que é imediatamente dado. Não são os deuses somente que são abolidos, mas também a própria pretensão do conhecimento. [...] Ao abandonar essa pretensão, o sujeito se coisifica. Embora o eu tenha se tornado o princípio da razão, ele é cada vez mais dependente de uma ordem econômica da qual ele não consegue escapar (Campos, 2021, p. 299).

Conforme citado acima, o autor deixa claro que a coisificação do sujeito traduz sua precificação, numa nova ordem na qual tudo tem preço e mercado. A razão não propicia ao sujeito sua humanidade, mas o torna objeto de consumo. Isso é o porquê da barbárie em questão, quando um ser humano é lido como objeto, sua própria natureza está fora do lugar. Interessante notar sobre a falta de capacidade referente ao esclarecimento em não realizar a reflexão sobre si mesmo, o que o faz regredir:

No pretensioso processo de livrar-se do retorno ao mito, o esclarecimento busca refúgio e se assegura na confusão entre pensamento e equivalência. Como sistema, o esclarecimento faz-se totalitário, pois busca definir o processo de desenvolvimento da cultura de antemão, identificando, antecipadamente, a verdade e a matemática. Essa é tornada o ritual do pensamento e elimina a tarefa que seria essencial a este último: pensar-se a si mesmo. Mas é recusando a autorreflexão que o esclarecimento regride à mitologia (Stefanuto; Bueno, 2017, p. 508).

Consequentemente, por falta de reflexão o esclarecimento retorna ao processo mitológico, como a Alemanha nazista que com todos os seus engenheiros

e cientistas lançaram o país a pior das barbáries conhecidas na humanidade até então, a Segunda Guerra Mundial. Para Adorno e Horkheimer (1985), o que se aprendeu sobre o nazismo foi a estupidez da inteligência, pois as cabeças pensantes da época negavam a ascensão de Hitler ao poder.

Pode-se dizer que houve postura inflexível aos pensadores e políticos alemães anteriores da década de 1930 em não permitirem o crescimento do partido nazista. Neste contexto, fica claro que mesmo com o tamanho do conhecimento político e científico de uma nação não foi possível a mesma ter a percepção de que a eclosão dos discursos de ódio e segregação viriam a ser tornar política de Estado e de guerra. "Depois, os inteligentes disseram que o fascismo era impossível no Ocidente. Os inteligentes sempre facilitaram as coisas para os bárbaros, porque são tão estúpidos" (Adorno; Horkheimer, 1985, p.100). Em vista disso, o inteligente faz jogo de interesses no qual resulta em violência. O que ocorreu na Segunda Guerra Mundial não bastou haver pessoas diplomadas para evitá-la, pelo contrário, as mesmas se julgavam muito capazes dentro de seus desejos de ganhos.

A transformação da inteligência em estupidez é um aspecto tendencial da evolução histórica. Ser razoável, no sentido em que o entendia Chamberlain, quando, em Godesberg, chamava as *unreasonable*, exigências de Hitler e significa que é preciso respeitar a equivalência entre dar e tomar. Essa concepção da razão foi elaborada com base na troca. Os fins só devem ser alcançados através de uma mediação, por assim dizer, através do mercado, graças à pequena vantagem que o poder consegue tirar observando a regra do jogo: concessões em troca de concessões (Adorno; Horkheimer, 1985, p.100).

Podemos perceber, conforme citado acima, que esse quadro remete a atitude do primeiro-ministro do Reino Unido em 1939, Chamberlain, barganhando com Hitler, uma paz inexistente. A citação acima reflete a discussão de como o esclarecido pode se enganar mediante aos seus próprios interesses e se deixar enganar por forças violentas e destruidoras. Nesse sentido, é preciso uma concepção de esclarecimento maior que faça frente às barbáries escondidas em indivíduos inteligentes.

Em suas reflexões sobre a "Educação após Auschwitz", Adorno (1986) apresenta ideias fundamentais sobre a necessidade de reformular a educação em resposta às atrocidades cometidas durante o Holocausto, ele acreditava que a principal tarefa da educação pós-Auschwitz seria prevenir a repetição de atrocidades semelhantes, enfatizando que a educação deve ser orientada para evitar o

ressurgimento do fascismo, do antissemitismo e de outras formas de ódio e intolerância, sendo para isso crucial desenvolver uma consciência crítica que permita aos indivíduos reconhecer e resistir a ideologias e práticas desumanizadoras, encorajando o questionamento e a desconfiança saudável em relação ao poder, promovendo a liberdade e a dignidade humana.

No próximo tópico as idealizações de Adorno sobre o dever da educação ser profundamente transformadora, focada em desenvolver indivíduos críticos, autônomos e empáticos, capazes de resistir a ideologias autoritárias e de reconhecer a humanidade em todos, será enfatizada na perspectiva da formação de professores.

1.2 A formação de professores e a dialética do esclarecimento: intertexto entre Adorno/Horkheimer

Pucci e Ramos-de-Oliveira (2007), declaram que os professores que, exercem sua profissão e sua prática, e não refletem criticamente sobre a relação entre escola e sociedade acabam por renunciar a sua condição docente e tornam-se meros assistentes passivos, que apenas acompanham e seguem obedientemente o estabelecido.

Mashiba e Gasparin (2013, p. 1013) defendem que “pensar a formação de professores na contemporaneidade exige um olhar para o educando que se quer formar, pois o professor em formação precisa vislumbrar o cidadão que se deseja para a atual sociedade”. A declaração dos autores revela a ideia de que, ao pensar em educar para a emancipação, é necessário levar em conta a experiência e a criatividade, com o objetivo de superar o pensamento linear e inflexível. “O indivíduo deve ser educado para orientar-se no mundo, visando superar a adaptação, concentrando suas forças para a contradição e a resistência” (Mashiba; Gasparin, 2013, p. 10140).

Uma das críticas de Adorno à sociedade de massas é a alienação, ou seja, a perda da capacidade de pensamento crítico e reflexivo por parte dos indivíduos. Nesse contexto, a formação de professores pode ser afetada pela lógica da indústria cultural, que promove uma educação tecnicista, centrada na transmissão de conhecimentos prontos e na reprodução de práticas pedagógicas padronizadas. Essa formação pode levar os professores a se tornarem meros reprodutores do

conhecimento, sem desenvolverem a capacidade de questionar e refletir sobre a realidade social e educacional, perpetuando assim a reprodução de ideias e práticas hegemônicas.

Por outro lado, a formação de professores deveria incluir em seu currículo conteúdos que possibilitassem o desenvolvimento de uma consciência verdadeira e uma percepção crítica da lógica social dominante. Isso resultaria em um nível de consciência mais elevado, permitindo ao indivíduo pensar de forma autônoma com base em sua própria reflexão. Essa abordagem metodológica criaria espaço nos cursos de formação de professores para uma didática sólida que possibilitasse a autorreflexão e a busca pela autonomia, assegurando que a educação cumpra seu objetivo de promover a emancipação.

Contudo, a formação de professores no Brasil apresenta dois eixos formativos, o teórico e o prático. O primeiro se dá pelos estudos de fundamentos filosóficos e de pesquisadores sobre o desenvolvimento humano, como se dá a aprendizagem; o segundo aponta para a técnica e procedimentos para se ensinar, correspondentes ao campo da Didática. Ambos se constituíram como percursos formativos das licenciaturas e da Pedagogia nos últimos anos. O que vem ocorrendo é a lacuna na formação de uma ou de ambas as partes, conforme afirma Libâneo: “[...] as dificuldades dos professores em incorporar e articular em seu exercício profissional dois requisitos dessa profissão: o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos” (Libâneo, 2015, p.630).

Conforme verificado por Libâneo (2015), a respeito da Pedagogia, os professores em formação recebem formação teórica superficial, dando lugar a formação de conhecimentos relacionados à Didática em si. Trata-se de garantir melhor formação a respeito dos conhecimentos dos currículos das disciplinas. Sob essa visão, se ampliou a relevância de rever o próprio currículo de formação de professores.

A melhor maneira de se compreender é considerar que ao longo das décadas do século passado e início deste, há o pressuposto de renovação da formação docente. Não se trata apenas de refletir sobre a técnica a ser utilizada para se ensinar na sala de aula, mas sim de maior aprofundamento dos conteúdos e como

eles estão relacionados com a vida cotidiana. É pertinente trazer a discussão ainda a respeito da importância dos eixos teoria e prática.

Sobre esse aspecto, a graduação de Pedagogia tem papel essencial para melhorar indicadores de qualidade de ensino. Para que isso ocorra, sua formação requer a contemplação de conhecimentos robustos teóricos e práticos que ajudem na prática pedagógica, além de o profissional conseguir identificar as capacidades e limitações de seus educandos (Pereira, 2018).

É importante considerar que o profissional de educação possa sair da graduação com capacidade de buscar novas formas de ensinar e ciente da constante renovação que a sua formação requer, seja porque cada educando demonstra uma forma de aprender específica, seja porque o currículo está em constante evolução. É pertinente trazer a discussão sobre a capacidade desse profissional em saber refletir a respeito das interações educador-educando, numa perspectiva humana sob pena de se realizar uma formação curricular técnica e fria de relações. Sobre a formação docente: "[...] pesquisas têm demonstrado um distanciamento entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas de conteúdo pedagógico, e o de ambas e o campo de trabalho" (Janerine; De Quadros, 2018, p.02).

A explicação para isso, portanto, não é a dissociação de teoria e prática, mas sim de alinhá-las ao momento atual e as mudanças comportamentais das crianças de cada geração. Trata-se de atualizar a formação docente, unindo técnicas, tecnologias e visão sistêmica dos educandos. A flexibilidade deve ser entendida por atitude investigativa ao se deparar com educandos em múltiplos estágios de aprendizagem (Pereira, 2018).

A lógica da argumentação desenvolvida aqui leva à conclusão de que um sistema de formação de professores precisa buscar uma unidade no processo formativo que assegure relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências, rompendo com a separação e o paralelismo entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógico-didáticos. Defende-se que os currículos de formação profissional, em todos os níveis do ensino, precisam assegurar que os futuros professores estejam preparados para analisar uma disciplina científica em seus aspectos históricos e epistemológicos; que tenham domínio da área pedagógica em temas ligados ao processo ensino-aprendizagem, ao currículo, às relações professor-aluno e dos alunos entre si, aos métodos e procedimentos didáticos, incluindo o uso da tecnologia educacional; que assumam seu papel de educadores na formação da personalidade dos alunos e que incorporem na prática docente a dimensão

política enquanto cidadãos e formadores de cidadãos e profissionais (Libâneo, 2015, p. 647).

O autor deixa claro a importância do educador assumir seu papel formador e político. A função do professor passa pela autoeducação e pelo exemplo de cidadania. Não existe formação somente na retórica e sim pelo exemplo. Essa versão não é a única, pela qual cabe dizer que além da dimensão pedagógica, há a esfera humana e de valores a serem mostrados.

Portanto, torna-se evidente uma formação de professores com direcionamentos à criatividade, pois a metodologia de ensino no século XXI requer acompanhar as constantes mudanças de paradigmas vivenciadas a cada nova geração. Vê-se, pois, que além do uso das tecnologias requer o uso do convívio humano e saber lidar com o outro, desenvolver a inteligência emocional. Logo, é indiscutível o fato que a dimensão política do professor passa pela competência da convivência entre seus diferentes educandos.

Conforme já discutido, a formação docente deve estar em sintonia com os avanços dos pensamentos teóricos, das práticas e suas tecnologias. Também foi apontado sobre a formação humana reflexiva, para não se formar humanos executores de tarefas, muito próximos a robôs. Para essa discussão utilizamos a Dialética do Esclarecimento de Adorno e Horkheimer como ponte de análise à educação e à formação docente. O cerne da questão está em somente formar o indivíduo ou formar com capacidade de reflexão, de forma emancipatória?

Stefanuto e Bueno (2017), tratam a respeito da Dialética que o esclarecimento em si não foi capaz de suprir reminiscências de barbáries e instintos violentos da sociedade. A formação e a cultura trouxeram o avanço material, porém questões éticas e morais ainda não amadureceram na civilização. O que se espera do esclarecimento, no caso da formação de professores, a formação em Pedagogia e licenciaturas afins, é a capacidade de reflexão apta a conter os excessos e fanatismos.

De acordo com o exposto acima, a formação para exercer uma profissão sem a devida percepção de sentido de existência recai sob o indivíduo um desejo de conhecimento para vencer o outro, sempre no sentido de que existe uma disputa a ser travada. Caso o educador, em sua formação, não perceba isso vai reproduzir o

mantra do individualismo, da competição sem ética e desejo de sucesso na carreira a qualquer custo. Por isso, já na formação inicial do professor se fazem necessários os encaminhamentos para o aprender a conviver e a ser.

De acordo com Barbosa (2019), a educação tem por trabalho educar o ser humano a ter discernimento crítico e capacidade de reflexão, pois sem essa capacidade existe a possibilidade do retorno dos campos de extermínio parecidos com os da Alemanha nazista. Fica claro aqui a condição de se optar por ser um humano pensante, em contraponto a alguém que recebe formação e executa as funções laborais, semelhante a um robô, sem reflexão.

Pode-se dizer que a formação de professores requer base humanista e postura centrada no bem-estar por parte dos profissionais de educação. Neste contexto, fica claro que o currículo a ser ensinado deve estar imbuído para o bom uso dele em sociedade nos benefícios que essa aprendizagem trará para todos. No caso, um professor com a visão da formação a benefício de todos vai ensinar aos seus alunos em uma aula de interpretação de texto a capacidade de desinformação que existe em uma *Fake News*, por exemplo.

O mais preocupante, contudo, é constatar na Dialética do Esclarecimento, que para os fanáticos, existe o pensamento binário, do eu contra o outro, o que acaba massificando o pensamento. De acordo com Barbosa (2019, p. 09), "no aforismo Contradições, os autores elucidam o quanto a razão instrumental inibe a experiência com o pensamento ao negar a contradição e a negação". Não é exagero afirmar que quanto maior for a contradição, maior será a possibilidade do pensamento autoritário em querer pautar a cultura de uma sociedade.

É importante considerar que no pensamento autoritário não existe diálogo e sua visão de mundo é imposta, desejando destruir seus opositores. Mediante essas considerações, é importante ressaltar como o professor pode reproduzir essa prática ou não. Caberá ao profissional a consciência de sua prática, sob pena de recorrer suas ações às bases autoritárias. Os atos de violência trazem consequências também na educação, pois a formação se torna fragmentada, sem capacidade de reflexão e com consequências ao longo prazo para a própria evolução da cultura e das relações sociais (Stefanuto; Bueno, 2017). Dessa maneira:

Para aproximar nossas reflexões ao campo educativo, recorreremos ao aforismo 'Sobre a gênese da burrice', publicada na seção 'Notas e esboços da obra' Dialética do esclarecimento, em que os autores tensionam o momento de atrofia do pensamento e a perda da capacidade de se realizarem experiências. Nesse fragmento, os autores sustentam como a vida do pensamento é inibida desde a mais tenra idade, atrofiando os músculos que potencializariam a experiência que se conecta com a multiplicidade das representações. Com isso, a capacidade de sair do plano seguro se enrijece, e a experiência com o universo qualitativo e múltiplo é mutilada em nome da unidade, da uniformização e da integração, que não permitem nada novo, não permitem a experiência com o desconhecido, com o diferente (Barbosa, 2019, p. 12).

Na citação acima, a autora deixa claro que questões da uniformização, unidade e integração, indicam a perda da identidade de um indivíduo já na infância, ou seja, na escola ela recebe uma formação autoritária e programação mental para produzir e não pensar no futuro. Diante das três questões citadas, o ser humano passa por um processo de coisificação, ele também vira um objeto a ser substituído quando necessário.

Vista como permanência da consciência, a experiência tem uma dimensão que é "o pensar em relação à realidade, ao conteúdo", que é própria à consciência. No entanto, essa é uma habilidade muito pouco cultivada numa sociedade que impõe a adaptação de forma violenta e que esquece, ou recusa, a tensão dialética entre a adaptação e a autonomia. Aquela é necessária, mas, se for exclusiva, produz apenas a reprodução impensada das contradições e da barbárie. Desse modo, realizar experiências e cultivar o pensamento perturbam a orientação dos sujeitos no mundo tal como ele se organiza, o que acarreta uma difícil tarefa ao âmbito formativo (Stefanuto; Bueno, 2017, p. 512).

Neste contexto, fica claro que numa situação de formação de professores, o desenvolvimento do pensamento e de aula para se estimular essa atividade passa a ser um grande desafio. Diante dos novos estímulos eletrônicos, vídeos (Tiktok, Youtube) e redes sociais, a tarefa dos novos profissionais para orientarem seus educandos a atividades criativas e de reflexão passa a ser dificultada ao extremo, logo:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente

que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (Adorno, 1995, p. 154).

Para Stefanuto e Bueno (2017), a própria educação não é capaz de conter o avanço da barbárie, já que é uma força latente em si na sociedade. De acordo com as autoras, o processo de esclarecimento passa pela emancipação, um passo além da formação. Dessa forma, existe uma aparente contradição em apoiar o esclarecimento sob o risco de eclosão da barbárie, porém a capacidade de repensar e colocar a educação para a formação do ser humano como ser pensante, também é possível.

Neste contexto, fica claro que as intencionalidades em relação à educação se mostram essenciais, a pretensão de um esclarecimento reflexivo e humanista seriam algumas das vacinas para conter o avanço das barbáries. Mediante a isso, uma criança com capacidade de reflexão desde a tenra idade, ciente de suas capacidades humanas e suas virtudes certamente não se deixaria levar por qualquer discurso violento.

Dentro da perspectiva dos pensadores alemães, a inibição em se pensar coíbe o indivíduo desde a infância. "O impulso de absolutizar a verdade, que concebe a pura consciência tomada como validade absoluta, impede que o sujeito acesse a dimensão formativa no processo de conhecimento" (Barbosa, 2019, p. 12).

Dessa forma, ao "absolutizar a verdade", tudo o que for diferente a tal forma de pensar é inimiga e deve ser eliminada. A partir daí nasce o discurso autorizativo para a barbárie, em outras palavras:

[...] os processos de mercantilização se estendem a todas as esferas sociais, produzindo indivíduos heterônomos, e a escola é subsumida a essa organização e a esse controle, que empobrece a maneira de olhar o entorno social que impede, obstaculiza a formação e consente com o pensamento padronizado. A realidade escolar brasileira não fica à mercê dos aspectos operacionais nas relações pedagógicas e no enfraquecimento de seu potencial formativo. O viés pragmático da educação se faz presente nas reformas educativas nacionais, regidas pela ética de mercado, que reduz a formação a treinamento e desempenho de destrezas, estimulando o individualismo e a competitividade (Barbosa, 2019, p. 13).

Nesse sentido, é possível verificar na Dialética do Esclarecimento o resultado de uma escola preocupada somente com a formação, currículo, técnicas e conteúdo. Caso o aspecto humano seja deixado de lado, os possíveis futuros foram dados pelos filósofos aqui estudados e eles indicam violência e destruição com técnica e

conhecimento. É de grande importância estabelecer a responsabilidade pelo conhecimento adquirido e sabê-lo usar com ética, pois sem ela, o ser humano acaba agindo irracionalmente, como um animal, com instrumentos na mão e isso pode levar ao extermínio da nossa civilização.

Diante desse contexto, a teoria adorniana pode contribuir para uma formação de professores mais crítica e emancipatória no Brasil, tendo em vista a defesa do autor sobre a importância da formação de indivíduos autônomos, capazes de desenvolver um pensamento crítico e reflexivo, que possam questionar as estruturas sociais e culturais existentes e lutar por uma sociedade mais justa e democrática.

1.3 Para uma política pública articuladora e dialógica: notas sobre o esclarecimento necessário

Utilizando o conceito de política pública de Palumbo (1994, p. 38), no qual a política pública é “[...] um princípio orientador por trás de regulamentos, leis e programas; suas manifestações visíveis são a estratégia adotada pelo governo para solucionar os problemas públicos”, entende-se que ela é, portanto, complexa e não pode ser resumida a um único fato, a um único líder ou a um único tempo histórico. Não é possível, inclusive, afirmar que seja a união de todos esses fatores.

Assim, entende-se que a política pública, especificamente a política de formação de professores, é um objeto que deve compor uma agenda permanente de discussão, destacando-se não somente as atribuições, os saberes e fazeres do perfil desejado, mas também o sentido e a significância desse profissional para uma sociedade que busca a justiça social e a emancipação do cidadão.

A política pública é um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse viés, a abordagem articuladora e dialógica é uma abordagem que busca promover a participação ativa dos cidadãos e a colaboração entre diferentes atores sociais seja na elaboração, na implementação e na avaliação das políticas públicas. Nesta seção, serão apresentadas notas sobre o esclarecimento necessário, com base nas ideias de Adorno (1985), destacando a importância da crítica social e do pensamento reflexivo na construção de políticas públicas articuladoras e dialógicas.

Adorno (1985) propõe o conceito de "esclarecimento necessário", que é um processo de crítica à ideologia dominante e à cultura de massa, com o objetivo de despertar a consciência dos indivíduos e estimular sua capacidade de reflexão crítica. Assim, o esclarecimento necessário refere-se à importância de uma abordagem crítica e reflexiva na compreensão dos fenômenos sociais e na formulação de políticas públicas. O autor em sua obra, argumentava que a sociedade contemporânea estava submersa em uma cultura de consumo e alienação, onde a razão instrumental e a lógica do mercado dominavam, impedindo o pensamento reflexivo e autônomo.

Nessa perspectiva, defendendo a necessidade de um esclarecimento que fosse além da mera racionalidade técnica, buscando uma compreensão mais profunda dos problemas sociais e suas causas estruturais, Adorno acreditava que o esclarecimento necessário deveria ser crítico, questionador e reflexivo, capaz de identificar as contradições e os dilemas presentes na sociedade e nas políticas públicas, buscando superá-los por meio de uma abordagem dialógica e articuladora que promovesse uma análise profunda e abrangente da realidade social.

Trazendo essa perspectiva ao contexto da atualidade, uma política pública articuladora e dialógica, fundamentada nas ideias de Adorno, é aquela que busca promover o esclarecimento necessário, envolvendo a participação ativa e significativa dos cidadãos em todas as fases do processo político. Isso implica em criar espaços de diálogo e deliberação, onde os diferentes atores sociais possam debater suas perspectivas, interesses e necessidades, e onde as decisões sejam tomadas de forma coletiva e inclusiva, buscando articular diferentes setores da sociedade como: governo, sociedade civil, organizações não governamentais, movimentos sociais e setor empresarial, em prol de objetivos comuns e do bem-estar coletivo.

Essa abordagem vai além do simples fornecimento de serviços ou recursos, mas também busca abordar as causas estruturais dos problemas sociais, promovendo mudanças sistêmicas e transformações sociais duradouras.

Assim, com base no Art. 37 da Constituição Federal e no trabalho de Ohlweiler (2007), para uma política pública articuladora e dialógica, o esclarecimento

necessário pressupõe alguns princípios importantes a serem considerados, tais como:

- 1 *Transparência:* A transparência é um princípio chave para qualquer política pública articuladora e dialógica. Isso significa que todas as informações relevantes sobre a política pública devem ser disponibilizadas de forma clara, acessível e compreensível para o público em geral. Isso inclui informações sobre os objetivos da política, os recursos alocados, os processos de tomada de decisão e os resultados obtidos. A transparência permite que os cidadãos compreendam e avaliem a política pública, e contribui para a construção de confiança e legitimidade.
- 2 *Participação ativa:* A participação ativa dos cidadãos é essencial para o desenvolvimento de uma política pública. Consiste que os cidadãos devem ter a oportunidade de participar ativamente no processo de formulação, implementação e avaliação da política pública. Isso pode ser feito por meio de consultas públicas, audiências, fóruns de discussão, grupos de trabalho e outros mecanismos participativos. A participação ativa dos cidadãos permite que suas vozes sejam ouvidas, que suas necessidades e preocupações sejam consideradas, e que possam contribuir para a tomada de decisões de forma informada e responsável.
- 3 *Diálogo e escuta ativa:* Implica em criar espaços de diálogo entre os diferentes atores envolvidos na política pública, incluindo os cidadãos, organizações da sociedade civil, setor privado e governo. É importante garantir que todas as vozes sejam ouvidas, que os diferentes pontos de vista sejam considerados e que haja uma abordagem construtiva para a resolução de conflitos e busca de consensos. A escuta ativa envolve realmente ouvir os anseios e necessidades dos envolvidos, sem pré-julgamentos, e utilizar essa informação para aprimorar a política pública.
- 4 *Coerência e integração:* A política pública deve ser coerente e estar alinhada com os valores, princípios e objetivos estabelecidos, e que as diferentes ações e medidas devem ser integradas e complementares entre si. A

coerência e integração da política pública contribuem para uma abordagem mais eficiente e eficaz na busca dos resultados desejados.

- 5 *Aprendizado contínuo*: Resulta em estar aberto a aprender com experiências anteriores, a avaliar os resultados obtidos e a ajustar a política pública de acordo com as lições aprendidas. O aprendizado contínuo permite que a política pública seja adaptada e aprimorada ao longo do tempo, de forma a atender de forma mais efetiva as necessidades da sociedade.

Em resumo, uma política pública articuladora e dialógica requer transparência, participação ativa, diálogo e escuta ativa, de maneira que ao longo desta pesquisa poderemos observar se tais pressupostos foram considerados na implementação das diretrizes de formação de professores no Brasil, previstas na Resolução CNE/CP n° 02/2019.

1.4 Esclarecimento e emancipação: dimensões indissociáveis ao percurso formativo do educador

Para Adorno, esclarecimento e emancipação são dimensões indissociáveis ao percurso formativo do educador, pois o processo de transmissão do conhecimento deve estar voltado para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social. Através do esclarecimento crítico e da busca pela emancipação, o educador pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes, capazes de questionar as estruturas opressivas da sociedade e de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

De maneira a explicar os conceitos à luz da concepção adorniana, o esclarecimento, entendido como o processo de transmissão do conhecimento e da compreensão crítica do mundo, não deve ser visto apenas como um acúmulo de informações, mas sim como um meio de promover a autonomia do indivíduo e sua capacidade de análise crítica da sociedade.

No entanto, Adorno alertou que o esclarecimento pode se tornar reificado, ou seja, pode ser transformado em um mero instrumento de dominação e controle social, quando reduzido a uma visão instrumental e utilitarista do conhecimento, que visa apenas à eficiência e ao consumo. Para Adorno, essa forma de esclarecimento

acaba por alienar os indivíduos, tornando-os passivos e conformados à lógica do sistema capitalista, onde a mercantilização e a massificação da cultura prevalecem.

Nesse contexto, Adorno enfatiza que a emancipação é fundamental para romper com essa alienação e promover a transformação social. A emancipação, para ele, está relacionada à capacidade de libertação dos indivíduos das amarras impostas pelo sistema social, político e econômico, e à formação de uma consciência crítica capaz de questionar as estruturas opressivas da sociedade.

Outrossim, defende que a emancipação não pode ser alcançada apenas por meio do esclarecimento, mas também através da reflexão crítica sobre as contradições e os conflitos presentes na sociedade. Segundo Adorno, a verdadeira emancipação envolve a superação das contradições e das formas de dominação presentes na sociedade, o questionamento das normas e padrões estabelecidos, e a busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, para Adorno o papel do educador é crucial no processo de esclarecimento e emancipação. O educador não deve se limitar apenas a transmitir conhecimentos e informações aos educandos, mas deve estimulá-los a desenvolver uma postura crítica diante da realidade, a questionar as estruturas sociais injustas, e a buscar a transformação social. O educador deve promover a formação de indivíduos autônomos, capazes de pensar de forma crítica e reflexiva, e de agir de maneira consciente e engajada na sociedade.

Segundo Freitas e Campos (2021), Adorno tinha como compromissos políticos a crítica da educação e a busca por uma nova forma educacional voltada para a emancipação do indivíduo, baseada na solidariedade. Ele argumentava sobre o poder educativo do esclarecimento e do pensamento autorreflexivo no processo de formação para a libertação humana, afirmando que a tarefa da educação era tornar o homem sensível e solidário.

Dessa forma, a capacidade de esclarecimento possui um valor educacional significativo a fim de combater a falta de formação adequada. É imprescindível agir para eliminar a violência extrema, pois isso é fundamental para a continuidade da existência humana. Assim, é essencial que as reflexões sejam diretas na busca por objetivos humanos claros (Adorno, 2010, p. 161).

Para Adorno, a educação só faria pleno sentido se fosse pautada para a autorreflexão crítica, condição para buscar autonomia e autodeterminação do homem que usa abertamente sua razão, excede os limites estabelecidos pela liberdade, barbárie e semiformação (Pucci, 1994).

A autorreflexão permite uma ação de distanciamento do sujeito em relação ao objeto e também de si mesmo, já que o sujeito ao perder a distinção entre sujeito e objeto, a reflexão sobre si mesmo e sobre o objeto se torna impossível, o que pode levar a uma situação de falta de autonomia. Assim, na formação de professores, inicial e/ou continuada, a presença da autorreflexão é decisiva como instrumento para o alcance da autonomia e emancipação do indivíduo.

A acentuada ação midiática das forças dominantes contribui para a formação limitada do indivíduo, onde sua subjetividade é diminuída e ele é conduzido a pensar e agir em conformidade com a massa. Esse esclarecimento fortalece a resistência à quebra do controle imposto sobre o indivíduo, visando a sua submissão. Adorno e Horkheimer (1985), afirmam que:

[...] pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se convertem exatamente naquilo contra o que se voltará a lei evolutiva da sociedade: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 47).

A formação do professor para a emancipação é favorecida pela compreensão da estrutura social, do currículo e dos conteúdos de ensino, permitindo autorreflexão e reflexão crítica. De acordo com Adorno, a concepção de formação é fundamental para o desenvolvimento humano.

[...] como a construção das forças independentes mais profundas do indivíduo como um elemento desengajado e indiviso da totalidade da existência, forças que tornavam possível que escapasse dos processos padronizadores dominantes e das manipulações das hierarquias hegemônicas (Gur-Ze'ev, 2009, p.13).

Segundo o pensamento de Adorno, é possível capacitar professores para que possam refletir criticamente sobre a sociedade e assim libertar as ideias que a indústria cultural impõe. Na visão adorniana de formação docente, a reflexão crítica sobre a sociedade representa uma resistência à dominação e à perda da individualidade, além de romper com os vínculos mentais e afetivos promovidos pela

mídia, os quais aprisionam a autonomia no exercício da vontade pessoal.

O pensamento crítico acerca do determinismo social permite que os futuros professores ou docentes superem a alienação que lhes retira a autonomia. A exposição das relações de poder beneficia as experiências pessoais e sociais ao estabelecer conexões entre o pensamento, o sentimento e a inteligência com sutileza.

Segundo Adorno, a emancipação acontece através da educação das contradições e da resistência à desumanização e barbárie social. A educação deve capacitar as pessoas com conhecimento epistemológico e político, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para melhorar sua realidade. A busca pela independência requer reflexão e experiências formativas nessa direção.

Deste modo, Freitas e Campos (2021) reafirmam a importância de uma formação docente que permita vivências educativas, por meio de uma análise crítica da realidade, que possibilitem compreender as manipulações contidas nos conteúdos transmitidos pelas mídias de grande alcance, os quais, frequentemente, levam a uma visão inocente de uma sociedade justa, apesar da existência de crimes, injustiças e exploração no dia-a-dia da vida social – uma formação que inclua uma reflexão crítica sobre a sociedade e também uma autorreflexão em que a subjetividade seja colocada em destaque.

Nesse sentido, acredita-se que a formação docente não deve valorizar somente o saber fazer, o saber experiencial; deve contemplar os diferentes saberes e ainda contribuir para uma identidade docente que está sempre em formação e que tenha como princípio o compromisso com a aprendizagem de todos os seus alunos e a qualidade da educação básica.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Analisando a trajetória histórica das políticas de formação de professores no Brasil, observa-se que a mesma tem sido marcada por um histórico de descontinuidades, falta de investimentos e com políticas pouco articuladas, sendo fortemente centrada no modelo de transmissão de conhecimentos, sem levar em consideração as novas demandas da sociedade.

Para evidenciar a afirmação acima, cabe mencionar o trabalho de Gatti (2010), no qual realizou um amplo diagnóstico da formação de professores no Brasil. A autora aponta que a formação de professores no país ainda é marcada por problemas como a falta de articulação entre teoria e prática, falta de incentivos para a formação continuada e a baixa remuneração dos professores, defendendo a necessidade de políticas públicas que valorizem a profissão e garantam condições adequadas para a formação e atuação dos professores.

Considerando o lapso temporal de mais de dez anos sobre o estudo citado acima, este capítulo tem como objetivo descrever as políticas de formação de professores no Brasil a partir do marco constitucional de 1988 até a Resolução CNE/CP nº 02/2019, buscando compreender os avanços e desafios enfrentados pelo país nessa área ao longo das últimas décadas.

Cabe destacar que durante o desenvolvimento e finalização desta pesquisa, ocorreu um marco importante com a publicação, em 1º de julho de 2024, da Resolução CNE/CP nº4, de 29 de maio de 2024. Esta nova resolução “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)”, e entrou em vigor na data de sua publicação. Com sua implementação, foram revogadas as Resoluções CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019; e CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, sinalizando uma nova fase para a formação docente no Brasil e afetando diretamente o contexto estudado nesta pesquisa.

Essa nova resolução, embora represente um avanço significativo no cenário das políticas públicas para a formação de professores no Brasil, não será tratada nesta pesquisa, pois não constitui o objeto de estudo aqui proposto. A pesquisa se concentra na análise da implementação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, durante o período de 2019 a 2023, especificamente no contexto dos cursos de Pedagogia em universidades de Sorocaba/SP. Portanto, a Resolução CNE/CP nº4, de 2024, embora relevante para o futuro da formação docente, não foi considerada no escopo desta investigação, dado que entrou em vigor após a conclusão do estudo.

Nas seções deste capítulo, serão examinados os principais marcos legais, as iniciativas governamentais e as contribuições da sociedade civil nessa área, com o intuito de identificar as principais tendências, desafios e perspectivas para a formação de professores no país, além da análise das políticas em vigor, apontando limitações e desafios das mesmas.

2.1 As políticas de formação de professores no Brasil a partir do marco constitucional

A formação de professores é um tema de grande relevância para a educação e para a sociedade como um todo. No Brasil, as políticas de formação de professores têm uma longa história e têm sido objeto de constantes debates e reformas. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que definiu a educação como um direito de todos e dever do Estado, a formação de professores tem sido reconhecida como uma das prioridades do sistema educacional brasileiro, o que levou a uma série de mudanças na legislação e nas políticas públicas para a área, visto que estudos apontam que a qualidade da formação dos professores está diretamente relacionada à qualidade da educação oferecida aos alunos.

A discussão sobre o que vem a ser a tão almejada qualidade da educação é multifacetada e envolve a análise de diversos fatores inter relacionados, mesmo porque a palavra “qualidade” é polissêmica e de maneira geral, está quase sempre relacionada a comparação. Por isso, muitas vezes costuma-se usar avaliações padronizadas para mensurar o desempenho acadêmico dos estudantes, porém esse mecanismo oferece uma medida limitada, desconsiderando aspectos como a

equidade, a inclusão, a relevância do currículo, as condições de trabalho dos professores e o impacto social da educação.

De acordo com a UNESCO (2001), a educação de qualidade é aquela que oferece igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de sua origem social, econômica, étnica ou cultural. Nessa perspectiva, somente ao adotar uma abordagem ampla e integrada é possível avaliar e promover uma educação que realmente contribua para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A discussão acerca da dimensão profissional da docência ficou em evidência no processo constituinte, na luta em favor da democracia. Os debates sobre os problemas educacionais do país e a necessidade da valorização dos profissionais do ensino propiciaram um cenário de tentativas de construções de políticas públicas. Assim, a Constituição Federal de 1988 institucionalizou avanços significativos na ampliação dos direitos sociais, políticos e garantias fundamentais, estabelecendo competências complementares para a maioria das políticas sociais brasileiras.

Consta no Art. 22, inciso XXIV, da Constituição Federal, a competência privativa da União de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Competência essa, que já era presente, mesmo que de outras formas, nas Constituições de 1934, 1937, 1946 e 1967, contudo, apenas duas leis de diretrizes e bases da educação nacional foram editadas nesse período, a Lei nº 5.692 em 1961, decorrente da Constituição de 1946, e a vigente, Lei nº 9.394 de 1996, conseqüente da Constituição de 1988. Segundo Gomez e Ramos (2018, p.3), as demais Constituições provocaram apenas a emissão de leis parciais referentes a níveis e modalidades de ensino, como é o caso das leis orgânicas da Reforma Capanema dos anos 1930 e 1940, da Reforma Universitária, por meio da Lei nº 5.540/68 e do ensino de primeiro e segundo graus, por meio da Lei nº 5.692/71.

É importante destacar que a década de 1980 foi um período marcado pelas ideias e contribuições de Paulo Freire (1921-1977), que, como grande pensador e influenciador da época, deixou um legado sobre a docência e a constituição do professor, que atravessa o tempo e permanece na atualidade, sendo referência quanto à temática de formação de professores. Freire (1996) afirma não ser possível refletir sobre a formação do professor, sem pensar nas condições sociais em que os

mesmos vivem e trabalham, de maneira que a formação dos professores deve estar intimamente ligada à transformação social, para que assim, seja possível a criação de uma sociedade mais justa e igualitária.

A década de 1980 foi também um período de conquistas e vitórias para a sociedade civil e para educação brasileira no tocante às garantias dos direitos sociais e educacionais previstos na Constituição, no entanto, sob outros aspectos, o período é considerado de decadência para a economia, caracterizado como uma década perdida em relação ao viés econômico. Assim, a década de 1990 se inicia com novas determinações das Nações Unidas a respeito da economia globalizada.

Dentro desse contexto, novas concepções educacionais começam a ser desenvolvidas por órgãos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial e através do desenvolvimentos dessas políticas ideológicas, o Banco Mundial passa a propiciar políticas voltadas para o financiamento e o desenvolvimento do novo milênio (Ferreira, 2021).

Ainda em 1990, foi elaborada em Jomtien, na Tailândia, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e como consequência, no Brasil foi instituída a Década da Educação, entrando em vigência a partir de 1997 e incumbia a União, dentro do prazo de um ano, a enviar ao Poder Legislativo o Plano Nacional de Educação - PNE. Importante dizer que este foi um período de efervescência mundial, no qual muitas transformações ocorridas influenciaram fortemente o Brasil e suas políticas públicas.

Como acontecimento também desse período histórico, destaca-se o Fórum Mundial da Educação, ocorrido em abril de 2000, em Dakar, capital do Senegal, sendo considerado pela UNESCO (2001) como um marco para a educação global, já que vários países firmaram pactos aderindo aos objetivos da “Educação para Todos”, o que resultou no documento denominado “Educação para Todos: o compromisso de Dakar”.

Do mesmo modo, conforme Sato (2021) as políticas educacionais brasileiras também foram alvo de reformulações visando atender às demandas da nova ordem do capital e aos órgãos internacionais como o Banco Mundial (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e

o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Conforme argumenta Oliveira (2009):

Assim, as reformas realizadas no Brasil durante o governo FHC, que teve no decorrer de seus dois mandatos um só ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional. Essas mudanças foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas na matéria educacional, especialmente nas relações entre União e municípios (Oliveira, 2009, p. 6).

Nesse contexto, o presidente da república em exercício no Brasil durante o período de 1995 a 2002, Fernando Henrique Cardoso, popularmente conhecido como FHC, aderiu ao Consenso de Washington³, o que ocasionou mudanças no Estado brasileiro, sendo o seu governo marcado por um período de estabilidade econômica que propiciou uma reforma do Estado, seguindo as premissas neoliberais de racionalização e privatização de empresas públicas.

De tal modo, muitas iniciativas na educação nacional foram implementadas no governo FHC, tais como: a redefinição dos currículos, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE); a elaboração de políticas de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (Provão); a normatização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Realizado regularmente pelo Inep, o SAEB tem por objetivo, avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da Educação Básica empregada no país em suas diferentes esferas de governo; o que garantiu posteriormente a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Tais mecanismos avaliativos, têm possibilitado a produção de indicadores educacionais para o Brasil,

³ O Consenso de Washington foi um conjunto de políticas econômicas prescritas por economistas e líderes políticos que se reuniram em Washington, em 1989, para discutir a crise da dívida que atingia a América Latina na época. Essas políticas foram formuladas para promover o desenvolvimento econômico em países em desenvolvimento e foram amplamente adotadas por muitos governos em todo o mundo. O Consenso de Washington defendia políticas neoliberais, como a liberalização do comércio, a privatização de empresas estatais, a desregulamentação financeira, a redução dos gastos públicos e a adoção de políticas monetárias rigorosas. Essas políticas foram projetadas para criar um ambiente de livre mercado que, segundo seus proponentes, estimularia o crescimento econômico e a prosperidade. No entanto, essas políticas foram objeto de controvérsia, enquanto alguns economistas afirmam que elas contribuíram para o crescimento econômico e a redução da pobreza em países em desenvolvimento, outros argumentam que essas políticas levaram a um aumento da desigualdade econômica, da pobreza e da instabilidade política.

suas regiões e Unidades da Federação, para os municípios e as instituições de ensino, desencadeando e norteadando políticas de equidade, assim como a criação do FUNDEF, que depois foi substituído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

A criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB na década 1990, foi fator determinante para a inclusão do país na avaliação internacional feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tradução de Programme for International Student Assessment. Segundo Oliveira; Souza e Perucci (2018), esse movimento possibilitou que o Brasil tivesse dados para fomentar o debate acerca da qualidade da educação e pudesse pensar em construir políticas públicas educacionais mais efetivas, permanentes e articuladas com os entes federados.

Somente em 2001, após diversos debates e um longo processo legislativo, foi sancionada a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010), com diretrizes e objetivos para os próximos 10 anos, de 2001 a 2010. Em termos de formação, o plano trouxe a questão da valorização dos professores através de uma política educativa global para a docência, contemplando simultaneamente três condições: a formação profissional inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação contínua (Brasil, 2001).

Cabe ressaltar que entre o PNE de 2001 e o PNE de 2014, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE foi lançado em 2007, no governo Lula, dando condições para a implementação de fato do PNE 2001. O conjunto de programas do PDE tinham como objetivo melhorar a educação em todas as suas etapas e assim o plano estruturou-se em torno de cinco eixos principais: educação básica, educação superior, formação profissional, alfabetização e diversidade; e até 2010 tinha 130 programas divididos nessas áreas. O plano teve um prazo de 15 anos para sua implantação, mas terminou antes desse período e, apesar disso, muitas de suas iniciativas foram preservadas, como a TV Escola e o Proinfo para a educação básica, e o Sinaes para a educação superior.

Sendo o Brasil um país de dimensões continentais, marcado pelas desigualdades sociais e educacionais, a formação de professores também ocorria de maneira muito diversa em cada região do país, principalmente pelo nível de

formação desses profissionais, já que em sua maioria a formação para o magistério se dava no 2º grau e muitas vezes e em muitas localidades, nem esse nível de formação era o alcançado. De maneira que foi estabelecido na LDB, que até o período final da Década da Educação (1997-2007) somente seriam admitidos para o magistério os professores devidamente habilitados em nível superior, porém, havia ainda a necessidade de ampliar e melhorar a formação desses profissionais que estavam atuando sem as habilitações mínimas e necessárias para o exercício da docência.

Eis que em 1999 é lançado pelo MEC, financiado pelo Banco Mundial e executado pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FNDE, o PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em exercício, cujo o objetivo era alcançar uma população numerosa, despossuída e distanciada geograficamente. Segundo André (2008), “[...] cumprindo uma função social importante ao buscar melhorar a qualidade do atendimento escolar, através da qualificação dos professores que estão atuando nas escolas dessas regiões carentes e não têm habilitação”.

O referido programa oferecia uma formação exclusivamente de nível médio e somente foi finalizado em 2008, período em que a exigência já era de formação em nível superior, contrariando assim as garantias já estabelecidas, demonstrando descompasso e uma conjuntura de contradições na elaboração das políticas em torno da docência, que continuam prevalecendo na atualidade. Assim como o PROFORMAÇÃO, outras iniciativas surgiram no período, tanto em nível federal como estadual, visando atender a demanda de formação dos professores.

Portanto, sendo regida por diversas políticas públicas que buscam estabelecer parâmetros para a formação de qualidade aos professores, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2015, bem como a atual Resolução CNE/CP nº 2/2019, que definiu as novas 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), que serão abordadas especificamente nas seções seguintes.

2.2 A formação inicial de professores a partir da LDB n° 9.394/96: um olhar sobre a centralidade pedagógica

No compasso da Constituição Federal de 1988, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n° 9.394/96, sendo um marco na legislação educacional brasileira, estabelecendo os fundamentos e as normas para a organização da educação no país, representando um esforço significativo para redefinir os parâmetros da educação em consonância com os princípios constitucionais da equidade, da qualidade e da diversidade. Foi concebida com o intuito de orientar a educação nacional em todos os níveis, desde a educação básica ao ensino superior, estabelecendo princípios, diretrizes e normas que regem o funcionamento e o desenvolvimento do setor educacional no país.

Percebe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394/96, coloca a centralidade pedagógica como um dos pilares de sua abordagem, orientando a educação brasileira no sentido de desenvolver uma prática educativa que promova a formação integral dos indivíduos, a cidadania, o pensamento crítico e a valorização dos profissionais da educação, sempre pautada pela participação da comunidade escolar e pelo respeito à diversidade, tendo como base os princípios da gestão democrática.

Com a implementação da nova LDB (Brasil, 1996), uma nova relação se estabeleceu entre o Governo Federal, os Estados e Municípios, caracterizada pela política de descentralização das responsabilidades com a Educação e assim, cada ente federado passou a ter a obrigatoriedade no oferecimento de dada modalidade de ensino, conforme estabelecido em seus artigos:

Art. 9, inciso II - a União deve manter os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e ainda (Art. 9º, inciso IV) tem encargo de articular toda a organização da educação nacional.

Art. 10, inciso VI - os Estados devem ser responsáveis por assegurar o ensino fundamental e oferecer com prioridade o ensino médio.

Art. 11, inciso V - o Município é incumbido de oferecer a educação infantil e com prioridade o ensino fundamental (Brasil, 1996).

Foi também com a promulgação da Lei n° 9.394/96, após 8 anos da CF/88, que iniciou a idealização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi estabelecida em 2017, conforme previsto no artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser complementada, em cada

sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996. Grifo nosso).

Já na perspectiva da formação docente, a nova LDB (Brasil, 1996), estabeleceu em seu Art. 62 que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”, contudo, merece destaque as contribuições de Tanuri (2000) sobre a situação em que a formação de professores para os anos iniciais se encontrava no país, no momento da publicação da lei, conforme descreve:

[...] diversidade de instituições formadoras, seja em nível médio, seja em nível superior, com predominância das de nível médio, sobretudo as de iniciativa pública. Assim, em 1996, havia 5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais. Quanto aos cursos de Pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais. Além da vinculação predominante desses cursos à iniciativa privada, observa-se também a sua grande concentração na região sudeste, onde se localizavam 197 cursos, 165 deles pertencentes à iniciativa particular (Brasil, 1996). Assim, tais dados não reforçavam a ideia de adoção do modelo único de formação em nível superior (Tanuri, 2000, p. 85).

Nesse contexto, tem início diversas ações para se avaliar e estabelecer os caminhos das políticas educacionais, balizadas por processos de reestruturação da educação superior demonstrando uma nova compreensão do trabalho acadêmico, inclusive com o surgimento das avaliações externas para atender às orientações internacionais.

Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007), no início da década de 1990, a atenção à profissão docente tornou-se mais proeminente com grandes investimentos em pesquisa. Estes estudos demonstram que a estrutura ideológica do conceito de “missionário” caracteriza a profissão docente. Para melhorar a qualidade da educação seria necessário melhorar a formação, a autonomia e as condições de trabalho dos professores.

Nesse contexto, a profissionalização passa a ser entendida como a identificação de uma categoria profissional que superasse a mera dimensão corporativa e que situasse o significado social da intervenção docente como meio de transmutação da sociedade. Para os autores, a profissionalização dos professores seria de grande importância, principalmente quando se trata dos professores das

primeiras séries, tradicionalmente desqualificados, tanto social quanto profissionalmente. Consequentemente, foi uma grande conquista elevar a formação de professores do primeiro nível para o nível superior, conforme estipulado na LDB.

Oliveira, Souza e Perucci (2018) afirmam que sob o viés desse momento político brasileiro surgem pesquisas de autores reconhecidos internacionalmente e que influenciaram uma nova compreensão de formação inicial e continuada de professores no Brasil, como exemplos: Nóvoa (1991) e o desenvolvimento profissional; Schön (1992, 1995) sobre o professor reflexivo e Zeichner (1998) com o conceito de professor-pesquisador. Com isso, ampliou-se as discussões a respeito da formação docente impactando nas ações a serem implementadas pelos governos futuros.

No contexto da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 que estabeleceu as diretrizes para a organização do sistema educacional brasileiro, incluindo a necessidade de criar orientações curriculares que pudessem nortear a educação básica em todo o país, é que emergiram os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), publicados a partir de 1997, como parte de uma estratégia para garantir a qualidade e a equidade na educação básica, proporcionando uma base comum de conteúdos a serem ensinados em todo o território nacional.

Conforme o Ministério da Educação (MEC), os PCNs foram desenvolvidos para promover a formação integral dos estudantes, incluindo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, além de introduzir temas transversais como Ética, Meio Ambiente e Pluralidade Cultural, que refletiam as preocupações contemporâneas e a necessidade de uma educação que preparasse os cidadãos para a vida em sociedade (Brasil, 1997).

A implementação dos PCNs representou um avanço no esforço de padronizar e melhorar a qualidade da educação básica no Brasil. No entanto, a sua aplicação enfrentou desafios significativos. Entre os principais desafios estavam a formação de professores para implementar as novas diretrizes, a adequação dos materiais didáticos e a infraestrutura desigual das escolas, especialmente nas regiões mais pobres do país (Pereira, 2002).

Além disso, houve críticas sobre a centralização das diretrizes curriculares, que poderiam limitar a autonomia das escolas e professores, um aspecto especialmente relevante em um país tão diverso como o Brasil. Alguns estudiosos apontam que, embora os PCNs tenham contribuído para uma maior coesão no sistema educacional, eles também refletiram as tensões entre a necessidade de uma base comum e o respeito à diversidade regional (Freitas, 2007).

Avaliações posteriores indicam que, enquanto os PCNs ajudaram a estabelecer padrões mínimos e a orientar o trabalho docente, a sua eficácia foi limitada pelas condições estruturais da educação no Brasil, como a formação insuficiente dos professores e a falta de recursos (Soares, 2001).

É importante mencionar que nos últimos dez anos, a educação brasileira vivenciou mudanças significativas, as quais estabeleceram alterações na LDB nº 9.394/96. Convém ressaltar, que tais alterações ocorreram com pouco diálogo e debate efetivo junto à sociedade e às instituições diretamente interessadas, quais sejam: escolas, instituições formadoras e científicas.

A primeira alteração aconteceu pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que implementou as mudanças previstas para o Novo Ensino Médio, com o aumento da carga horária mínima, a ampliação das escolas de tempo integral e a possibilidade de que todos os estudantes dessa etapa escolham caminhos de aprofundamento dos seus estudos, os chamados itinerários formativos.

Em seguida, a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, em 22 de dezembro de 2017, pela Resolução do CNE/CP nº 2, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades desse nível de ensino. A referida Resolução, embora trate da Base da Educação Básica, traz explícitas referências para a organização de uma nova política de formação de professores, atingindo diretamente o ensino superior, particularmente, as licenciaturas. Textualmente, a Resolução CNE/CP nº 2/2017, assim descreve em seu Art. 5º § 1º:

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios

definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (Brasil, 2017).

De tal modo, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica em 2017, e a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio em 2018, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 13/12/2018 a Proposta da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (Brasil, 2018), para análise e parecer. Tal proposta tramitou por um ano no Conselho Nacional de Educação, que em 20 de dezembro de 2019, aprovou a Resolução nº 2, do CNE/CP, 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)*”, que será melhor explanada em seção subsequente.

2.2.1 Competências e habilidades para a formação de professores: percurso, centralidade pedagógica e projeções para o curso de licenciatura no Brasil

Durante a década de 1990, as discussões concentraram-se na base teórica e prática de educação, fornecendo elementos importantes para a compreensão de alguns aspectos constitutivos da formação docente. Nesse contexto, os debates eram de contradições quanto às noções de transmissão e construção de conhecimento, além de uma questão radical sobre o movimento de profissionalização da docência, no tocante à competência técnica e ao compromisso político dos professores. Havia, de um lado, os defensores da neutralidade técnica da educação; e do outro, em contrapartida, os defensores do compromisso político inerente às atividades educativas, justificando a ação educativa como um ato político, indo além da pedagogia técnica.

Com a promulgação da LDB em 1996 e com a intensificação das regulamentações na esfera legislativa no período de 1999 a 2001, observa-se uma correspondência entre as transformações quanto a qualidade da educação e as transformações na formação dos professores, fazendo com que o currículo para a formação docente também fizesse parte do conjunto de reformas desse período. De maneira que os documentos oficiais elaborados para embasar a reforma curricular da formação de professores, apresentavam o conceito de competência como sendo central na organização curricular, sendo definido como um novo paradigma da

educação. Foi através do conceito de competência que a narrativa de construção da qualidade da formação docente se consolidou (Dias; Lopes, 2003).

Ainda que o termo “competências” seja de difícil conceituação, dada a sua polissemia, nos documentos oficiais para a formação de professores estão claramente definidos da seguinte forma: “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (Brasil, 1999, p. 61).

O estudo de Dias e Lopes (2003), demonstra que o conceito de competências não é uma novidade, já tendo sido utilizado em diferentes contextos educacionais, tanto mundial quanto localmente falando. As autoras defendem que nos documentos das reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990 é feita uma recontextualização do conceito de competências de programas americanos e brasileiros para formação de professores dos anos de 1960 a 1970, sendo por intermédio desse conceito recontextualizado que se articula a estreita relação entre educação e mercado (Dias; Lopes, 2003, p. 1.157).

Na defesa de uma nova concepção para a formação docente visando a superação de uma formação insatisfatória, na qual se estabelece uma relação entre o desempenho do professor e o de seus alunos, vê-se que a proposta de currículo para formação docente, embasada no desenvolvimento de competências, expressa um padrão de profissionalização que ocasiona um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Essa concepção propõe uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Assim, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.

Como já mencionado nas seções anteriores, a forte influência de organismos internacionais foi determinante na formulação de políticas públicas em países periféricos e/ou em desenvolvimento, com ocorrido na década de 90 no Brasil, integrando os processos de globalização da economia e da cultura.

Segundo Dias e Lopes (2003), “o currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, os conceitos de

produtividade, eficiência e eficácia, entre outros, disseminam-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado” (Dias; Lopes, 2003, p. 1.158). As autoras argumentam ainda que:

Um dos mecanismos apontados pelos documentos oficiais para o controle da formação de professores é o processo de avaliação de competências. A formação por competências tem sido elemento fundamental em um número significativo de reformas curriculares, nos mais variados níveis e modalidades de ensino em diversos países. Por esse mecanismo, busca-se a redefinição do processo de formação contínua dos professores em torno de sua profissionalização, pautada na concepção de competência profissional. A garantia do estabelecimento de um estatuto profissional da atividade docente está entre as razões mais destacadas para a adoção das competências como paradigma curricular. Como passamos a analisar, tanto a relação das competências com o controle do trabalho docente quanto sua vinculação com a profissionalização dos professores têm suas bases em teorias curriculares instrumentais já difundidas anteriormente no Brasil e nos Estados Unidos (Dias; Lopes, 2003, p. 1.160).

Como pode ser observado, a formação por competências foi elemento fundamental em reformas curriculares de vários países, e portanto, a abordagem das competências na formação dos professores não é nova e se fundamenta em princípios educacionais já estabelecidos há certo tempo, sugerindo um aspecto regulatório na medida em que definem as expectativas e os critérios para a atuação dos professores, revelando uma tentativa de padronizar e garantir a qualidade de ensino.

Nesse contexto, dois documentos oficiais foram elaborados tratando especialmente da formação de professores, o primeiro, trata-se dos Referenciais para a Formação de Professores (1999), produzido pelo MEC, e em seguida, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena, de 2002, elaboradas pelo CNE.

Tais documentos apresentam a necessidade de ressignificar o ensino, indicando para a escola novas tarefas, mediante os desafios impostos na contemporaneidade. Segundo Veiga (2012, p. 18), os princípios dos programas de formação centrados nas competências se encontram nas ações de controle da qualidade, compreensão dos objetivos e na análise dos resultados. De maneira que as competências se caracterizam por uma forma de treinamento determinado em formas de condutas que o professor aprendiz aceita de maneira responsável, ainda que muitas vezes de forma inconsciente. Assim, é necessário que a formação

centrada nas competências assuma uma concepção mais reflexiva, superando essa visão mais restrita.

Historicamente, a formação de professores foi organizada com base em atributos, ou nas qualidades de um bom professor. Um bom professor precisaria saber como fazer, como ser e como estar (Delors et al., 1998), e posteriormente, foi adicionada uma série de competências a serem desenvolvidas no trabalho.

Philippe Perrenoud destaca-se como um dos principais defensores da abordagem da pedagogia baseada em competências. Existe um debate recorrente no âmbito educacional sobre se cabe às escolas o papel de desenvolver competências ou se sua responsabilidade se restringe à transferência de conhecimento. Para Perrenoud (2008), a escola deve preparar os alunos para a vida, e não para longos estudos e argumenta que :

A partir do momento em que formulamos os objetivos da formação em termos de competências, lutamos abertamente contra a tentação da escola de ensinar por ensinar, de marginalizar as referências às situações da vida e de não reservar tempo para treinar a mobilização dos saberes para situações complexas (Perrenoud, 2008, s/p).

Essa fala do autor denota, uma visão de educação utilitarista, em que desfavorece os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade ao longo de sua existência, valorizando que os conteúdos escolares tenham mais relação com os conhecimentos práticos para lidar com situações do dia a dia. Já da perspectiva da formação de professores, Perrenoud afirma que antes de ter competências técnicas o professor deve:

ser capaz de identificar e de valorizar suas próprias competências, dentro de sua profissão e de outras práticas sociais. Isso exige um trabalho sobre sua relação com o saber. (...) Muitas vezes, o professor é alguém que ama o saber pelo saber, (...) mas os alunos não são e não querem ser como ele. O professor deve, então, se colocar no lugar desses alunos. Aí ele começará a procurar meios de interessar sua turma pelo saber não como algo em si mesmo, mas como ferramentas para compreender o mundo e agir sobre ele. O principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência (Perrenoud, 2008, s/p).

Tais concepções baseiam-se na ideia de que é possível estabelecer antecipadamente quais características definirão o futuro profissional. No entanto, conforme Nóvoa (2017), o debate sobre as competências revelou-se prejudicial ao se tornar excessivamente reducionista, pois esvazia a compreensão mais ampla do

papel do professor, ignorando a complexidade e a dinamicidade inerentes à profissão docente.

Diante do que foi apresentado, pode-se perceber que as políticas de formação de professores que estão se desenvolvendo no Brasil, têm se moldado às orientações dos organismos internacionais, introduzindo nas escolas currículos padronizados como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e uma formação de professores que também se baseou em uma Base Nacional Comum de Formação. Esta formação busca destacar a prática, em detrimento das bases teóricas, pois se alinhou com as aprendizagens essenciais da BNCC, conforme apontou Alves:

Essa concepção de formação tem acarretado um esvaziamento do lugar do professor e de seu saber construído ao longo de sua experiência cotidiana, pois ele passa ser visto com um mediador sem subjetividade. A compreensão do professor como mero executor de tarefas técnicas não contempla as exigências implícitas dessa atividade, uma vez que não considera a complexidade e as particularidades existentes no cotidiano escolar (Alves, 2018, p. 17).

Segundo Alves (2018), o processo de formação de professores é hoje considerado uma solução para os problemas educacionais; contudo, apesar dos grandes esforços, os resultados esperados ainda não se concretizaram.

2.2.2 As DCNs para a formação de professores de licenciatura no Brasil

No contexto das reformas da política educacional, os currículos nacionais associados a uma perspectiva de competências e habilidades, lançou no ano de 2002, as bases para as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores da Educação Básica no ensino superior, em cursos de licenciatura, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

Posteriormente, na busca da melhoria da qualidade da educação básica, reconhecendo a formação de professores como um fator crucial nesse processo, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (licenciatura). Tal Resolução teve um impacto significativo na estruturação dos cursos de licenciatura em Pedagogia no Brasil, influenciando tanto a organização curricular quanto a prática pedagógica, tendo como objetivo assegurar que os professores tivessem uma formação sólida, alinhada às necessidades do sistema educacional brasileiro.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 define um conjunto de competências e habilidades que os cursos de licenciatura em Pedagogia devem desenvolver nos futuros professores, incluindo a capacidade de planejar, executar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem de forma crítica e reflexiva. Em seu Art. 2º a Resolução CNE/CP nº 1/2006 estabelece que:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

A Resolução determina diretrizes tanto para a formação inicial dos professores, nos cursos de licenciatura, quanto para a formação continuada, essencial para o desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente, representando um avanço no reconhecimento da complexidade da formação docente e na necessidade de um currículo que integrasse de forma equilibrada teoria, prática e reflexão crítica. Contudo, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, também se pauta pela aprendizagem através do desenvolvimento de competências, definindo um conjunto de competências e habilidades que os cursos de formação devem desenvolver nos futuros professores, incluindo a capacidade de planejar, executar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem de forma crítica e reflexiva.

Cabe destacar que essa Resolução até o momento não foi revogada, e portanto, segue pautando os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia vigentes, o que pode caracterizar um conflito com as demais diretrizes estabelecidas posteriormente.

Assim como ocorreu com a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que após décadas de intensa pesquisa e debate por pesquisadores educacionais opostos à concepção desta resolução, ela foi revogada através da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a formação continuada. Segundo Gonçalves, et. al. (2020), a Resolução CNE/CP nº 2/2015:

[...] foi recebida no meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação, uma vez que buscou contemplar em seu texto concepções historicamente defendidas por entidades da área, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação

Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR. Isto foi possível, por ter sido um documento construído a partir de um amplo debate realizado com as entidades acadêmicas, universidades, sindicatos, e professores da Educação Básica (Gonçalves; Mota; Adanon, 2020, p. 364).

Composta por oito capítulos e vinte e cinco artigos, a referida Resolução trata da formação inicial, da formação continuada e da valorização dos profissionais do magistério. Tal documento aponta que a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério precisaria acontecer de maneira colaborativa entre as instituições de formação e os sistemas de ensino.

No parágrafo 5º, do artigo 3º, que dispôs sobre os princípios da Formação de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, apresenta a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras. Também como princípios da formação, a conexão entre a teoria e a prática, fundada no domínio dos conhecimentos teóricos e pedagógicos, considerando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o reconhecimento das escolas de educação básica como espaços necessários à formação docente.

Observa-se no Capítulo V, Art.13, das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 que “[...] processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares” (Brasil, 2015). Ou seja, vê-se aqui a intenção de alinhamento para uma base nacional comum, tanto para os currículos das escolas de educação básica, como para a formação dos professores que atuarão nesse segmento.

Outra característica que merece destaque nas DCNs de 2015 se refere a estrutura e currículo do curso, no qual foi prevista uma carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos de no mínimo 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos. Percebe-se que a carga horária foi mantida assim como era na Diretriz anterior, porém a novidade ficou a cargo da definição da duração dos cursos que foi trazida na Diretriz de 2015, na anterior não havia essa regra.

Gatti, et al. (2019), considerou como ponto essencial e inovador nessa Resolução, a obrigatoriedade do cumprimento do tempo de duração dos cursos de formação de professores nas licenciaturas em quatro anos ou oito semestres. Segundo a autora, com o tempo de formação ampliado, os cursos podem fornecer melhores condições para a maturidade da aprendizagem, oferecendo oportunidades para a prática profissional de futuros educadores, aprofundando teorias e abordagens da metodologia educacional, considerando os fundamentos e aspectos da filosofia, psicologia, sociologia e cultura. Investindo mais tempo na formação, os graduados podem, segundo a autora, superar prescrições e construir autonomia educacional profissional. De acordo com o Art. 13 da Resolução CNE/CP nº 2/2015, as 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico devem compreender:

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

De tal modo, observa-se que o documento visou garantir na formação dos professores a relação de aproximação entre a teoria e a prática, considerando a importância de ambas para desenvolver conhecimentos e habilidades necessárias ao magistério. Propôs-se a orientação da prática como componente curricular junto ao estágio supervisionado, práticas consideradas primordiais, mas distintas:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente (...) de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (Brasil, 2015, p. 31).

Outra previsão importante feita na Resolução CNE/CP nº 2/2015, se refere a forma de oferta para os cursos de formação inicial de professores, na qual prevê no parágrafo 3º do artigo 9º que “A formação inicial de profissionais do magistério será

ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (Brasil, 2015).

Sabe-se que hoje, muitas instituições oferecem cursos de formação de professores na modalidade EaD, apesar da previsão legal referendar que a formação inicial ocorra de forma presencial. Tal fato não é incorreto ou ilegal, já que o advérbio preferencialmente é previsto na resolução, no entanto, é questionável o nível de preparação dos educadores formados à distância, pois segundo Gatti (2019), essa condição intensifica a problemática da formação docente, o que concordamos. Claro que a modalidade EaD apresenta suas vantagens em um país como o Brasil, de grande dimensão territorial, proporcionando oportunidades educacionais em regiões específicas que enfrentam dificuldades na oferta do ensino presencial, porém, Gatti alerta que:

[...] as práticas têm mostrado vários problemas. A maneira como esses cursos vieram sendo ofertados e se expandiram, com monitoramento precário, por meio de polos pouco equipados, tutoria pouco preparada e estágios realizados em condições insatisfatórias, acaba por gerar formações para o exercício da profissão docente com excessivas lacunas. Também, como já sinalizamos, não apresenta inovações curriculares adequadas às características necessárias a uma formação a distância, reproduzindo os currículos presenciais cujos formatos e dinâmicas estão igualmente em questão. A despeito das suas limitações, os cursos presenciais oferecem aos jovens que buscam a licenciatura a experiência do contato cotidiano com os formadores, em presença concreta, e a possibilidade de experimentar ambiente acadêmico corroborando com a ampliação de suas vivências relacionais e vida cultural, em coletivo cotidiano, convivência direta com investigações científicas da área e equipes pesquisadoras. Essas são experiências importantes para o trato direto, pessoal, posterior, com crianças e adolescentes, e para o percurso profissional dos professores (Gatti, p. 55, 2019).

Ao considerar a Resolução CNE/CP nº 2/2015, Gatti, et. al. (2019), argumenta que na referida resolução havia o interesse em se criar um conceito de docência que servisse de base para o desenvolvimento de um projeto de formação de professores. Nesse contexto, o ato de ensinar passaria a ser visto como um ato educativo, um processo pedagógico deliberado e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e educacionais, concebendo os valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento, inerentes ao processo de ensino/aprendizagem. Assim, analisando o perfil dos egressos do curso, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, Gatti, et al., (2019) reiterou que:

Os egressos deverão dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano e demonstrar domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem. Deverão ter condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar e saber utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos. Postula-se que a formação conduza ao uso competente da Língua Portuguesa e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica, bem como à ampliação de sua formação cultural. Essa formação se fará considerando as bases curriculares assinaladas para a educação básica (capítulos II e III) (Gatti, et al., 2019, p. 70).

Para tanto, o prazo de implantação da Resolução nº 2/2015, foi de 2 anos, conforme previsto nas disposições transitórias. Contudo, tal Resolução teve seu período de implantação prorrogado por três vezes, conforme as Resoluções: Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017; Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018 e Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019, que estenderam o prazo para as instituições se adaptarem à nova legislação. Tais prorrogações bem como a mudança de governo ocorrida com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff ocasionaram a desmobilização de parte das instituições formadoras quanto ao debate dos currículos e da construção dos novos planos curriculares em consideração às novas Diretrizes.

Como sequência desse período de mudanças políticas, ocorrido também no âmbito do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação com a troca de membros, em sete de novembro de 2019, foi aprovado o Parecer CNE/CP Nº 22/2019, visando reconsiderar e atualizar a Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015 à luz das Resoluções CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e CNE/CP Nº 4 de 17 de dezembro de 2018 que instituiu a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). De forma que a Resolução CNE/CP nº2/2015 foi revogada pela Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que explanaremos a seguir.

2.3 As diretrizes para a formação inicial de professores no Brasil: defensores e detratores

O Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, que em seus fundamentos em defesa da qualidade da Educação Básica – (EB) destaca a formação dos professores que nela atuam, em suas disposições o PNE destaca no aspecto formativo a Meta 13, em sua Estratégia 4 - objetiva a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas “integrando-os às demandas e necessidades das redes de EB, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos” (Brasil, 2014). No tocante à formulação de uma política nacional de formação dos profissionais do magistério (Meta 15), a Estratégia 15.6 do PNE propõe:

[...] promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE. (Brasil, 2014).

Como é possível perceber, a política de formação docente está fortemente atrelada à suposta qualidade da educação básica, ao que parece, arquitetada dentro de uma nova estrutura de regulação, de concepção neoliberal, na qual os sentidos hegemônicos voltados para a educação de qualidade relacionam-se ao controle do que será e como será ensinado e aprendido, distanciando-se da qualidade social que, historicamente, é reivindicada pela sociedade. (Guedes, 2020).

Como já visto, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica em 2017 e a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio em 2018, tanto o Ministério da Educação como o Conselho Nacional de Educação reforçaram o discurso da necessária revisão e atualização das diretrizes de formação dos professores.

Cabe ressaltar, que tanto as universidades quanto as entidades educacionais se manifestaram a favor da não revogação da Resolução CNE/CP Nº 2/2015, defendendo que era possível a adequação dos currículos à BNCC, sem a necessidade da extinção da resolução. No entanto, apesar de todos os apelos e protestos das entidades representativas como ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES,

FORUMDIR, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação - CNTE e do Colégio de Pró-reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior - COGRAD, pela manutenção da Resolução CNE/CP N° 2/2015, ainda assim, o Ministério da Educação encaminhou em 13/12/2018 para o Conselho Nacional de Educação a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, para análise e parecer.

Destaca-se o processo de consulta pública para a implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que ocorreu de 13 de dezembro de 2018 a 23 de janeiro de 2019. Durante esse período, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) abriram um espaço para que a sociedade civil, professores, especialistas e outras partes interessadas pudessem revisar e contribuir com o texto da resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica.

Dentro do período de consulta pública, foi possível que os interessados acessassem o documento preliminar e apresentassem suas contribuições por meio de plataformas digitais. Porém, cabe destacar que o curto período e, principalmente, a época do ano em que a consulta ocorreu, final de ano letivo e período de férias escolares, demonstra a fragilidade nesse processo de escuta da sociedade e instituições representativas, já que desmobilizou o processo de discussões e debates sobre o documento.

Todavia, o CNE afirma que as contribuições recebidas foram analisadas e, em alguns casos, incorporadas ao texto final da resolução, evidenciando o esforço em tornar o processo de construção da política educacional mais participativo e transparente. Mas, a consulta pública e a subsequente aprovação da Resolução geraram debates na comunidade educacional, especialmente sobre as implicações das novas diretrizes para os cursos de formação de professores e para as instituições de ensino superior. Alguns críticos apontaram desafios na adaptação dos cursos às novas exigências e a necessidade de maior apoio institucional para garantir a qualidade na formação dos futuros docentes.

Tendo a proposta tramitado durante um ano no CNE, de dezembro de 2018 a dezembro de 2019, em 20 de dezembro de 2019, foi homologada a Resolução nº 2,

do CNE/CP, 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). A estrutura desse documento orientador segue o padrão da BNCC, ou seja, há orientações, prescrições e exposição das habilidades e competências essenciais para a formação dos professores da educação brasileira (Guedes, 2020).

Ao protestar contra a revogação da Resolução CNE/CP N° 2/2015, entidades educacionais como a ANFOPE, ANPED e FORUMDIR defendiam os avanços contidos na proposta, afirmando ser um documento que pensa, discute e propõe a formação de professores de modo orgânico. Também enfatizavam a necessidade de se avaliar os efeitos das diretrizes junto às instituições de formação, tendo em vista que os cursos já adequados às DCNs de 2015, não haviam encerrado um ciclo e portanto, não se tinha ainda uma avaliação do desempenho das diretrizes curriculares na formação dos professores. O manifesto produzido pela ANFOPE em 2020, argumenta que

[...] "as 'novas' Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNC-Formação descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores. Para a entidade, pode se inferir impactos nocivos sobre a educação básica, que constituem mais um grave retrocesso nas políticas educacionais" (ANFOPE, 2020).

Entretanto, no documento consta que a BNC-Formação pretende ser um Referencial para as licenciaturas das universidades brasileiras, determinando conteúdos e competências tanto para a formação inicial quanto para a continuada, em uma "visão sistêmica", devendo superar as dicotomias entre teoria e prática, escola e universidade, tendo como objetivo final o "[...] efetivo desenvolvimento de competências docentes que integrem o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional do seu magistério" (Brasil, 2018, p. 9).

Conforme estabelece o Art. 2º da Resolução N° 2/2019, a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais e específicas e as habilidades previstas na BNCC-Educação Básica. As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais: (I) conhecimento profissional; (II) prática profissional; (III) engajamento profissional (Brasil, 2019). O documento aponta para uma nova dinâmica de formação de professores pautada

por uma pedagogia das competências e habilidades, obrigatoriamente alinhada à BNCC-EB, e os estudantes submetidos a avaliações externas, além de atrelar a formação continuada à evolução funcional ao longo da carreira docente.

Segundo Guedes (2020), tal concepção de formação baseada na pedagogia das competências, tão fortemente defendida neste marco regulatório, mistura uma visão restrita e instrumental de docência, em “detrimento de uma concepção formativa que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva” (Guedes, 2020, p. 97). Já na visão de Gonçalves, et. al. (2020), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores representam uma drástica ruptura com as conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente contidas na Resolução CNE/CP N° 2/2015.

As autoras argumentam que a Resolução CNE/CP N° 2/2019 além de apresentar inconsistências, entra em conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, pois busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses do mercado e de fundações privadas (Gonçalves; Mota; Adanon, 2020, p. 366). Segundo as autoras, é possível identificar os retrocessos da DCN de 2019 em relação a DCN de 2015, e destacam que:

[...] a Resolução CNE/CP n. 2/2019 trata exclusivamente da formação inicial de professores, ainda que brevemente citada ao longo do texto, em apenas três incisos, a formação continuada deixa de ser um tema da presente diretriz. Segundo o CNE, a formação continuada terá uma resolução específica. Tal mudança, rompe com a organicidade que se buscou constituir com a Resolução CNE/CP n° 2/2015 e certamente trará prejuízos para a necessária articulação entre a formação inicial e continuada e entre universidade e as escolas da Educação Básica. Da mesma forma, a valorização profissional que possuía um capítulo na Resolução de 2015, fica reduzida em um inciso no texto atual (Gonçalves; Mota; Adanon, 2020, p. 367).

A Resolução CNE/CP N° 2/2019, possui trinta artigos, organizados em nove capítulos e um anexo que apresenta a proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Em relação a carga horária dos cursos de licenciatura, a nova resolução mantém as 3.200 horas, todavia, estabelece que este cômputo de horas precisa estar organizado em três grupos, da seguinte forma:

- Grupo I - com 800 horas que precisam ser efetivadas desde o início no 1º ano do curso. Nesse grupo devem ser trabalhados aspectos referentes à 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.
- Grupo II - com 1.600 horas que devem ser cumpridas a partir do segundo ano do curso até o quarto ano. Nessa etapa formativa deve ser trabalhada a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e, para o domínio pedagógico desses conteúdos.
- Grupo III - com 800 horas que devem ser desenvolvidas desde o primeiro ano do curso e que configuram a prática pedagógica no currículo. Este quantitativo de horas práticas deve ser distribuído em 400 horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho na escola e 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o início (Brasil, 2019).

A nova Resolução é caracterizada por uma abordagem prescritiva sobre como deve ser a formação inicial de professores no Brasil. Ao estabelecer a forma como a carga horária deve ser distribuída, não apenas em termos de horas, mas também em relação aos conteúdos e anos do currículo, acaba padronizando e inflexibilizando os cursos de formação docente.

A organização descrita em detalhes limita a autonomia das universidades na organização curricular dos cursos. Cabe destacar, que as atividades complementares, presentes desde 2002 como componente curricular dos cursos de licenciatura, não aparecem nas atuais DCNs. Nesse contexto, as Diretrizes de 2019 representam um movimento de padronização dos processos formativos de professores, influenciando em como o saber deve ser administrado minuciosamente, de forma a produzir currículos mínimos que estão ancorados em competências e habilidades.

Dentro do processo de padronização e unificação, são eleitas algumas questões que passam a ser prioritárias e outras ficam de fora. Observa-se com a

Resolução CNE/CP N° 2/2019, que o que passa a ser prioritário neste momento são as competências e habilidades. Como afirmam Albino e Silva, os modelos curriculares por competência preocupam “[...] por consubstanciar em uma perspectiva reducionista do conhecimento a esquemas e modelos, em detrimento de um modelo processual de compreensão curricular” (2019, p. 141).

Recentemente, em 30 de março de 2023, foi organizada a Frente Nacional pela revogação das Resoluções CNE/CP n°2/2019 e 01/2020, reunindo mais de uma centena de entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores e ao campo educacional, na qual apresentam um manifesto com as seguintes reivindicações:

Manifestamos aqui nosso posicionamento contrário à legislação, calcada no ideário neoliberal e mercantilista, imposta de forma autoritária após o golpe de 2016, que descaracterizou a política educacional, reduzindo a escola à mera função executora e instrucional. A Base Nacional Comum-Formação Inicial (Res. 2/2019) e a Base Nacional Comum-Formação Continuada (Res. 1/2020), subordinadas à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, se referenciam na ultrapassada Pedagogia das Competências, na produção das Fundações, Institutos e empresas educacionais privadas, obedecendo às diretrizes dos organismos multilaterais. O Conselho Nacional de Educação - CNE, no lastro de uma reforma empresarial e privatista, que atende, exclusivamente, aos interesses do mercado, promove a descaracterização dos cursos de formação de professores/as (Frente Nacional Revoga BNC-Formação, 14 de abril de 2023).

O movimento propõe a retomada da Resolução CNE/CP n°2/2015, repudiando as normativas da Resolução CNE/CP n° 2/2019 que segundo os integrantes do movimento, desqualificam e descaracterizam os cursos de licenciatura e impactam negativamente a formação dos futuros professores/as, dos alunos da Educação Básica, a atuação e a carreira docente, na defesa centrada em uma Formação de Professores para a Educação Básica socialmente referenciada, crítica e emancipatória.

Portanto, implementar a nova política do programa nacional de formação de professores demonstra o avanço das visões políticas que buscam incentivar a transformação de um bem social que é a educação, em mercadoria. Interesses estão em jogo a todo momento, os mercantilistas veem a educação como um mercado em constante expansão.

Evidencia-se que com as novas diretrizes para a formação de professores, com a BNCC e a política de avaliação externa, criam-se inúmeras possibilidades de produção de materiais educativos, de promoção da formação inicial e da formação

continuada que poderão ser oferecidos pela iniciativa privada. Restará aos professores formadores desenvolverem espaços e tempo para denunciar tais movimentos, estabelecendo as críticas necessárias para melhorar os aspectos da formação de professores.

Visando facilitar a compreensão das principais mudanças ocorridas entre a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, apresentamos abaixo um quadro comparativo entre elas:

Quadro 1- Comparativo entre as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e 2/2019

Aspecto	Resolução CNE/CP nº 2/2015	Resolução CNE/CP nº 2/2019
Foco	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica.	Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica.
Enfoque da Formação	Formação de professores centrada em fundamentos teóricos, articulada com a prática pedagógica.	Formação de professores alinhada à BNCC, com ênfase em competências e habilidades específicas.
Carga Horária	Estabelece carga horária mínima para cursos de formação inicial (Pedagogia e Licenciaturas).	Mantém a carga horária mínima, mas com mais ênfase em práticas pedagógicas e estágios supervisionados.
Estágio Supervisionado	Prevê estágio supervisionado, com uma carga horária definida, focado em experiências práticas.	Amplia a importância do estágio supervisionado, enfatizando a conexão entre teoria e prática, com maior articulação com a BNCC.
Articulação com a BNCC	Não era explicitamente articulada com a BNCC, pois esta ainda não havia sido publicada.	Alinhamento direto com a BNCC, influenciando diretamente os currículos dos cursos de formação de professores.
Educação Inclusiva	Reforça a necessidade de formação para a educação inclusiva, mas com foco menos detalhado.	Destaca a importância da educação inclusiva e da diversidade, alinhada aos princípios da BNCC.
Competências Profissionais	Foco nas competências profissionais necessárias para o ensino, com ênfase em fundamentos teóricos.	Fortalece as competências profissionais voltadas para a prática pedagógica e gestão da sala de aula, de acordo com a BNCC.
Avaliação da Formação	Avaliação da formação com foco nos processos formativos e nos resultados da aprendizagem.	Introduz mecanismos de avaliação contínua, focando no desenvolvimento das competências docentes, alinhados à BNCC.

Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo capítulo, será apresentada a estrutura e organização da BNCC e da BNC-Formação, aprofundando as concepções e características de cada uma quanto às competências gerais e específicas, bem como o alinhamento entre elas.

CAPÍTULO 3

COMPETÊNCIAS GERAIS E ESPECÍFICAS ENTRE A BNC-FORMAÇÃO E A BNCC-EDUCAÇÃO BÁSICA: INTERTEXTOS NECESSÁRIOS

As políticas públicas possuem diferentes níveis de complexidade, visto que envolvem mediações entre a compreensão prática e a trajetória histórica, quando o assunto está relacionado às políticas educacionais, conectando o Estado e o corpo docente. Essa prática representa o eixo central do currículo de formação de professores, pois permite o desenvolvimento das capacidades e competências necessárias para o exercício profissional, incluindo a reflexão sobre a ação. Essas capacidades abarcam conhecimentos e atitudes independentemente do conhecimento acadêmico, porém causando a mobilização de um conhecimento produzido em diálogo com a situação real.

Segundo Guedes (2020, p. 88), muitas das mudanças nas políticas educacionais começaram com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que foi alterada pela Lei 13.415/2017, aumentando a carga horária mínima do Ensino Médio, iniciando a ampliação das escolas de tempo integral. Subsequentemente, instituiu-se a BNCC, na Educação Básica, dando início a todas as etapas e modalidades desse período de ensino, trazendo referências explícitas para a organização de uma nova política de formação de professores, afetando diretamente o ensino superior, especialmente as licenciaturas.

A BNCC fundamentou-se na concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e propostas pedagógicas das instituições escolares, no intento de contribuir para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente no que diz respeito à formação de professores, avaliação da aprendizagem, definição de recursos didáticos e critérios para infraestrutura adequada.

A Resolução nº 3/2018 do CNE atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, substituindo o modelo único de currículo por um modelo diverso e flexível, abrigando currículos compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociáveis. Compreendendo que a formação geral deve ser

pautada em competências e habilidades previstas na BNCC e organizada por áreas de conhecimento (Brasil, 2018).

Pires e Cardoso (2020, p.78) dissertam que as normativas governamentais auxiliam e norteiam a construção de uma nova política de formação de professores. Entendendo que, ao estabelecer um currículo de formação que objetive apenas a produção de profissionais aptos a atender às demandas do mercado de trabalho, o foco da educação deixa de ser o desenvolvimento integral dos indivíduos e passa a ser a preparação para a inserção no sistema produtivo. Isso implica na redução da reflexão crítica e na limitação das possibilidades de transformação social, uma vez que os professores são moldados para reproduzir e transmitir os conhecimentos definidos pelas políticas internacionais, sem espaço para questionamentos ou construção coletiva de saberes.

Dessa forma, é importante reconhecer a necessidade de uma formação docente que promova a capacidade de análise, reflexão e atuação crítica dos professores, a fim de que possam contribuir para a formação de sujeitos autônomos, conscientes de seu papel na sociedade e capazes de pensar e agir de forma transformadora.

Compreendendo que a BNCC é um documento que estabelece os conhecimentos, habilidades e competências que devem ser trabalhados na Educação Básica brasileira, e a formação dos professores, por sua vez, deve contemplar tanto as competências gerais, que são aquelas que perpassam todas as áreas do conhecimento, quanto às competências específicas, que são aquelas relacionadas a cada disciplina específica; este capítulo irá debater as competências gerais propostas pela BNCC e as competências específicas que se relacionam aos conhecimentos e habilidades de cada área do conhecimento. Lembrando que, a formação dos professores para a BNCC deve, portanto, contemplar o desenvolvimento das competências gerais e específicas, de forma que os docentes estejam aptos a trabalhar tanto aspectos transversais quanto conteúdos específicos de cada disciplina.

3.1 Estrutura e organização da BNCC: as competências gerais e específicas em debate

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua formação escolar, desde a educação infantil até o ensino médio, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com os preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE).

A estrutura da BNCC é composta por cinco partes a saber: 1) Introdução, 2) A Estrutura da BNCC, 3) A Etapa da Educação Infantil, 4) A Etapa do Ensino Fundamental e 5) A Etapa do Ensino Médio; em que são abordados os fundamentos, os princípios, as finalidades e os objetivos gerais da educação básica, além de trazer as diretrizes e orientações pedagógicas para a construção dos currículos em cada etapa escolar.

A introdução apresenta a importância da BNCC e explica que é um documento normativo, aplicado exclusivamente à educação escolar, orientado por princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), considerando em sua construção a diversidade e a igualdade de acesso à educação (Brasil, 2017).

Segundo Albino e Silva (2019) dentro dos fundamentos da BNCC, encontra-se ainda a estrutura curricular, que apresenta as áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, e formação técnica e profissional. Cada área de conhecimento é subdividida em componentes curriculares, que são os diferentes campos do saber a que os estudantes devem ser expostos. Portanto, segundo Albino e Silva (2019), a BNCC é uma ferramenta para nortear as práticas pedagógicas, que visa proporcionar uma educação de qualidade e garantir que todos os estudantes tenham acesso aos mesmos conhecimentos, independentemente de sua localização geográfica ou classe social.

O documento da BNCC está organizado de forma clara e sequencial, facilitando a compreensão e a implementação das diretrizes pedagógicas. Ele apresenta as competências e habilidades que os alunos devem adquirir em cada etapa escolar, trazendo sugestões de conteúdos e metodologias para o planejamento das aulas.

Compreendida como um documento que estabelece as competências gerais e específicas que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica no Brasil, sua estrutura e organização foram definidas a partir de debates e consultas públicas, envolvendo educadores, especialistas, estudantes, pais, entre outros atores envolvidos na educação. Fragella e Dias (2018) defendem que tais competências e a BNCC como um todo, foram definidas a partir de um debate amplo e participativo, envolvendo especialistas, educadores, gestores e sociedade civil, visando desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar criticamente, resolver problemas, trabalhar em equipe, comunicar-se de forma clara e eficaz, entre outras habilidades essenciais para a vida em sociedade.

Já Corrêa e Morgado (2018) relatam que ainda no ano de 2015, no governo Dilma Rousseff, a BNCC teve três versões as quais o MEC considera que foram frutos de um processo de construção democrático, no qual foram realizadas consultas públicas e várias audiências para o processo de escuta da comunidade escolar. Porém, os autores dizem que a participação de especialistas e pesquisadores brasileiros nesse processo foi ínfima, o que ocasionou a participação de especialistas internacionais provenientes de organismos privados.

As competências gerais presentes na BNCC são divididas em dez áreas, que abrangem diferentes aspectos do desenvolvimento humano, sendo elas: Conhecimento, Pensamento científico, crítico e criativo, Repertório cultural, Comunicação, Cultura digital, Trabalho e projeto de vida, Empatia e cooperação, Responsabilidade e cidadania, Autonomia e protagonismo, Autoconhecimento e autocuidado (Giaretta; Ziliani; Silva, 2023). Descreve-se abaixo as dez competências gerais da Educação Básica, descritas no documento, para conhecimento:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.

- 2.** Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3.** Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4.** Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5.** Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
- 6.** Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 7.** Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 8.** Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
- 9.** Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
- 10.** Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017 p. 4).

Ao adotar essa abordagem, a educação valoriza o desenvolvimento de competências relacionadas à resolução de problemas, criatividade, colaboração, comunicação efetiva, pensamento crítico, entre outras, visando preparar os estudantes para serem autônomos, proativos, pensadores críticos e cidadãos globalmente conscientes.

Loureiro, Kraemer e Lopes (2021), lembram que a educação pautada em competências e habilidades tem como objetivo principal preparar os indivíduos para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo e para alcançarem sucesso em suas vidas pessoais e profissionais, reconhecendo a importância de ir além da

transmissão de conhecimentos teóricos e buscando desenvolver as aptidões e capacidades dos alunos.

Já as competências específicas, refere-se aos conhecimentos e habilidades específicas de cada componente curricular. Segundo o documento (Brasil, 2017), a intenção não é de engessar o currículo das escolas e sim de estabelecer um referencial mínimo e comum a ser seguido em todo o território nacional, permitindo que as escolas e educadores tenham flexibilidade para organizar e adequar o currículo de acordo com as necessidades e características locais, garantindo a qualidade da educação básica no Brasil, proporcionando uma formação integral aos estudantes.

As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades. Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (Brasil, 2017).

Desta forma, as competências específicas fazem parte desse sistema e referem-se às habilidades que todos os estudantes devem adquirir, independentemente do Estado ou Município em que vivem. Sendo organizadas em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, que abrange os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa para os anos finais da Ed. Básica; Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas que abrange os componentes curriculares de História e Geografia e por fim, Ensino Religioso.

Em consonância, ao mencionar competências específicas, Santos e Tavares (2019) entendem que dentro do sistema nacional de educação a BNCC é uma normativa imperativa, que deve desenvolver atividades que promovam o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor dos alunos; utilizando recursos e materiais adequados à faixa etária das crianças, criando um ambiente acolhedor e seguro, que favoreça a aprendizagem, sendo diverso e acompanhando o conhecimento do professor, visto que cabe a ele promover a alfabetização e

letramento dos alunos, desenvolvendo atividades que despertem o interesse e a curiosidade. A partir das competências gerais e específicas definidas no documento, espera-se que os alunos tenham condições de enfrentar os desafios do século XXI contribuindo para o desenvolvimento social, cultural e econômico do país.

Albino e Silva (2019) concordam que a educação pautada em competências busca proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais significativa e prática, que esteja alinhada às necessidades do mundo real. Nesse sentido, os estudantes são encorajados a aplicar o que aprendem em situações reais e a desenvolver uma compreensão mais aprofundada e contextualizada dos conceitos.

A formação humana na BNCC é costurada por uma dimensão humana e jurídica do direito de aprender, bem como fundamentada na educação baseada em competências. É uma política de currículo baseada em experiências internacionais e justificada também por essas experiências. É importante salientar que nenhum documento curricular possui pureza epistemológica ou está ausente de processos de lutas e múltiplas colagens; ele é interdiscursivo e intertextual. Nesse sentido, a BNCC traz marcas ideológicas, tensões e diferenças, negadas em seu processo de construção (Albino; Silva, 2019 p. 141).

Contrapondo essa visão, Sílvia Manfredi (2010) argumenta que o modelo de competências é individualista e possui uma conduta binária, de forma que ou se possui ou não se possui, exemplificando:

Ora, o modelo de competências não leva em conta que as competências são social e culturalmente construídas. (...) No caso dos trabalhadores, há muitas competências que são construídas dentro da cultura de um trabalho específico. (...) Os standards utilizados para construir os modelos são feitos com grupos de especialistas que se baseiam nos experts, os superespecialistas. (...) Assim, do ponto de vista ideológico, essa noção torna todos os que não possuem essas competências/habilidades, como os superespecialistas, incompetentes (Manfredi, 2010, p.3).

Para a autora o modelo de competências visa sim, padronizar e homogeneizar a educação, em uma tendência que ela caracteriza como destrutiva, justificando que se destrói a cultura e a diversidade, desconsiderando várias coisas que sempre foram importantes. Outra importante pesquisadora que possui vasta produção bibliográfica sobre essa temática, sendo crítica e totalmente contrária ao modelo de competência é Acácia Zeneida Kuenzer. Em suas pesquisas ao relacionar conhecimento e competência, ela explica que o conceito de competência está intimamente ligado ao conceito de conhecimento tácito ao invés do conhecimento teórico, que se aprende na escola e explica que esses conhecimentos

são tácitos pois não são possíveis de serem ensinados ou explicados e assim, não se identificam com os conhecimentos teóricos (Kuenzer, 2002).

Guedes (2020) reconhece que cada indivíduo tem habilidades e talentos únicos a serem desenvolvidos, incentivando a valorização da diversidade de habilidades e oferecendo oportunidades para que todos os estudantes possam desenvolver plenamente seu potencial, independentemente de suas diferenças individuais, tornando-se cidadãos ativos, capazes de contribuir positivamente para a sociedade. Como é possível perceber, a BNCC é alvo de muitas tensões e críticas por sua abordagem excessivamente técnica e instrumentalizadora da educação. Ao focar predominantemente em competências específicas e mensuráveis, essa concepção corre o risco de reduzir a educação a um processo mecânico de aquisição de habilidades práticas, desvalorizando aspectos fundamentais como o desenvolvimento crítico, ético e humano dos estudantes.

Nas considerações desta pesquisadora, essa abordagem tende a fragmentar o conhecimento e a enfraquecer a formação integral do aluno, negligenciando a importância de uma educação que promova a reflexão, a cidadania e a compreensão de contextos sociais e culturais amplos. Além disso, ao priorizar competências padronizadas, a BNCC pode acabar desconsiderando as diversidades regionais e as especificidades dos contextos locais, o que é essencial para uma educação que realmente atenda às necessidades da sociedade brasileira. Portanto, faz-se necessário promover a compreensão dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, estimular o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes para assim, preparar os alunos para o ingresso no ensino superior, para o mercado de trabalho e também para a vida.

Na próxima seção, se discutirá a estrutura e a organização da BNC-Formação, trabalhando a estrutura do documento, suas competências gerais e específicas, entre outros aspectos previstos para a formação inicial dos professores que atuarão na educação básica e conseqüentemente desenvolverão em seu trabalho as normativas definidas na BNCC.

3.2 Estrutura e organização da BNC-Formação: as competências gerais e específicas em debate

A Resolução CNE/CP n.º 2/2019 está estruturada em 30 artigos, nove capítulos e um anexo, do qual consta a proposta de BNC-Formação, cujo foco é a formação inicial de professores. A Resolução e a BNC-Formação evidenciam o objetivo principal de implementação da BNCC instituída pelas Resoluções CNE/CP n.º2/2017 e CNE/CP n.º4/2018 nas etapas da Educação Básica no país e são marcadas pelo caráter discricionário e ordenado, o que resultou em avaliações negativas da comunidade acadêmica. Como exemplo na publicação da ANPEd:

[...] ao modelo centrado em competências e uma concepção redutora e esvaziada de currículo que sonega a pluralidade e desrespeita a diversidade cultural, de público e instituições, ferindo o princípio da gestão democrática e da liberdade de ensinar e aprender” (ANPEd, 2020).

Para Silva (2020), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação foram criadas para “treinar professores” e alinhar a formação docente à BNCC, utilizando o previsto nos artigos 2.º e 3.º da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 para justificar seu posicionamento. Essa visão, parece ser reforçada no documento em seu Capítulo III - Da Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente, em seu art. 7º, em que são elencados os princípios norteadores em consonância com as aprendizagens descritas na BNCC da Educação Básica, para a organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, a saber:

I - compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC; II- reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado; III - respeito pelo direito de aprender dos licenciandos e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro; IV - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência; V - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação; VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional; VII -

integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado; VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino; X - engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório; XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando; XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros; XIII - avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação; e XIV - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira (Brasil, 2019).

Observa-se que tais Diretrizes propõe um modelo idealizado, que nem sempre dialoga com a realidade das escolas e das condições de trabalho dos professores brasileiros, onde a sobrecarga de trabalho e a falta de apoio pedagógico comprometem a formação continuada e o desenvolvimento profissional. A formação de professores no Brasil deve ser fundamentada em princípios que valorizem tanto a igualdade e equidade educacional quanto a prática docente desde os primeiros momentos do curso.

O compromisso com a aprendizagem dos licenciandos e o respeito ao seu direito de aprender são cruciais para assegurar que os futuros professores sejam bem-preparados para enfrentar os desafios da docência. A prática deve ser integrada aos conteúdos teóricos e pedagógicos de maneira contínua, permitindo que os licenciandos desenvolvam habilidades, valores e atitudes essenciais para sua atuação futura. Em última análise, a efetivação desses princípios exige um compromisso político e social que vá além da simples formulação de diretrizes, demandando investimentos concretos em infraestrutura, formação continuada e valorização da carreira docente.

A figura abaixo demonstra os elementos que constituem e estruturam a BNC-Formação:

FIGURA 1: Base Comum para reformar a Formação de Professores

Fonte: MEC (2018)

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação), aborda tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos professores, com o objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias para que eles sejam capazes de aplicar não apenas as dez competências gerais previstas na BNCC, mas também as aprendizagens fundamentais que devem ser garantidas a todos os alunos. Além do desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC Educação Básica, a formação docente pressupõe o desenvolvimento de dez Competências Gerais Docentes, que estão descritas abaixo:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em

- diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
 6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
 7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
 10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (Brasil, 2019)

Ao abordar as competências gerais é relevante mencionar que elas foram criadas com o objetivo de compreender e utilizar os conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da docência, em prol de conhecer os fundamentos teóricos e práticos da Pedagogia, o que segundo Farias (2019) inclui entender as teorias de aprendizagem, as estratégias de ensino, as metodologias pedagógicas, as características do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, entre outros. De modo que, saber planejar aulas e atividades, elaborar e aplicar avaliações, desenvolver recursos didáticos adequados, utilizar diferentes tecnologias educacionais, promover a participação ativa dos alunos, estimular a autonomia e a criatividade, fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

Denota-se que, por meio dessas competências, a autonomia e o protagonismo oportunizam ao professor a tomada de decisões de forma consciente e participativa, podendo atuar na resolução de problemas e na construção de uma sociedade mais justa. No entanto, Pires e Cardoso argumentam que refletir acerca da “liberdade” e “autonomia”, abordadas nas competências da política curricular é

uma "utopia", pois, "na racionalidade neoliberal, funcionam como tecnologias de governo de si mesmas. Por meio do discurso de liberdade e autonomia, deseja-se um sujeito ativo politicamente e que tenha instrumentos para governar a si mesmo" (2020, p.84). Portanto, compreende-se que os indivíduos podem conduzir suas ações de forma dirigida, estabelecendo normativas (regras) que devem ser seguidas no processo de autogovernar.

As competências gerais a serem desenvolvidas pelos professores são acompanhadas por um conjunto de competências e habilidades específicas, divididas em três dimensões principais: conhecimento, prática e envolvimento profissional, que se descreve abaixo:

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 (Brasil, 2019 p. 2)

Sobre tais competências, Albino e Silva (2019) mencionam que conhecer princípios éticos e políticos que sustentam a profissão docente, faz com que a atuação desse profissional se transforme em uma prática reflexiva e crítica, buscando a melhoria constante da prática, de modo que, ao planejar, executar e avaliar atividades pedagógicas de forma integrada e coerente com as políticas educacionais, os professores promovem o diálogo e colaboram com os demais profissionais da escola, além de contribuir com a comunidade, visto que estão utilizando diferentes estratégias e recursos pedagógicos para atender às diversidades presentes nas salas de aula, promovendo, assim, a aprendizagem dos alunos, considerando seus saberes prévios, experiências e interesses.

Giaretta, Ziliani e Silva (2023), dissertam que tão relevante quanto as competências gerais, as competências específicas apesar de poderem variar de acordo com o contexto e a área de atuação de uma unidade de ensino, de maneira geral, elas estão pautadas em: Planejamento e organização de cursos e formações; Desenvolvimento de materiais didáticos; Facilitação da aprendizagem; Avaliação da formação e Atualização contínua. Portanto, entende-se que;

[...] o engajamento profissional se refere ao compromisso ético e moral do futuro professor que eleva a qualidade de ensino, ou seja, a responsabilidade do professor com o aperfeiçoamento de seu conhecimento e de sua prática profissional (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022 p.1346).

Ao mergulhar em variadas manifestações culturais o indivíduo amplia suas referências e adquire uma compreensão mais profunda das diferentes formas de pensar e expressar a realidade. Segundo Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022) isso ajuda a desenvolver um olhar crítico, questionando padrões estabelecidos e procurando novas perspectivas. Nessa ótica o pensamento científico, crítico e criativo desempenham um papel fundamental na compreensão e solução de problemas complexos da sociedade, permitindo investigar a realidade de forma sistemática, utilizando diferentes fontes de informação e propondo soluções inovadoras. Para Pires e Cardoso (2020) esse tipo de abordagem permite avançar além dos limites do conhecimento estabelecido e contribuir de forma significativa para o progresso humano.

Loureiro, Kraemer e Lopes (2021) resumem que adquirir esses conhecimentos e habilidades, durante a formação inicial em Pedagogia ou em um curso de licenciatura específico, como Matemática, História, Ciências Biológicas, entre outros, oportuniza a formação continuada sendo importante para o aprimoramento do profissional da área educacional.

Ser professor remete a reflexão da importância de se comunicar, e de se fazer entender, Libâneo (2015) revela que a comunicação é uma habilidade fundamental na vida cotidiana, permitindo que as pessoas se expressem e se conectem umas com as outras de maneira clara e adequada. No entanto, a forma como as pessoas se comunicam está mudando rapidamente com o advento da cultura digital. Libâneo ainda argumenta, que a comunicação é uma habilidade vital na sociedade moderna e a cultura digital está transformando a educação e a forma

como o professor passa seu conhecimento, de modo que, é relevante que se use os recursos tecnológicos de forma responsável, compreendendo seus impactos na sociedade, sendo interessante a utilização dos recursos disponíveis de forma crítica, ética e responsável.

É fundamental pontuar, que independente da normativa que se estabeleça, sendo ou não na educação, a empatia e cooperação, devem estar sempre atuando de forma concomitante em todos os setores da sociedade. Albino e Silva (2019) entendem que cultivar relações positivas, respeitadas e solidárias, valorizando a diversidade e a coletividade, fazendo parte da responsabilidade individual e social, visto que só assim pode-se agir de forma responsável, ética e sustentável, compreendendo e exercendo seus direitos e deveres como cidadão, de forma coletiva e ou individual.

Assim como as instituições garantirem qualidade em seus cursos de formação, para que de fato esse professor possa contribuir com a sociedade, de forma individual e coletiva. Lembrando que, ter a disposição desse professor em formação recursos didáticos, facilita sua aprendizagem e lhe dá respaldo em sua futura atuação, compreendendo a importância das metodologias para a elaboração e planejamento de suas sequências didáticas.

Tendo em vista a explanação realizada aqui sobre a BNC-Formação e anteriormente sobre a BNCC, na seção a seguir a discussão refletirá acerca da possível consonância entre a BNC- Formação e a BNCC-Educação Básica.

3.3 A BNC-Formação e a consonância com a educação básica: desafios e realidades

O texto da Resolução n.º 2/2019 CNE/CP, que instituiu a BNC-Formação, dá ênfase na necessidade de reformulação da educação escolar, principalmente devido ao progresso trazido pela tecnologia. Giaretta, Ziliani e Silva (2023) compreendem que, ao passo que, a BNC - Formação deve assegurar que os professores sejam preparados de forma adequada para atender às demandas e desafios da educação contemporânea, a realidade da educação básica por vezes mostra um descompasso entre as diretrizes da BNC - Formação e a prática nas escolas, principalmente devido a fatores externos, como a falta de recursos financeiros e materiais, a falta de

formação adequada dos próprios docentes, a falta de políticas públicas efetivas, entre outros.

A educação básica no Brasil enfrenta uma série de desafios que afetam sua qualidade e acessibilidade. Embora a redução dos custos educacionais e a concessão de subsídios possam, em muitos casos, aumentar dramaticamente a participação escolar, as decisões sobre frequentar a escola são frequentemente influenciadas por fatores sociais, como a pressão dos colegas, além de mudanças nas preferências individuais ao longo do tempo. Contudo, as distorções existentes nos sistemas educativos, incluindo a falta de incentivos adequados para os professores e currículos que atendem predominantemente à elite, comprometem o aprendizado dos alunos e diminuem o impacto positivo que um aumento nos investimentos educacionais poderia trazer (Ximenes; Melo, 2022).

As inovações de políticas educacionais pedagógicas concebidas para resolver estas distorções (tais como a BNC e a BNCC) prometem aumentar o desempenho educacional, porém as condições escolares parecem insuficientes para melhorar os incentivos aos professores, assim como a baixa qualidade na formação dos profissionais, impactam diretamente a educação básica brasileira. É importante ressaltar que a falta de alinhamento entre a BNC - Formação e a educação básica não implica em ignorar as diretrizes do documento, mas sim em compreender que sua implementação é um processo gradual e que requer ações e investimentos constantes (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022).

Ximenes e Melo (2022) afirmam que historicamente, as avaliações raramente eram realizadas quando os governos decidiram avaliar um determinado programa de grande escala. Ao longo da última década e meia, os governos e órgãos que estudam a educação no mundo em desenvolvimento, têm utilizado cada vez mais avaliações sistemáticas visando esclarecer e encontrar formas de ajudar mais crianças a frequentar a escola e melhorar a aprendizagem, inclusive criando programas de capacitação de professores.

A educação básica é o resultado da expansão progressiva da educação, já que o ensino primário é considerado um direito e uma responsabilidade de todos os cidadãos, deve-se fornecer o conhecimento necessário para apoiar os objetivos e o desenvolvimento social, incentivando o comportamento social e a consciência

cultural. O acesso a estes sistemas educativos é independente de raça, cor ou gênero. A BNC-Formação incentiva o desenvolvimento sustentável, onde os governos são responsáveis por fornecer educação para todos e apoiar financeiramente as suas escolas públicas (Farias, 2019).

Portanto, para Zucchini, Alves e Nucci (2023) os alunos adquirem diferentes padrões culturais e os sistemas escolares transmitem os valores fundamentais do seu povo através de tarefas como a defesa de princípios, valores e o respeito pela autoridade e pela lei. O ambiente escolar deve proporcionar uma educação de qualidade aos alunos através da valorização, por parte do sistema, sendo um papel vital dos professores e dos responsáveis pela gestão dos assuntos de aprendizagem.

A BNC- Formação e a BNCC em suas propostas, propõe que os alunos adquiram as habilidades necessárias para enfrentar os encargos da vida no local de trabalho e na sociedade. As universidades e instituições superiores são consideradas essenciais para qualificar especialistas em diversas áreas e aproximar os estudantes da aprendizagem e ensino eficazes, dentro das disposições de tais normativas. Freitas (2018) contrapõe essa visão argumentando que:

A BNCC e a BNC-Formação inserem-se no movimento global de reforma da educação, cujos objetivos são adaptar a escola às demandas da economia competitiva e globalizada e adequar a produção nacional à lógica produtiva internacional. Coordenado por organismos multilaterais, esse movimento tem tornado os processos educativos mais atrativos aos investimentos transnacionais, à atuação de indústrias e prestadoras de serviço dos países centrais, que podem ampliar sua operação também na periferia dos sistemas reproduzindo o ciclo de colonização científica, cultural e tecnológica (Freitas, 2018, p. 32).

Outra importante função latente da educação é a capacidade de trabalhar questões políticas, sociais e econômicas, desenvolvendo uma política de diálogo e aceitação de opiniões diversas. Lembrando que a educação básica em países do terceiro mundo como o Brasil, enfrenta desafios que afetam tanto o acesso à escola e o processo de aprendizagem, quanto a qualidade do ensino oferecido (Ximenes; Melo, 2022).

Um dos principais desafios é o acesso à escola e o processo de aprendizagem, enfatizando um modelo distorcido de formação de docentes, abarcando a falta de investimentos generalizados e inovação, culminando no

desinteresse por parte dos alunos e a falta de participação das famílias na vida escolar (Silva; Guilherme; Brito, 2023).

Não há dúvida de que os países emergentes sofrem de um baixo nível de educação devido à incapacidade de arcar com os custos, independentemente da capacidade de superioridade dos alunos, e de serem criativos. Aumentam a diversidade de oportunidades e concretizam o princípio da educação para todos. Frequentemente, os alunos abandonam a escola precocemente e param de continuar seus estudos. Eles procuram trabalho para ajudar suas famílias a sobreviver e atender às necessidades da vida em termos de moradia, saúde e alimentação etc. (Ximenes; Melo, 2022).

Em relação ao acesso à escola, especialmente entre as populações mais vulneráveis, a pobreza, a falta de infraestrutura adequada, especialmente em áreas rurais, e a falta de políticas públicas eficazes dificultam o acesso à educação básica. Na prática, a falta de investimentos na área da educação torna difícil a criação de escolas suficientes para atender toda a demanda existente (Silva; Guilherme; Brito, 2023).

O processo de aprendizagem nas escolas do Brasil enfrenta dificuldades como a falta de recursos didáticos adequados, a falta de capacitação dos professores para lidar com os desafios do ensino em contextos adversos, a falta de estímulo para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a leitura e a escrita, e a falta de acompanhamento individualizado, necessário para atender as necessidades específicas de cada aluno (Farias, 2019).

Outro desafio significativo é o modelo distorcido de formação de docentes, onde a valorização dos professores e sua remuneração muitas vezes são baixas, o que acaba desmotivando a busca pela carreira docente. O desinteresse por parte dos alunos é um desafio enfrentado na educação básica, visto que, os jovens desistem da escola precocemente devido à falta de motivação para estudar, à falta de conexão com a realidade e relevância dos conteúdos abordados, além das dificuldades socioeconômicas enfrentadas por suas famílias (Ximenes; Melo, 2022).

Deve-se pontuar que o bem cultural e a abundância de conhecimento das nações ajudam, por meio da educação, na mobilidade dos estudantes entre diferentes culturas e na aquisição de habilidades, dando oportunidades disponíveis

em outras sociedades. Dependendo das condições sociais e econômicas das famílias e da consciência cultural que as gerações herdaram para preservar os valores culturais da sociedade (Silva; Guilherme; Brito, 2023).

Como mencionado, a educação básica enfrenta uma série de desafios que precisam ser abordados para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, sendo necessário desenvolver programas educacionais e atividades extracurriculares que incentivem o envolvimento dos estudantes, promovendo a participação ativa, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Nesse contexto Fragella e Dias (2018) dissertam que a BNC-formação pode desempenhar um papel fundamental na resolução desses problemas por meio da capacitação de professores, oferecendo formações e workshops que atualizem seus conhecimentos e habilidades educacionais, sendo possível melhorar a qualidade do ensino, por meio da produção e distribuição de materiais educacionais de qualidade, adaptados às necessidades dos professores e alunos, contribuindo para um melhor aprendizado.

Farias (2019) aborda que investir em infraestrutura escolar melhora as condições das escolas, direcionando recursos para regiões mais carentes e garantindo a inclusão de grupos marginalizados, como alunos com deficiência ou pertencentes a minorias étnicas. Políticas públicas devem ser implementadas para reduzir as desigualdades educacionais e garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

Interdisciplinaridade, metodologias ativas e inovadoras, inserção de programas e projetos como aporte para a aprendizagem dos estudantes, são alguns dos pontos de estruturação da BNC-Formação que se aproximam, dialogam e formam uma ponte direta de orientação curricular com a própria BNCC. Devendo ser encarada, propositiva e criticamente, como um documento normativo e orientador da formação docente para a Educação Básica brasileira, levando-se em consideração as aprendizagens essenciais a serem alcançadas pelos estudantes, mas também os desafios e a complexidade da atuação profissional dos professores, já que, conforme argumenta Libâneo (2013), “O trabalho docente é uma atividade

intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem. Por isso, precisa ser estruturado e ordenado” (Libâneo, 2013, p. 104).

Desta forma, a formação dos professores deve ser valorizada, por meio de políticas públicas eficientes, que garantam recursos financeiros para a capacitação dos docentes, além de estratégias de avaliação e monitoramento para acompanhar o impacto das diretrizes na prática pedagógica, assim a consonância entre a BNC - Formação e a educação básica, pode representar um desafio na promoção de uma formação docente de qualidade, que atenda às demandas da sociedade contemporânea e proporcione uma educação de qualidade para todos os estudantes.

3.4 A formação de professores à luz das competências e habilidades: percursos de sua implementação no Brasil

No Brasil, a discussão sobre a formação de professores à luz das competências e habilidades, ganhou destaque com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC tem como objetivo estabelecer os conhecimentos, competências e habilidades que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, e, conseqüentemente, impacta na formação do professor, que precisa estar preparado para trabalhar com essas diretrizes.

Lembrando que o currículo a partir de uma Base Nacional Comum para a educação brasileira não é uma novidade, pois a Constituição Federal de 1988 abriga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e especificamente o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), assim abordando a implementação de conteúdos que seja de acesso igual a todos, discutindo a importância da BNCC, que está prevista na Constituição de forma indireta, onde "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (Brasil, art. 210, 1988).

Na LDB nº 9.394/96, o art. 26, disserta que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental precisam ter uma base nacional comum, e também sugere a estruturação de uma base nacional comum, em seu artigo 64, para a formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, para orientar a educação

básica, foram produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, onde o PCN para o ensino fundamental objetivava o encaminhamento de um projeto de organização curricular para todo o Brasil, envolvendo um processo de aprendizagem apreciado pelo Ministério da Educação (MEC), indicando que o governo, ao longo do tempo, sempre se preocupou com as possibilidades da implementação de programas de avaliação em larga escala.

A construção das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais na Educação Básica em 2010, por meio do CNE/CEB nº 7/2010 contou com ações comunitárias e escolares materializando uma proposta de educação básica, em etapas de ensino apoiando em questões provenientes dos direitos de aprendizagens junto aos objetivos de ensino.

A BNCC abarca um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis reproduzindo um discurso presente na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que tem o objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, onde essas necessidades compreendem instrumentos essenciais para a aprendizagem dentre eles a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, elencando conteúdos básicos da aprendizagem tais como: conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que fazem parte da vida dos seres humanos de forma prioritária no que se refere a viver e trabalhar dignamente, influenciando na melhorar a qualidade de vida, na tomada de decisões .

O trabalho educativo produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização (Duarte, 2013 p.34).

Entretanto, concomitantemente, incentiva os alunos a aprender de forma restrita o direito ao conhecimento em sua totalidade, pois, a proposta pedagógica destinada a classe trabalhadora se limita ao acesso básico necessário para formar mão de obra, pontuando que a “BNCC apresenta a ideia de uma política para todos, onde a exclusão é potencialmente promovida em decorrência de uma ação individual daqueles que são excluídos” (Macedo, 2017, p. 517). É interessante mencionar que a BNCC se inspirou no modelo do Common Core Americano, sendo

o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália segmentado, fragmentando o sentido de integração entre os diferentes níveis da Educação Básica.

A BNCC evidencia que, apesar de os parâmetros e pressupostos visarem o aluno e o acesso aos recursos para adquirir conhecimentos ao longo da trajetória escolar, isso pode, paradoxalmente, desencadear mais desigualdades sociais no contexto da educação. Ainda assim, a BNCC destaca em seu texto princípios de igualdade e equidade, adotando um modelo organizacional semelhante ao empresarial, onde a escola e o educador são vistos como pilares da evolução e do progresso (Fritsch; Leite; Lima, 2021). A BNCC norteia as decisões pedagógicas devendo orientar o desenvolvimento de competências, atuando de forma clara para que os alunos tenham a oportunidade de;

“Saber” considerando a **constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores**) e, sobretudo, do que devem **“saber fazer”** considerando a **mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana**, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p.13, grifos nossos)

Desta forma, as competências oferecem meios de apoiar e enriquecer as ações assegurando, assim, as aprendizagens essenciais que à compõem. Segundo Cruz (2021) ao abordar as competências deve-se pautar na utilização de uma pedagogia que defende o sentido pragmático e cognitivo da educação, onde as ações necessitam ser direcionadas para a eficiência e a solução de problemas, proporcionando qualidade no que se refere a instituições educacionais, dando meios para o aluno ser capaz de aprender a aprender dentro de uma sociedade de conhecimento.

Com relação às competências, de acordo com a BNCC, podem-se compreender que a ênfase tradicional no conhecimento factual como tal, não atende mais aos requisitos de uma sociedade em mudança. Mesmo o treinamento de habilidades bem definidas para aplicar esses conhecimentos de forma adequada e produtiva, parecem ser insuficientes para iniciar o exercício da docência. As escolas exigem que os professores sejam capazes de atuar em ambientes complexos, ou seja, ambientes caracterizados por problemas, informações, processos abstratos, dinâmicos e altamente integrados.

O conceito de competência está fortemente associado à habilidade de dominar tais situações complexas. Supõe-se que supere os níveis de conhecimentos e habilidades, enquanto seu excedente explica os conhecimentos e habilidades a serem aplicados de forma eficaz. Naturalmente, a palavra "competência" é atraente para educadores e empregadores, porque é facilmente identificada com valiosas capacidades, qualificações e experiência (Brasil, 2018).

O conhecimento é algo que influencia na vida do ser humano, de forma positiva, mesmo que às vezes existam vieses negativos, saber é sempre melhor que não saber. O professor está à frente de crianças para entender e explicar uma realidade, ou até mesmo uma trajetória, agregando valor ao crescimento da sociedade, seja de forma individual ou coletiva. Para Girotto (2019), aqui as competências foram adotadas por formuladores de políticas, educadores e oficiais de pessoal como um novo padrão para o desenho de currículos, treinamento e desenvolvimento profissional. A fim de facilitar o desenvolvimento de toda a gama de competências exigidas pela sociedade, agregando assim no desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida como pilares da educação e sociedade.

Currículos baseados em competência estão sendo introduzidos, infelizmente, o conceito de competência é usado de maneiras diferentes. Parece que seu significado utilizado é baseado em linguagem comum, em vez de definição comum, o que facilmente causa confusão de pensamentos. Para Girotto (2019) enquanto a vida era fácil antigamente, usando apenas conhecimentos, habilidades e atitudes como objetivos educacionais exclusivos, no século XXI uma nova categoria está disponível para descrever as capacidades humanas. Investigar os problemas da vida e ou educacionais fazem parte da formação do pensamento, seja ele científico, crítico e/ou criativo, e, portanto, compõe a BNCC, e devendo estar na mente do professor, desde a sua formação. O conhecimento diz respeito à representação de fatos, procedimentos, princípios e teorias em um determinado domínio. Além disso, a informação proveniente de observações, experiências, crenças e preconceitos da vida cotidiana, é denominada conhecimento.

Segundo Girotto (2019) o repertório cultural tem em comum o fato de que o conhecimento é considerado uma entidade estável que é objeto de aprendizagem, lembrança e reprodução. Uma característica importante deste conhecimento é que é fácil testar se uma pessoa possui ou não um conjunto específico de conhecimentos.

Se alguém falha em reproduzir o conhecimento em mãos, conclui-se que a pessoa não possui o conhecimento.

A comunicação oportuniza a compreensão, e é capaz de reproduzir informações, e pode ser realizada de diferentes formas, e é o que torna possível a construção de uma sociedade, socializada e educada. A compreensão representa a capacidade intelectual de usar as informações de maneira sensata e significativa. Supõe-se que a compreensão surja, quando o conhecimento existente é aplicado a uma nova situação. Para Girotto (2019), de fato, a compreensão humana não deve ser confundida com um processo intelectual de dimensões sobrenaturais, até porque, ele surge do amplo conhecimento do mundo e da capacidade de inter-relacionar esse conhecimento em novas situações melhor do que qualquer autômato poderia fazer.

O ensino de qualidade impulsiona a reforma e busca o desenvolvimento de indivíduos holísticos, impregnados de valores e dotados de competências do século XXI, que incluem competências para a vida e para a carreira; competências em informação, meios de comunicação e tecnologia; e competências de aprendizagem e inovação, como pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade (Bastos; Boscaroli, 2021).

A qualidade do ensino é evidente por meio da prática e do envolvimento dos professores na aprendizagem e no refinamento de diferentes tipos de atividades de ensino dentro e fora das salas de aula, apoiadas por modelos de ensino, recursos, mudanças logísticas, assistência emocional e cultura educacional. A qualidade do ensino é evidente no uso que os professores fazem de práticas de ensino que contribuem para melhorar o desempenho dos alunos (Leite et al., 2018).

No contexto do Brasil, segundo Leite et al. (2018) a reforma da qualidade dos professores por meio de normativas bem definidas fornece medidas de aprendizagem profissional, prática competente e envolvimento eficaz, articulando explicitamente o que os professores devem saber, ser capazes de fazer e valorizar para alcançar competências, melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos e, eventualmente, uma educação de qualidade.

A BNCC e a BNC-Formação apoiam o desenvolvimento profissional dos professores em competências e habilidades pedagógicas que se concentram na

melhoria das práticas de ensino, proporcionando aos professores novos conhecimentos; melhorar a capacidade, competência e estratégias e técnicas na avaliação do ensino-aprendizagem para melhorar a aprendizagem dos alunos (Leite et al., 2018).

Esses professores capacitados são capazes de produzir indivíduos que são capazes de contribuir com o desenvolvimento e com o progresso. Conseqüentemente, a avaliação das necessidades dos “professores” pode fornecer detalhes específicos sobre o seu desenvolvimento profissional (Bastos; Boscaroli, 2021).

A formação do professor à luz das competências e habilidades é um tema essencial para a melhoria da educação, nesse sentido, as competências e habilidades são relevantes para o desenvolvimento dos alunos. Não se refere apenas na transmissão do conhecimento, mas sim, em preparar os indivíduos para enfrentar os desafios da vida, por meio do incentivo do pensamento crítico, da capacidade de resolver problemas e a habilidade de trabalhar em equipe.

A pedagogia do século XXI capacita os educadores para empregar estratégias de ensino, tecnologias de aprendizagem e aplicações no mundo real inovadoras e apoiadas pela investigação. Espera-se que os professores proporcionem oportunidades aos alunos para aplicarem as competências do mundo moderno em todas as áreas de conteúdo para uma compreensão mais profunda (Bastos; Boscaroli, 2021).

Em particular, a aprendizagem baseada em competências e habilidades combinada com métodos de aprendizagem inovadores que fazem uso de tecnologias e abordagens baseadas em investigação ajudariam os alunos a desenvolver competências de pensamento de ordem superior. De modo que, os alunos aprendem de diferentes maneiras, por isso o desafio para os professores é descobrir abordagens que ajudem os alunos a aprender de forma mais eficaz. A investigação sugere que algumas formas de pedagogia são mais eficazes e bem-sucedidas do que outras no sentido de ajudar os alunos a adquirir uma compreensão mais profunda (Leite et al., 2018).

Giroto (2019) pontua que uma das formas de implementação dessas competências e habilidades na formação do professor no Brasil é por meio dos

cursos de Licenciatura. Cursos de formação continuada têm sido oferecidos visando capacitar os professores que já atuam na educação básica, e programas de capacitação e formação continuada são oferecidos pelas secretarias de educação, tanto estaduais quanto municipais. Esses programas buscam atualizar os professores e fornecer-lhes ferramentas para trabalhar com as novas demandas educacionais.

Ainda há desafios na implementação das competências e habilidades na formação do professor no Brasil. Um deles é a necessidade de uma formação inicial sólida, que prepare o professor para lidar com as demandas da sala de aula, sendo necessário um incentivo para que os professores participem de programas de formação continuada de qualidade, garantindo assim uma atualização constante de seus conhecimentos (Cruz, 2021).

Portanto, para que o professor consiga desenvolver essas competências e habilidades com os alunos, é necessário que ele possua essas características. Portanto, a formação do professor deve ser um processo contínuo, que envolva a atualização constante de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e o trabalho em equipe. Pontuando, que a formação do professor esteja alinhada com as necessidades da comunidade escolar e da sociedade como um todo. Isso significa que é preciso levar em consideração a realidade do contexto em que a escola está inserida, as demandas dos alunos e as exigências do mercado de trabalho.

CAPÍTULO 4

ITINERÁRIOS DA PESQUISA: ABORDAGENS E CUIDADOS METODOLÓGICOS

A fundamentação teórico-metodológica para este estudo abrange três bases centrais de aporte: 1) Pesquisa bibliográfica sobre as contribuições de Adorno e Horkheimer para embasamento teórico da pesquisa e obras acerca das competências e habilidades para a formação de professores; 2) Pesquisa documental utilizando legislações, documentos oficiais nacionais sobre as políticas públicas de formação inicial docente e os Pojetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (PPC) das universidades, pública e privada, localizadas no município de Sorocaba/SP; 3) Utilização de questionários on-line como instrumento de coleta de dados, aplicados aos respondentes da pesquisa, os coordenadores e professores formadores dos cursos de Pedagogia, quanto à BNCC e a BNC-Formação.

Por perceber que o objeto desta pesquisa requer recorrências e indagações que proporcionem a compreensão e encaminhamentos da problemática, optou-se pela abordagem qualitativa (Ludke; André, 1986), que por sua característica compreensiva, possibilita a utilização de distintas metodologias e estratégias, que no caso do presente objeto se caracterizou por levantamento bibliográfico e documental, seguido de análise documental e de conteúdo (Bardin, 2009).

A metodologia qualitativa proporciona uma compreensão ampla do objeto de estudo, identificando lacunas no processo interpretativo, sobretudo no contexto da rotina escolar e dos cursos de formação de professores. Nessa abordagem, o ambiente natural da pesquisa permite uma visão da realidade em todas as suas nuances, em vez de isoladamente. Apesar de criticada por alguns por sua falta de dados estatísticos, a abordagem qualitativa busca sempre a consonância entre o problema investigado e os fundamentos teóricos e metodológicos. O foco está na interpretação dos dados, não na quantificação, valorizando todo o processo ao invés de apenas os resultados (Triviños, 1987).

As investigações qualitativas na área da educação, têm um papel fundamental em abrir novas possibilidades de pesquisa, permitindo o desenvolvimento de bases teórico-metodológicas mais sólidas. Tais pesquisas

levam em consideração a importância dos participantes, os diferentes aspectos da realidade investigada e a postura essencial do pesquisador no processo.

Considerando que esta pesquisa tem como objeto de análise a implementação de uma recente política pública de formação inicial de professores instituída no Brasil, fez-se necessário observar as contribuições de Draibe (2001), para o qual a pesquisa de avaliação de políticas tem o objetivo de detectar dificuldades, obstáculos e propor medidas de correção, produzir recomendações visando a melhoria da qualidade do processo de implementação e desempenho da política.

Sob esse olhar, Cavalcanti (2007), complementa que outra faceta importante no processo de conhecimento dos resultados das políticas implementadas ou em andamento, por meio da avaliação de políticas, é analisar a sua validade para a realidade observada, isto é, se o desempenho, consequências, efeitos, impactos de ações e estratégias quando colocadas em práticas foram ou não eficientes e eficazes. Assim, a pesquisa teórica realizada teve grande importância neste sentido, fundamentando teoricamente a base da pesquisa e oferecendo a possibilidade de contra-argumentos e questionamentos acerca da legitimação das hipóteses.

A pesquisa sobre a BNC-Formação e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial Docente, efetivou-se a partir de materiais já publicados: livros e por meio de artigos em periódicos disponíveis em plataformas como Scielo, Redalyc, Google Acadêmico entre outras; e em pesquisas disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

A análise documental deu-se através das legislações, documentos nacionais oficiais e com a verificação dos PPCs - Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, em que buscou-se identificar nos documentos, se as novas diretrizes foram implementadas e se as adequações na proposta dos cursos foram realizadas visando promover a articulação entre o ensino superior e a educação básica e como essa aproximação foi prevista, realizando análises entre os documentos anteriores e os documentos atuais.

4.1 O questionário como instrumento de coleta e tabulação de dados

Para Cellard (2012), embora a análise documental seja um rico instrumento de coleta de dados, isoladamente não conseguirá responder questões diretamente

relacionadas aos processos vivenciados pelos sujeitos. Para tanto, foi utilizado um questionário, contendo 13 (treze) perguntas com respostas abertas, que foi complementado e antecedido por um roteiro de caracterização dos respondentes. O questionário foi aplicado via on-line, aos Coordenadores dos Cursos de Pedagogia e a 3 (três) professores formadores de cada universidade, representando os segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão Escolar, totalizando 8 (oito) participantes da pesquisa.

Através das questões contidas no questionário, buscou-se compreender como as universidades do município de Sorocaba/SP, por meio de sua organização e no contexto dos Cursos de Pedagogia, procederam para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial dos Professores da educação básica, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, considerando as mudanças curriculares necessárias, suas estratégias e a compreensão da necessária aproximação entre a teoria e a prática e entre o ensino superior e a educação básica.

De acordo com Andrade (2009), o questionário é um instrumento de coleta de dados, composto por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Segundo o autor, a utilização do questionário apresenta algumas vantagens, tais como: economia de tempo, viagens e obtém grande número de dados; atinge maior número de pessoas simultaneamente; obtém respostas mais rápidas e mais precisas; há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; há mais tempo para responder e em hora mais favorável; há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal.

No entanto, a utilização do instrumento questionário também apresenta suas desvantagens, que segundo Andrade (2009) são: percentagem pequena dos questionários que voltam; possibilidade de perguntas sem respostas; não pode ser aplicado a pessoas analfabetas; impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas; a dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente; na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, uma questão pode influenciar a outra; a devolução tardia prejudica o calendário

ou sua utilização; o desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação; exige um universo mais homogêneo.

Por suas características, vantagens e desvantagens apresentadas, optou-se pela aplicação do questionário ao invés de entrevistas, visando facilitar a participação dos respondentes, garantindo maior flexibilidade e economia de tempo aos mesmos, tendo em vista a compreensão da demanda excessiva de trabalho que enfrentam diariamente e a falta de tempo livre, o que poderia ocasionar a não participação na pesquisa.

4.2 Instituições e respondentes: critérios de seleção

Os critérios para a seleção das instituições e dos respondentes desta pesquisa foram cuidadosamente definidos para garantir a representatividade e a relevância dos dados coletados. Foram selecionadas universidades, públicas e privadas de Sorocaba/SP, que oferecem cursos de Pedagogia na modalidade presencial, garantindo uma diversidade de perspectivas. Os respondentes incluíram coordenadores de curso e professores formadores, escolhidos com base em sua experiência e envolvimento direto na implementação das novas diretrizes. A seleção criteriosa dos participantes visou obter uma visão abrangente e detalhada das estratégias e percepções sobre as mudanças curriculares.

Sabe-se que para o sucesso de qualquer pesquisa científica, a escolha cuidadosa do local epistemológico para o seu desenvolvimento é fundamental para garantir a relevância e a validade dos resultados obtidos. Ao selecionar esses locais, busca-se um ambiente propício à coleta de dados consistentes e comparáveis, que possam ser analisados de maneira objetiva e que permitam a formulação de conclusões relevantes para o campo de estudo. Geralmente, os locais selecionados têm características que se alinham com os objetivos da pesquisa, seja pela representatividade em termos de população, recursos disponíveis, ou pelo seu histórico de excelência na área investigada.

Dessa maneira, a escolha de instituições de ensino superior localizadas no município de Sorocaba/SP, deu-se pelo fato do município ser o 2º maior, em termos populacionais, do interior do estado de São Paulo com 723.682 habitantes, conforme os dados do Censo de 2022 realizado pelo IBGE; por ser sede da região metropolitana que leva seu nome; por sua relevância no cenário nacional (9º PIB do

Estado de São Paulo e 21º PIB do país – IBGE, 2015) e pela existência no município de faculdades e universidades, públicas e privadas, que ofertam o curso de Pedagogia tanto na modalidade presencial, como à distância.

Nesse contexto, visando conhecer melhor as características das instituições de ensino superior que oferecem o curso de Pedagogia em Sorocaba, utilizou-se a plataforma e-MEC, uma ferramenta importante que oferece consultas públicas sobre a situação das instituições e cursos, possibilitando aos estudantes, pesquisadores e a sociedade em geral, verificar a regularidade das instituições de ensino superior no Brasil. Segundo o MEC, essa plataforma garante maior transparência e eficiência no acompanhamento das políticas de educação superior no país, além de modernizar e simplificar os processos regulatórios.

Utilizando os filtros de busca contidos na plataforma, foi possível identificar que no município de Sorocaba/SP existem 30 instituições de ensino superior que ofertam o curso de Pedagogia na modalidade à distância e apenas 6 instituições que ofertam o curso na modalidade presencial. Nesse universo de instituições com a oferta do curso de Pedagogia presencial, encontram-se 3 (três) universidades e 3 (três) faculdades, sendo que o foco desta pesquisa foram os cursos presenciais.

Com o objetivo de delimitar o local epistemológico da pesquisa para sua viabilidade, utilizou-se como critério de seleção a importância do tripé ensino, pesquisa e extensão, para uma formação acadêmica completa, selecionando assim apenas as três universidades, das quais duas são privadas e uma é pública. Identificada a diferença de atendimento entre as universidades, usou-se como critérios de seleção a escolha de universidades para representar cada segmento, pública e privada; e ainda o critério temporal, selecionando entre as universidades privadas aquela que oferece o curso de Pedagogia há mais tempo, de maneira que foram selecionadas duas universidades, uma pública e uma privada, que se enquadraram nos critérios citados anteriormente, utilizados para a realização da pesquisa. Selecionadas as instituições participantes, foram estabelecidos os critérios para seleção dos respondentes da pesquisa, conforme descrito abaixo:

a.a Coordenadores de Cursos de Pedagogia que tenham atuado precisamente no período de 2019 a 2023;

a.b Coordenadores que acompanharam as discussões e/ou os encaminhamentos para adequações dos Cursos, conforme as normativas da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019;

a.c Professores formadores que representassem os segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão Escolar, de cada universidade;

a.d Coordenadores e professores formadores que reúnam os requisitos dos itens **a**, **b** e **c**. Portanto, o critério de exclusão se deu aos respondentes que não apresentaram os respectivos quesitos.

Os participantes do estudo foram selecionados intencionalmente por serem atores sociais envolvidos diretamente na situação investigada, já que aos Coordenadores de Cursos competem as responsabilidades de supervisionar e coordenar as atividades dos cursos de graduação, além de sugerir e colocar em prática o conjunto de componentes curriculares dos cursos junto aos professores formadores, aos quais cabe a execução do currículo propriamente dito em sala de aula.

Definidas as instituições e os respondentes participantes, esta pesquisadora entrou em contato com os Coordenadores dos Cursos de Pedagogia das duas universidades selecionadas através do e-mail institucional de cada um, enviando a carta de apresentação (Apêndice A) e solicitando uma horário para apresentar a pesquisa pessoalmente.

As visitas foram agendadas e os dois Coordenadores receberam esta pesquisadora nas respectivas universidades. Dessa maneira foi possível verificar que ambos se encaixavam nos critérios de seleção dos respondentes, fazer a explanação sobre os objetivos da pesquisa e solicitar a participação e a divulgação da pesquisa e do link dos questionários aos professores formadores, conforme os segmentos indicados. Feito esse processo, a pesquisadora aguardou a chegada das respostas às perguntas do questionário.

Para compreensão das devolutivas dos respondentes aos questionários, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), estruturando os encaminhamentos em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretações, conforme a explicação da autora:

a- Pré-análise: período para sistematizar as ideias iniciais, para organizar esquema para operações sucessivas. Contempla a escolha dos documentos que serão submetidos à análise e a formulação das hipóteses; b- Exploração do Material: Processo por meio do qual os dados 'na íntegra' são sistematicamente transformados em categorias, que permitam uma descrição das características relevantes do conteúdo, para tanto se deve definir quais unidades de análise serão privilegiadas; c- Tratamento dos resultados: pode ocorrer por meio de operações estatísticas simples, ou análise fatorial, mais complexa. O analista pode propor inferências e adiantar interpretações, diante dos objetivos da pesquisa (Bardin, 2009, p. 95).

Bardin sugere que esse processo sistemático e metodológico oferece uma forma rigorosa de descrever e interpretar a comunicação, revelando significados ocultos nos dados e fornecendo insights robustos sobre o material analisado. Assim, as contribuições científicas ganham significativa importância à medida que o desenvolvimento da pesquisa abre novas oportunidades de aprofundamento, amplia o escopo do objeto de estudo e desafia as percepções para além das delimitações e metodologias inicialmente propostas. Isso ocorre porque os resultados encontrados instigam e revelam perspectivas que podem e devem ser exploradas por outros pesquisadores, incentivando a continuidade e expansão da investigação científica.

Convém destacar que por envolver pesquisa com seres humanos, foi necessário a aprovação do Conselho de Ética para a realização desta pesquisa, tendo a mesma sido aprovada pelo Parecer Número: 6.758.518, de 11 de abril de 2024, garantindo assim a confiabilidade dos dados coletados e o total sigilo sobre os participantes.

4.3 As diretrizes nos cursos de Pedagogia a partir de instituições públicas e privadas do município de Sorocaba/SP e a percepção sobre o ensino centrado em competências gerais e específicas para a formação inicial de professores

As DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, estabelecidas pela Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, trouxeram mudanças significativas para as instituições de ensino superior que ofertam o curso de Pedagogia em todo Brasil, de modo que em Sorocaba não seria diferente do resto do país e tanto as instituições públicas, quanto as privadas também foram sujeitas a tais mudanças. Essas diretrizes enfatizam a formação de professores com base em competências gerais e específicas, visando uma preparação mais completa e alinhada às necessidades contemporâneas da educação básica.

Deve-se pontuar que essas diretrizes, têm gerado discussões significativas nas instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, em todo o país assim como no município de Sorocaba/SP. Essas diretrizes visam promover uma formação docente que não apenas transmite conhecimentos, mas que também desenvolve competências gerais e específicas, essenciais para a formação de professores capazes de enfrentar os desafios do contexto educacional contemporâneo.

Visando compreender a percepção sobre o ensino centrado em competências gerais e específicas para a formação inicial de professores nas instituições públicas e privadas do município de Sorocaba, recorreu-se aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), das universidades pesquisadas, buscando identificar nos documentos as evidências que possam demonstrar tais percepções.

Convém destacar que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento essencial na organização e funcionamento de cursos superiores, servindo como uma diretriz formal para orientar o desenvolvimento acadêmico e pedagógico de uma determinada graduação. Ele articula a missão, os objetivos, as metodologias de ensino, os recursos, a estrutura curricular, e os processos avaliativos do curso, alinhando-os com as demandas educacionais, sociais, culturais e mercadológicas.

A importância do PPC reside no fato de que ele assegura a qualidade do ensino ao garantir que o curso esteja de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e outras normas estabelecidas pelo Ministério da Educação. Ele também reflete os princípios institucionais da universidade, promovendo coerência entre os valores da instituição e a formação oferecida aos alunos. Além disso, o PPC facilita o planejamento e a execução do processo educacional, estabelecendo metas claras e estratégias para formar profissionais competentes e preparados para atuar em suas áreas.

O PPC é também, uma ferramenta de gestão pedagógica que incentiva a participação democrática da comunidade acadêmica, permitindo que coordenadores, professores e alunos colaborem na construção de um projeto educacional dinâmico e alinhado com as necessidades do mercado de trabalho e da sociedade.

Nesse contexto, a seleção dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de Pedagogia como instrumento para análise documental, justifica-se pela

relevância desse documento, que expressa a identidade do curso, suas diretrizes pedagógicas e seu alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Ao estruturar a formação docente, o PPC revela como as instituições de ensino articulam seus objetivos com a qualidade da educação e as necessidades do mercado de trabalho, sendo portanto, uma fonte crucial para compreender a dinâmica e as práticas pedagógicas adotadas no curso de Pedagogia.

Para assegurar o sigilo e o anonimato das universidades participantes da pesquisa, adotou-se a estratégia de nomeá-las com as letras A e B. Essa abordagem permite diferenciar as instituições sem expor suas identidades, preservando a confidencialidade necessária ao estudo. O uso de identificadores neutros como A e B é uma prática comum em pesquisas científicas que envolvem dados sensíveis, garantindo que as informações coletadas possam ser analisadas e discutidas sem comprometer a privacidade das partes envolvidas. Essa medida não apenas protege as instituições, mas também assegura que os resultados sejam tratados com o devido rigor ético, conforme exigido pelos princípios da pesquisa acadêmica.

As análises realizadas nesta pesquisa foram baseadas em documentos das universidades selecionadas, os quais forneceram informações relevantes para o estudo. No entanto, em respeito ao sigilo e ao anonimato dos participantes envolvidos, esses documentos não serão citados diretamente no texto. Essa medida visa proteger a identidade das instituições e dos indivíduos, garantindo a confidencialidade dos dados e preservando a ética da pesquisa.

4.3.1 O plano pedagógico do curso de pedagogia (PPC) da Universidade A

Dando início à análise dos documentos das universidades, pode-se destacar sobre o PPC do curso de Pedagogia da Universidade A, a facilidade encontrada para o acesso da pesquisadora ao documento, cujo arquivo estava disponível no site oficial da instituição, constando duas versões do documento. Um documento com o arquivo nomeado como “PPC Pedagogia v. 2014” e o outro documento que está nomeado como “2022 janeiro 21 PPC ajustes finais”, permitindo inclusive uma análise comparativa entre as duas versões do documento, observando as possíveis mudanças ocorridas entre uma versão e outra.

No documento mais antigo, consta no nome do arquivo ser uma versão de 2014, no entanto, ao abrir o arquivo observa-se que o documento não está datado, dificultando saber se ele foi homologado no ano de 2014 mesmo, ou não. Assim, neste PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade A, consta que as atividades do curso atendem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº1/2006. O documento informa ainda, que o curso é presencial, com duração de 5 anos e as suas atividades serão compostas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, trabalhos de Conclusão de Curso –TCC, estágios e outras atividades complementares.

Ainda nessa versão, o documento enuncia que o curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pela Universidade A, se fundamenta na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, tendo como prioridade, a partir desta articulação, a formação de pedagogos capazes de atuar na área de educação e nos processos de transformação social, com o potencial de enfrentar as problemáticas do mundo contemporâneo, e com foco na construção de sociedades sustentáveis, justificando que essa articulação contribui para flexibilizar a rigidez dos conteúdos curriculares, proporcionando ao aluno possibilidades de atuar no processo de ação-reflexão-ação, que rompe com a dicotomia teoria e prática, bem como desenvolve sensibilidade ética e estética diante da sociedade.

Evidencia-se também o compromisso de que a contextualização histórica dos conteúdos no campo do ensino deve estar articulada com as questões de pesquisa e investigação dos temas educacionais, e também com o comprometimento da Universidade com a sociedade, democratizando o conhecimento, favorecendo a interdisciplinaridade, contribuindo para a sustentabilidade e um processo pedagógico participativo e reflexivo.

Através de uma representação gráfica, é apresentado no documento o perfil formativo do curso, que está dividido em 5 núcleos disciplinares: Ciências Humanas e Sociais da Educação; Linguagens, Sustentabilidade e Fundamentos das Práticas Educativas; Políticas, Gestão Educacional e Estrutura Curricular; Núcleo de Didática e Metodologia de Ensino e o Núcleo Docência: Estágios, Pesquisas e Práticas Pedagógicas, estando todos os núcleos interligados entre si e todos convergindo ao Núcleo Docência, representado como um núcleo central na demonstração gráfica.

Já a perspectiva filosófica apresentada pelo curso de Pedagogia da Universidade A é a formação e o desenvolvimento de compromissos ético-políticos, sócio-culturais, ambientais e técnicos do profissional da educação. Buscando assim, a formação de um pedagogo com um perfil inovador e criativo na sua atuação, capaz de analisar, compreender e lidar com as mudanças da e na vida social, e suas implicações no sistema educacional, na escola e em outros espaços educativos, tendo a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e do desenvolvimento curricular.

Por fim, o documento cita que o curso objetiva formar um Pedagogo com os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores, descrevendo 14 (catorze) competências que podem ser resumidas como a capacidade do docente de atuar de forma abrangente, flexível e integradora nos diversos níveis e modalidades de ensino, desenvolvendo práticas educativas que respeitem as diferenças culturais, sociais e individuais, promovam o diálogo e a cidadania, e utilizem tecnologias e conhecimentos interdisciplinares para contribuir para a sustentabilidade e a inclusão, enquanto articulam ensino, pesquisa e gestão educacional em contextos escolares e não-escolares, com base em diretrizes curriculares e políticas públicas.

Somente nesse momento a palavra “competências” e “habilidades” aparece textualmente nessa versão do PPC da Universidade A, o que demonstra que até então, o enfoque do curso não estava completamente atrelado a essa abordagem de ensino, seja pelo fato do curso estar em consonância às DCNs do Curso de Graduação em Pedagogia ou talvez pela resistência dos profissionais e da universidade em relação a esse paradigma.

Procedendo à análise da mais recente e atualizada versão do PPC do curso de Pedagogia da Universidade A, verifica-se que o documento está datado com o ano de 2021 e consta estar em consonância com as diretrizes nacionais propostas pelo art. 2º da Resolução do CNE/CP nº1/2006, bem como com as diretrizes constantes na Resolução CNE/CP nº 2/2019. Ou seja, a versão atual do documento já foi reestruturada considerando as premissas da Resolução CNE/CP nº 2/2019, objeto de estudo desta investigação.

Embora nesta versão atual do PPC seja reiterado que o curso de Pedagogia se fundamenta na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e a perspectiva filosófica seja a mesma apresentada na versão anterior do documento, encontra-se a justificativa que algumas mudanças ocorreram ao longo do funcionamento do curso e assim resultaram na reformulação do projeto do curso como um todo, inclusive, estando explícito no documento que tal reformulação também ocorreu para atender as diretrizes atuais para os cursos de Pedagogia. Para tanto, em seguida, o documento descreve as 14 (catorze) mudanças realizadas no curso para estar em consonância ao previsto nas novas diretrizes, entre elas está a inclusão de 400 horas adicionais para aprofundamento de estudos, com vistas a viabilizar a formação para atuar em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, ação que se articula ao art. 11 da Resolução CNE/CP nº2/2019.

Conforme descrito no PPC da Universidade A, com a inclusão das 400 horas, o curso passou a ter a carga horária de 3.665 (três mil, seiscentos e sessenta e cinco) horas, já que anteriormente a carga horária era de 3.210 (três mil, duzentos e dez) horas. No entanto, o período de duração do curso não foi alterado, permanecendo os 5 anos de duração, ou 10 (dez) semestres.

Outras mudanças identificadas no PPC atual da Universidade A, é que a representação gráfica do perfil formativo organizadas em núcleos que constava na versão anterior, não aparece nesta nova versão, indicando uma possível mudança no perfil de formação do curso; e, também no que se refere ao perfil do egresso do curso de Pedagogia, em que o perfil apresentado no atual documento traz textualmente estar em consonância com o artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (Res. CNE/CP nº1, 2006), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Res. CNE/CP nº 2, 2019), artigo 1º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Res. CNE/CP 01/2004), artigo 3º do Decreto Presidencial nº 5.626 de 2005, bem como com o PDI da instituição, dentre outros documentos, promovendo a formação do pedagogo que poderá atuar em diversos espaços da área de educação, sobretudo na docência e gestão, diferindo em muito do perfil previsto na versão anterior do documento.

Na verdade, percebe-se que essa descrição do perfil do egresso foi um acréscimo, pois logo em seguida o documento complementa apresentando o perfil do egresso do Curso de Pedagogia, bem como cita o desenvolvimento de 14 competências, habilidades, atitudes e valores que são esperados dos Pedagogos, igual ao contido na versão anterior do documento.

A análise dos PPCs do curso de Pedagogia da Universidade A, revela que houve mudança significativa na abordagem da formação docente, especialmente no que tange à adaptação às novas diretrizes curriculares, já que o curso foi todo reformulado. As revisões observadas entre as versões dos PPCs indicam uma progressiva adequação às exigências atuais da Resolução CNE/CP nº 2/2019, com destaque para a inclusão de horas para a formação em gestão educacional e para o alinhamento das competências e habilidades desenvolvidas ao perfil esperado dos egressos.

No entanto, a aparente resistência inicial à adoção de abordagens centradas em competências, que só aparecem de forma explícita nas versões mais recentes dos documentos, sugere que a transição para esse novo paradigma ainda enfrenta desafios. Esse panorama, aliado à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, ressalta a importância de um processo pedagógico dinâmico e reflexivo, capaz de preparar pedagogos não apenas para a docência, mas também para enfrentar as complexas demandas do mercado e da sociedade.

4.3.2 O plano pedagógico do curso de pedagogia (PPC) da Universidade B

Diferentemente da facilidade encontrada pela pesquisadora para acesso ao PPC da Universidade A, o PPC da Universidade B não se encontrava disponível para consulta no site da instituição, tendo esta pesquisadora que recorrer à Coordenação do Curso solicitando formalmente, via e-mail, a possibilidade do acesso ao documento para dar andamento a pesquisa. Todavia, a solicitação foi prontamente atendida e o documento foi recebido via e-mail pela pesquisadora, sendo possível a continuidade da investigação.

Contudo, apenas o documento mais recente foi disponibilizado, com a justificativa que este documento ainda estava em discussão quanto às atualizações exigidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. Assim, invalidou-se a possibilidade de uma análise comparativa que permitiria verificar as modificações ocorridas no

processo de implementação das diretrizes. Assim, foi realizada apenas a análise do PPC atual, o que entende-se não ter prejudicado os encaminhamentos da pesquisa.

O PPC do curso de Pedagogia da Universidade B, apresenta-se com a data de 2022 e expressa que o curso oferecido pela instituição possui a carga horária de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração de 7 (sete) semestres, ou seja 3 anos e meio, e que sua fundamentação legal está amparada nos seguintes dispositivos legais: Lei nº 9.394/96, da Resolução CNE/CP nº 1/2006, entre outras normativas e Diretrizes instituídas pela própria universidade.

Embora no documento conste o ano de 2022, ele não faz menção à Resolução CNE/CP nº 2/2019, indicando que tal legislação não tenha sido considerada em sua elaboração. Merece destaque a previsão no documento que as práticas pedagógicas sejam diversificadas, incluindo metodologias ativas de ensino-aprendizagem, visando atender às necessidades da formação teórica e prática dos alunos. Ainda que as DCNs não tenham sido citadas no documento, vê-se que tais termos são constantemente abordados na Resolução o que demonstra uma possível aproximação entre o documento e a legislação.

Quanto aos princípios pedagógicos, consta no PPC do curso de Pedagogia da Universidade B, que os mesmos estabelecem diretrizes essenciais para um processo educativo centrado no aluno, destacando sua liberdade e autonomia como sujeito responsável pela própria formação. Além disso, enfatizam a importância da interdisciplinaridade, da contextualização e da democratização no ensino, garantindo que os conteúdos sejam socialmente pertinentes e relevantes. A ética, juntamente com a sensibilidade afetiva e estética, são fundamentais para a construção de uma educação humanizada. Também é priorizada a melhoria contínua da qualidade de ensino e a valorização do trabalho docente, juntamente com o compromisso permanente com o aprimoramento da universidade e a promoção da vivência comunitária.

O documento expressa os objetivos e finalidades do curso, trazendo as considerações que o conhecimento da escola como uma organização complexa, cuja função central é promover a educação cidadã, é fundamental para a formação educacional. Além disso, a prática da pesquisa e a análise dos resultados de investigações relevantes para o campo da educação são essenciais, tanto para o

aprimoramento dos cursos quanto para o benefício da comunidade. Igualmente importante é a participação ativa na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino, contribuindo para a qualidade e eficiência da educação.

Consta como objetivos, no PPC do curso de Pedagogia da Universidade B, a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades, também, compreendem participação na organização e na gestão em instituições escolares, para-escolares e não escolares, como agentes de mudanças sociais na área de serviços e apoio escolar, e outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Em sequência aos objetivos do curso, são descritas 17 (dezesete) competências e habilidades que espera-se serem desenvolvidas nos alunos ao longo do curso, tais competências visam promover uma sociedade mais justa e igualitária, com o profissional da educação assumindo um compromisso ético e social. A atuação abrange o cuidado e a educação de crianças pequenas, colaborando para o desenvolvimento integral nas dimensões física, psicológica, intelectual e social. O educador deve fortalecer a aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental e dos que não tiveram escolarização adequada, trabalhando em diferentes ambientes e modalidades. É fundamental reconhecer e respeitar as necessidades físicas, cognitivas e emocionais dos educandos, adotando uma postura interdisciplinar no ensino das diversas disciplinas.

O educador também deve integrar as tecnologias de comunicação ao processo educacional, promovendo a cooperação entre a escola, família e comunidade, e adotar uma postura investigativa para superar exclusões sociais e culturais. A consciência da diversidade e o respeito às diferenças é crucial, assim como a capacidade de trabalhar em equipe e contribuir para a gestão das instituições. Essa participação envolve planejamento, implementação e avaliação de projetos educativos.

Realizar pesquisas sobre os educandos e suas realidades socioculturais, processos de ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas também é parte

importante das competências, assim como o uso de instrumentos adequados para a construção do conhecimento pedagógico e científico. Por fim, o educador deve estudar e aplicar criticamente as diretrizes curriculares e implementar uma gestão democrática nas instituições, consolidando o trabalho coletivo e as parcerias.

Já quanto ao perfil do egresso do curso, o PPC da Universidade B, prevê um perfil profissiográfico compatível com as suas finalidades e objetivos, contemplando formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas que se articulam ao longo do curso, permitindo que o Pedagogo atue em diversas frentes de trabalho no exercício da docência e gestão nas instituições escolares e não escolares.

Merece destaque a abordagem sobre o processo de formação da autonomia discente, na qual envolve a gestão da própria aprendizagem contribuindo para o amadurecimento do sujeito e que na perspectiva da Universidade B, traz o professor como o mediador pedagógico na aprendizagem discente, justificando a utilização de uma pedagogia ativa que explore a capacidade dos alunos em construir conhecimentos.

Observa-se, portanto, que o PPC da Universidade B não traz as mudanças necessárias previstas na Resolução CNE/CP nº 2/2019, quanto ao alinhamento entre as competências gerais e específicas da BNC-Formação e da BNCC. Aliás, só é feita referência a BNCC, em todo o documento, nos anexos em que estão apresentados os planos de ensino de cada componente curricular, em mais nenhum momento a palavra BNCC ou BNC é encontrada no texto do PPC do curso de Pedagogia, evidenciando certo distanciamento em relação a BNCC na formação inicial dos professores.

4.3.3 Percepção sobre o ensino centrado em competências entre as instituições pesquisadas

Através da observação e análise dos PPCs dos cursos de Pedagogia, verifica-se que a percepção sobre o ensino centrado em competências varia entre as instituições pesquisadas, refletindo a diversidade de contextos e abordagens pedagógicas. Essa variação destaca como cada instituição interpreta e implementa as diretrizes educacionais, considerando as especificidades regionais, culturais e as realidades das escolas em que seus alunos atuam. Em algumas instituições, o foco nas competências parece estar mais alinhado com uma visão pragmática de formação, enfatizando habilidades aplicáveis no mercado de trabalho.

Em outras, prevalece uma abordagem mais crítica e reflexiva, que visa desenvolver nos futuros professores uma compreensão profunda e holística dos

processos educacionais e sociais. Essa diversidade evidencia o desafio de equilibrar as demandas por competências práticas com a necessidade de formar educadores capazes de atuar de maneira crítica e inovadora em um cenário educacional cada vez mais complexo.

Denota-se que na Universidade pública, a adoção dessas diretrizes frequentemente se alinha a um compromisso com a formação crítica e reflexiva, buscando preparar educadores que possam atuar de maneira proativa nas realidades escolares. Os cursos tendem a enfatizar a articulação entre teoria e prática, promovendo estágios e experiências que possibilitem ao futuro docente vivenciar a realidade da sala de aula, sendo uma excelente oportunidade para que os alunos desenvolvam habilidades práticas, além de reflexões críticas sobre sua atuação profissional.

Por outro lado, na Universidade privada, a implementação das diretrizes pode ser percebida com diferentes nuances. A abordagem centrada em competências foi adotada de forma robusta, reconhecendo a importância de preparar professores que não apenas dominem conteúdos, mas que também saibam aplicá-los em contextos diversificados. Contudo, há críticas a respeito da padronização e da rigidez deste modelo, que podem limitar a criatividade e a autonomia dos educadores em formação. A resistência a uma formação excessivamente técnica, que não considere a diversidade cultural e as especificidades locais, é uma preocupação encontrada nos documentos.

Em consonância, a percepção sobre o ensino centrado em competências nos cursos de Pedagogia em Sorocaba é influenciada pela realidade do sistema educacional local. Há uma consciência crescente sobre a importância de preparar professores que estejam aptos a lidar com as demandas de uma educação inclusiva e diversificada, que considere as diferentes realidades sociais e culturais dos alunos. Essa necessidade é enfatizada tanto na instituição pública quanto na privada, onde se busca uma formação que promova a equidade e o respeito à diversidade.

Os desafios enfrentados na implementação das DCNs também são um ponto de discussão. A falta de clareza em relação aos objetivos das competências, a resistência a mudanças na formação docente e a necessidade de um planejamento mais estratégico são questões que emergem nos documentos pesquisados, pois as

diretrizes previstas na Resolução CNE/CP n° 2/2019, não são citadas e nem referenciada no PPC de uma das instituições. Além disso, a ausência de mecanismos de avaliação claros para monitorar a implementação das diretrizes podem comprometer a efetividade da formação.

Percebe-se portanto, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica ainda não foram totalmente implementadas no âmbito dos cursos de Pedagogia em Sorocaba, e refletem um movimento em direção a uma formação mais integrada, ainda que centrada em competências. Embora as percepções sobre essa abordagem variem entre instituições pública e privada, onde a busca por uma formação docente que equilibre teoria e prática, promova a reflexão crítica e atenda às demandas da educação contemporânea é um desafio que requer diálogo, comprometimento e uma abordagem flexível, capaz de se adaptar às realidades locais e às necessidades dos futuros educadores.

CAPÍTULO 5

BNC-FORMAÇÃO: O ENSINO CENTRADO EM COMPETÊNCIAS GERAIS E ESPECÍFICAS

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) propõe uma reestruturação no modo de ensinar e aprender nas licenciaturas, com foco no desenvolvimento de competências. Nesse contexto, o ensino centrado em competências gerais e específicas ganha destaque como modelo pedagógico que visa preparar os futuros docentes para os desafios da educação contemporânea, unindo teoria e prática em uma formação mais integral e contextualizada.

Este capítulo tem por objetivo discutir como o ensino centrado em competências gerais e específicas é percebido pelos Coordenadores e Professores Formadores dos cursos de Pedagogia em universidades do município de Sorocaba/SP. A análise é dividida em duas seções principais, a primeira seção aborda a percepção dos coordenadores de curso sobre o impacto da BNC-Formação no currículo e nas práticas pedagógicas, destacando como esses profissionais interpretam e aplicam o conceito de competências gerais e específicas em suas universidades. Serão discutidos os desafios enfrentados na implementação desse modelo, as estratégias adotadas para promover a integração das competências no ensino e as mudanças observadas no perfil dos futuros professores.

Na segunda seção, o foco recai sobre a percepção dos Professores Formadores, que atuam diretamente na preparação dos alunos. Esta análise explora como os docentes vivenciam o ensino centrado em competências, quais metodologias utilizam para abordar essas competências em suas disciplinas e de que forma avaliam o impacto desse modelo na formação dos estudantes. O estudo também investiga as dificuldades e potencialidades identificadas por esses professores ao longo do processo de formação docente.

Assim, este capítulo busca fornecer uma visão abrangente sobre o ensino centrado em competências, a partir de uma perspectiva dual: dos coordenadores,

que planejam e organizam o curso, e dos professores formadores, que executam e interagem diretamente com os alunos.

5.1 O ensino centrado em competências gerais e específicas na percepção dos coordenadores do curso de Pedagogia de universidades do município de Sorocaba/SP

Os Coordenadores de Curso costumam ser profissionais com ampla experiência acadêmica e formativa. São responsáveis pela gestão dos cursos nas universidades e têm papel estratégico para garantir a qualidade do ensino, organizar e supervisionar as atividades pedagógicas, curriculares e administrativas dos cursos, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC). Além disso, são responsáveis pela articulação entre professores, alunos e a instituição, garantindo a implementação de um programa que atenda às necessidades da sociedade e às demandas do mercado educacional.

Considera-se que o papel dos coordenadores é essencial para garantir a qualidade do processo de formação de professores, promovendo a integração entre teoria e prática e garantindo o cumprimento das diretrizes educacionais. Sua liderança contribui para o desenvolvimento de projetos educacionais que formam educadores capazes de enfrentar os desafios educacionais contemporâneos, influenciando diretamente na qualidade do ensino e da aprendizagem dos futuros professores.

Pressupõe, portanto, uma disponibilidade para transitar entre diferentes cenários e espaços, encontrando projetos diversos (às vezes antagônicos), construindo caminhos de aproximação, negociação, diálogo e troca, entendendo os constituintes do grupo coordenado como pares legítimos institucionalmente e partícipes de um dado projeto político-pedagógico (Batista, 2001, p. 110).

Reconhecendo a relevância desse profissional no desenvolvimento dos cursos de Pedagogia e, conseqüentemente, na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e da BNC-Formação, conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2019, os Coordenadores de Curso das universidades foram selecionados como participantes desta pesquisa. Considerando que o estudo foi realizado em duas universidades do município de Sorocaba, dois coordenadores participaram como respondentes, representando esse segmento.

Após estabelecer contato por e-mail com os dois Coordenadores do Curso de Pedagogia, a pesquisadora foi pessoalmente às Universidades A e B para se apresentar, expor a pesquisa, seus objetivos e convidá-los, juntamente aos professores, a participar e responder ao questionário.

Através do roteiro de Caracterização dos Respondentes (Apêndice C) buscou-se conhecer algumas características dos coordenadores participantes, tais como a formação acadêmica, o ano de ingresso na universidade que atuam, o tempo de atuação como docente e tempo como coordenador de curso e se tinham conhecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2019, conforme demonstra-se no quadro abaixo:

Quadro 2 Informações sobre os respondentes da pesquisa (Coordenadores)

PROFISSIONAL	FORMAÇÃO ACADÊMICA	INGRESSO NA UNIVERSIDADE QUE ATUA	TEMPO COMO DOCENTE	ANO DE INÍCIO NA COORDENAÇÃO DE CURSO
C 1	- Licenciatura em Educação Artística - Mestrado e Doutorado em Educação	2012	30 anos	2023
C 2	- Licenciatura em Pedagogia - Mestrado em Educação	2012	32 anos	2023

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando questionados se possuíam conhecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e se haviam participado do processo de implementação da Resolução na universidade em que atuam, ambos os coordenadores demonstraram ter conhecimento sobre a Resolução nº 02/2019 e afirmaram ter participado de processos de implementação dessa normativa, o que indica um comprometimento com a atualização e adequação das práticas pedagógicas às diretrizes estabelecidas. Em suma, os respondentes apresentam um perfil caracterizado por uma sólida formação acadêmica, vasta experiência docente e um engajamento ativo nas discussões e implementações de políticas educacionais, contribuindo significativamente para a formação de novos educadores.

Buscando compreender a percepção dos Coordenadores do Curso de Pedagogia, aplicou-se um questionário (Apêndice D) contendo 13 (treze) questões, com respostas abertas conforme descritas no quadro a seguir:

Quadro 3 Roteiro de perguntas do Questionário aplicado aos Coordenadores do Curso de Pedagogia

QUESTÕES
1. Sobre a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), o que poderia destacar como novidade ?
2. Como o(a) senhor(a) percebe o impacto da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) no contexto das licenciaturas em Pedagogia da instituição que atua?
3. Considerando o prazo previsto na Resolução nº02/2019, a BNC-Formação foi integrada ao currículo da licenciatura em Pedagogia em sua instituição? Existiram ou foram elaboradas estratégias para informar e envolver os professores da licenciatura em Pedagogia sobre a BNC-Formação? Como ocorreu esse processo?
4. O eixo de articulação entre competências gerais e específicas da BNC-formação, o percurso formativo e BNCC em sua instituição, ao seu ver, tem sido trabalhado de forma ampla e suficiente trazendo clareza a todos os professores do curso?
5. Houve programas ou iniciativas de capacitação específicos para os professores da licenciatura em Pedagogia em relação à BNC-Formação?
6. No processo de alinhamento com os princípios e diretrizes da BNC-Formação foram selecionadas temáticas específicas para encaminhamento da formação continuada aos professores e currículo?
7. Na sua percepção, de que forma a implementação da BNC-Formação influenciou ou tem influenciado as práticas de ensino nas disciplinas da licenciatura em Pedagogia? Há algum destaque ou mudança significativa nas metodologias de ensino observadas desde a implementação da BNC-Formação?
8. Como você avalia o ensino centrado em competências gerais e específicas proposto na BNCC e BNC-Formação? Qual sua perspectiva sob tais eixos?
9 - Quais são os mecanismos adotados pela instituição para avaliar a eficácia da implementação da BNC-Formação nas licenciaturas? Existem indicadores específicos utilizados para monitorar o progresso? Se sim, quais são e como funcionam.
10 - A instituição tem promovido a articulação entre a BNC-Formação e as demandas da educação básica na região? Quais são as principais estratégias utilizadas para isso? Se não, o que você pensa sobre essa problemática?
11 - Quais foram os maiores desafios encontrados durante o processo de implementação da BNC-Formação nas licenciaturas de Pedagogia? Como esses desafios têm sido superados ou mitigados?
12 – Existem perspectivas e planos futuros da instituição em relação à BNC-Formação nas licenciaturas de Pedagogia? Quais são elas?
13 – Que políticas ou quais ações seriam necessárias para se ter um projeto de currículo de formação de professores que envolvesse a qualidade socialmente referenciada e expertise? O currículo hoje contempla a sua percepção ? Justifique.

Fonte: Elaborado pela autora

Após o recebimento das devolutivas ao questionário, tornou-se necessário analisar as respostas obtidas de maneira objetiva. Para tal, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin. A análise de conteúdo de Bardin (2009) consistiu em categorizar e analisar as respostas dos entrevistados, com o objetivo

de extrair informações relevantes e interpretar os resultados. Para conduzir essa análise, foi necessário seguir alguns passos específicos.

O primeiro passo foi a pré-análise, na qual foi realizada uma leitura cuidadosa das respostas, visando familiarizar-se com o conteúdo e identificar possíveis categorias. Essa leitura permitiu obter uma visão geral das respostas e começou a revelar os temas recorrentes. Após a pré-análise, avançou-se para a exploração do material. Nessa etapa, considerando as treze questões contidas no questionário, foram estabelecidas oito dimensões de análises das respostas dos coordenadores participantes da pesquisa, a saber: *Conhecimento sobre a BNC Formação; Integração da BNC Formação ao Currículo; Capacitação dos Professores; Impacto na Metodologia de Ensino; Avaliação e Monitoramento; Articulação com a Educação Básica; Desafios Enfrentados e Perspectivas Futuras.*

O último passo envolveu o tratamento dos resultados e a interpretação. Nessa fase, foram analisadas as dimensões identificadas e interpretados os resultados obtidos. É relevante destacar que a interpretação dos dados não se restringiu a uma mera descrição das respostas, mas constituiu uma tentativa de compreender os significados subjacentes e buscar padrões ou tendências.

A técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009) auxiliou na extração de informações relevantes a partir das respostas dos entrevistados de forma sistemática e organizada. Ao seguir esses passos, foi possível obter as percepções importantes para responder às questões de pesquisa e enriquecer o conhecimento sobre o tema estudado.

Assim, as questões 1, 2 e 3 do questionário tinham como objetivo compreender o nível de conhecimento que os Coordenadores possuíam sobre a BNC-Formação, destacando as novidades e o impacto causado no curso de Pedagogia das universidades em que atuam, informando as estratégias ocorridas nesse processo de integração da BNC-Formação ao currículo.

Ao analisar as respostas dos coordenadores sobre o que consideravam como novidade na BNC-Formação, foram reveladas percepções distintas quanto às inovações propostas. Essa análise evidencia variações na compreensão dos coordenadores sobre o mesmo tema, conforme demonstrado nas respostas transcritas a seguir.

C 1: a) A temporalidade e estrutura dos cursos. Nas DCN/2015 o tempo de efetivação era de mínimo de 4 anos ou 8 períodos e a estruturação curricular era de 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio; 2200 horas de atividades formativas dos núcleos I e II; 200 horas para outras atividades de interesse do estudante (núcleo III). Nas DCN/2019 não foi especificado o tempo de efetivação e a estruturação curricular passou a ser de 800 horas para conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; 1600 horas para conteúdos específicos das áreas; 800 horas de prática pedagógica, divididas em 400 horas de estágio e 400 horas de prática dos componentes curriculares. O aumento de horas de estágio na regulamentação de 2019 objetiva superar o aspecto meramente teórico e/ou enciclopédico que historicamente se estabeleceu nas licenciaturas. Entretanto, isso envolveria um debate sobre qual concepção de prática que se tem. Perigo de recaírmos no problema do praticismo (prática esvaziada de significado - desvinculada da teoria e da reflexão). b) Na dimensão da profissionalidade docente se entendia nas DCN 2015 que a função docente era ligada à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática, e nas DCN 2019 se observa um reducionismo do processo formativo, fechando em um discurso centrado em competências e habilidades. Em vez de o foco ser uma formação integral pela via da práxis, As DCN 2019 enfocam o desenvolvimento de competências e habilidades, o que reduz as possibilidades da formação e a torna superficial e descontextualizada. c) Outro aspecto que pode ser destacado como novidade, especificamente em relação ao curso de Licenciatura em Pedagogia diante da Resolução nº 01/2006 é a disposição do artigo 13 da Resolução CNE/CP nº 02/2019, o qual dispõe os três tipos de cursos de formação de professores (multidisciplinar para Educação Infantil, multidisciplinar Ensino Fundamental e anos iniciais e multidisciplinar Ensino Fundamental), o que pode indicar fragmentação da formação e um processo de especialização da formação de pedagogas(os) em habilitações distintas.

C 2: A BNC traz muitas novidades e acredito que a contextualização dos conhecimentos é um item que contribui para o melhor desempenho do aluno.

O respondente C 2 destacou a contextualização dos conhecimentos como uma novidade que contribui para o melhor desempenho dos alunos, enfatizando a importância de tornar o aprendizado mais relevante e aplicável. Por sua vez, o respondente C 1 fez uma comparação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2015 e a de 2019, destacando as mudanças na estrutura curricular e na carga horária, especialmente no que se refere ao aumento das horas de estágio.

A análise das respostas demonstrou que a ênfase na contextualização dos conhecimentos é vista como uma inovação positiva, capaz de melhorar o desempenho dos alunos, tal percepção alinha-se com a visão de Adorno (1995) de que a educação deve ir além da mera transmissão de informações. Para Adorno, a educação deve fomentar a capacidade crítica dos alunos, permitindo-lhes compreender e questionar a realidade ao seu redor. Portanto, a contextualização dos conhecimentos pode ser vista como um passo na direção de uma educação mais crítica e reflexiva.

Quanto às mudanças na estrutura curricular e na carga horária, especialmente o aumento das horas de estágio, foram consideradas como uma tentativa de superar a abordagem teórica e enciclopédica, promovendo uma formação mais prática e reflexiva. Contudo, também surgiu a preocupação com a possível superficialidade da prática, caso não haja uma integração adequada com a teoria. Tais respostas evidenciam uma diversidade de percepções sobre as inovações da BNC-Formação, refletindo tanto avanços quanto desafios na implementação das diretrizes.

Adorno já alertava para o perigo do “praticismo”, onde a prática se torna um fim em si mesma, desvinculada da teoria e da reflexão crítica (Adorno; Horkheimer, 1985). A preocupação com a superficialidade da prática, mencionada na análise, ressoa com essa crítica, de modo que para evitar esse problema, é essencial garantir que a prática esteja sempre integrada com a teoria e a reflexão crítica. Quanto à percepção do impacto da BNC-Formação no contexto do curso de Pedagogia da instituição em que atuam, os coordenadores responderam:

C 1: Acreditamos em uma ampla e qualificada formação pedagógico-científica de Pedagogas(os) e continuamos construindo uma proposta que valoriza a reflexão e a associação entre ensino e pesquisa como eixos norteadores. Assim, continuamos atuando de forma crítica em relação a políticas de padronização e de controle curricular.

C 2: Muito pertinente às necessidades atuais.

Novamente, revelaram-se percepções diversas sobre a BNC-Formação e seu impacto na formação docente. Sendo que o respondente C 2 considerou a BNC-Formação altamente pertinente às necessidades atuais, indicando que as novas diretrizes estão alinhadas com as demandas contemporâneas da educação. Já o respondente C 1 enfatizou a importância de uma formação pedagógico-científica ampla e qualificada, valorizando a reflexão e a associação entre ensino e pesquisa, criticando as políticas de padronização e controle curricular, indicando que essas práticas podem limitar a autonomia e a criatividade dos educadores.

Tal análise revela que a BNC-Formação é vista como uma resposta adequada às demandas contemporâneas da educação, na percepção do respondente C 2, reconhecendo a relevância das novas diretrizes no contexto educacional atual. A necessidade de alinhamento institucional destaca-se como crucial para a estabilidade e eficácia das políticas públicas de educação, ressaltando que a sua

desconsideração pode levar à desestabilização e ineficácia das políticas implementadas.

A ênfase na formação pedagógico-científica e crítica, considerada essencial para a qualidade da formação docente na percepção do respondente C 1, evidencia a valorização da reflexão e da associação entre ensino e pesquisa sendo apontada como um aspecto positivo. Essas diversas percepções sobre o impacto da BNC-Formação no contexto dos cursos de Pedagogia, refletem as características que cada profissional e cada instituição valoriza no tocante a formação dos alunos inseridos em seus cursos.

Nessa perspectiva, as diretrizes necessitam equilibrar a necessidade de alinhamento institucional com a promoção da autonomia e da reflexão crítica, garantindo que a formação de professores não se torne um instrumento de conformidade, mas sim um meio de emancipação e desenvolvimento pessoal e profissional. Adorno (2010), em sua crítica à educação, enfatizava a necessidade de uma formação que não apenas respondesse às demandas imediatas, mas que também promovesse a capacidade crítica e a autonomia dos indivíduos, alertando contra a educação que se limitava a adaptar-se às exigências do mercado e da sociedade, sem questionar as estruturas subjacentes. Portanto, para que a BNC-Formação seja vista como pertinente, é necessário que ela promova uma educação crítica e emancipatória na formação dos professores.

A necessidade de alinhamento institucional foi destacada como pontual para a estabilidade e eficácia das políticas públicas de educação. Adorno (2010) criticava a padronização e o controle excessivo na educação, argumentando que isso poderia levar à conformidade e à perda de individualidade, defendendo uma educação que promovesse a reflexão crítica e a resistência às pressões externas. Assim, embora o alinhamento institucional possa ser necessário para a implementação eficaz das políticas, é importante que isso não comprometa a autonomia das instituições e a capacidade crítica dos educadores e alunos. Lembrando que o autor também tecia críticas a sobrecarga e a intensificação do trabalho na educação, visto que poderiam levar ao esgotamento e à desmotivação dos educadores, apoiando a valorização do tempo para reflexão e desenvolvimento pessoal, em vez de uma abordagem puramente quantitativa.

Já em relação a integração da BNC-Formação ao currículo do curso de Pedagogia no prazo previsto na Resolução CNE/CP nº 2/2019, bem como sobre as estratégias para informar e envolver os professores nesse processo, os coordenadores expressaram o seguinte:

C 1: O Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia vinha se reunindo para amplos debates sobre a reformulação do projeto pedagógico do curso (PPC) desde 2013 e, por ocasião da finalização do processo em 2021, o NDE foi orientado pelos técnicos do Departamento de Graduação quanto aos ajustes necessários relacionados à Resolução nº02/2019. Os ajustes foram feitos e a nova versão do projeto pedagógico do curso foi elaborada após ampla discussão com a comunidade acadêmica, incluindo reuniões com os representantes dos estudantes de graduação, docentes ministrantes das disciplinas do curso, departamentos acadêmicos que ofertam disciplinas e diversas reuniões do NDE. O PPC foi aprovado estando adequado às normativas legais.

C 2: Na época foram realizadas diversas reuniões para estudo, entendimento da proposta, análise dos planos, debates e adequação dos componentes curriculares.

Observa-se aqui, similaridade entre as respostas dos coordenadores, indicando que nas duas universidades as estratégias adotadas para o processo de informação e envolvimento dos professores no processo de integração da BNC-Formação aos currículos foram realizadas num processo amplo de mobilização, reuniões e discussões entre os membros da comunidade acadêmica, culminando na atualização e aprovação do PPC do curso, estando o mesmo adequado às normas legais, conforme informado pelo respondente C 1. No entanto, o respondente C 2 embora tenha afirmado a existência dos debates para a adequação dos componentes curriculares, percebe-se que tais ações não se materializaram no PPC do curso da instituição, uma vez que na análise do documento da universidade em que atua não foram encontradas sequer menções às diretrizes da Resolução de 2019.

Todavia, a inclusão da comunidade acadêmica no processo de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é uma estratégia que promove um ambiente de participação e engajamento, indicando um avanço em direção a uma educação mais democrática e colaborativa. Para Silva e Araújo (2019) essa abordagem se alinha com a visão de Paulo Freire (1996), que defendia uma educação dialógica, onde todos os participantes tenham voz e vez, sendo parte ativa do processo educacional. Freire (1996) enfatiza que a participação é essencial para a construção

de um conhecimento significativo e transformador, reforçando a importância de um ambiente que valorize a contribuição de todos os envolvidos.

As respostas apresentadas pelos coordenadores revelam uma diversidade de estratégias e percepções sobre a integração da BNC-Formação aos currículos do curso de Pedagogia. Esse panorama, permeado por avanços e desafios, nos convida a refletir sobre a relevância de um modelo educacional que não apenas se adapte às novas diretrizes, mas que também promova um espaço de formação crítica e emancipatória, conforme defendido por Adorno (2010).

Em síntese, sobre a dimensão *Conhecimento sobre a BNC-Formação*, pode-se verificar através das respostas dos coordenadores que os dois profissionais apresentaram conhecimentos significativos sobre normativas e que estiveram envolvidos durante o período previsto na Resolução CNE/CP nº 2/2019, nos processos desenvolvidos para discussão e implementação das DCNs no contexto dos cursos que coordenam. No entanto, as percepções dos coordenadores em relação às novidades e aos impactos trazidos pela legislação se mostraram diferentes, ainda que os processos de implementação nas duas instituições tenham sido similares.

A questão 4 do questionário estava ligada à dimensão *Integração da BNC Formação ao Currículo*, buscando compreender se o eixo de articulação entre competências gerais e específicas da BNC-Formação, o percurso formativo e a BNCC-Ed. Básica, na visão dos coordenadores, estava sendo trabalhada de forma ampla e suficiente, trazendo clareza a todos os professores dos cursos que coordenam.

C 1: Os(As) professores(as) da nossa instituição exercem autonomia docente plena para planejar e conduzir suas cátedras, o que é fundamental para garantir a diversidade e a riqueza das abordagens pedagógicas. No momento, a Coordenação do Curso ainda não possui informações suficientes para avaliar se a articulação entre as competências genéricas e específicas da BNC-formação, o percurso formativo e a BNCC está sendo trabalhada de forma ampla e crítica.

C 2: Sim.

Enquanto o respondente C 1, destacou a autonomia plena dos professores da instituição em que atua para planejar e conduzir suas aulas, também apontou uma lacuna na avaliação, justificando com isso que a Coordenação do Curso ainda não dispunha de informações suficientes para avaliar se a articulação estava sendo trabalhada de forma ampla e crítica. O respondente C 2 destacou que a articulação

tem sido trabalhada de forma ampla e suficiente na instituição em que atua, o que em sua visão, proporciona clareza aos docentes do curso.

Na dimensão *Capacitação dos Professores*, avaliada através das questões 5 e 6 do questionário, buscou-se investigar se houve iniciativas ou programas específicos voltados para capacitar os professores formadores do curso de Pedagogia em relação à BNC-Formação e também identificar se no processo de adaptação às diretrizes da BNC-Formação, foram selecionadas temáticas específicas para orientar a formação continuada dos professores e o desenvolvimento curricular.

O respondente C 2 apresentou a resposta Sim para as duas questões, afirmando que houve, na instituição em que atua, capacitação aos professores formadores especificamente sobre a BNC-Formação, com temáticas específicas para orientar a formação continuada e o desenvolvimento curricular. Enquanto o respondente C 1, apresentou a resposta Não para as duas questões, portanto, negando ter havido no processo de adaptação às diretrizes da BNC-Formação, na instituição em que atua, qualquer formação aos professores sobre a temática. Caracterizando percepções e procedimentos totalmente divergentes entre as instituições, quanto a dimensão Capacitação de Professores sobre a BNC-Formação.

A ausência de programas e iniciativas de capacitação para os docentes, conforme evidenciado nos resultados, pode ter impactos significativos na implementação eficaz das DCNs de 2019, BNC-Formação. Essa realidade destaca a necessidade de um maior investimento em formação continuada, a fim de assegurar que os docentes estejam devidamente preparados para atender às exigências impostas pelas novas normativas.

A falta de conhecimento e capacitação pode representar um obstáculo à formação de educadores aptos a questionar e adaptar as diretrizes educacionais às realidades sociais e pedagógicas. Em contraste com a visão de Adorno e Horkheimer (1985), que defendem a importância de uma educação crítica e reflexiva, é essencial que a formação educacional vá além da simples transmissão de conteúdos, promovendo um ambiente que estimule o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico.

Subsequentemente, a ausência de formação continuada reflete uma crítica à "indústria cultural" que Adorno (2010) abordou, na qual a educação muitas vezes se torna um produto padronizado e descontextualizado. Essa crítica se alinha às observações de outros autores, como Freire (1996), que defende uma pedagogia dialógica e participativa, onde a educação deve ser um processo de conscientização, onde os educadores e educandos se engajam em um diálogo crítico sobre a realidade e as diretrizes que os regem. Tardiff (2005) disserta que a ausência de iniciativas de capacitação pode, portanto, levar a uma educação que não apenas falha em preparar os docentes para as exigências da BNC-Formação, mas também perpetua uma prática pedagógica que carece de reflexão crítica e atualização.

Essas reflexões ressaltam a importância de integrar a formação continuada como um componente central das políticas educacionais, promovendo um modelo que valorize a capacitação docente como elemento fundamental para uma educação transformadora e crítica. A análise dos dados sobre a falta de capacitação revela que a implementação eficaz das diretrizes educacionais depende de um compromisso sólido com a formação contínua e a construção de uma prática docente mais crítica e reflexiva.

Em seguida, a dimensão *Impacto na Metodologia de Ensino*, foi analisada a partir das questões 7 e 8 do questionário, formuladas com o objetivo de compreender, a partir da percepção dos coordenadores, os impactos concretos da implementação da BNC-Formação nas práticas pedagógicas dos cursos de Pedagogia, buscando identificar de que maneira as disciplinas da licenciatura foram influenciadas pela nova Base Nacional Comum, com destaque para mudanças nas metodologias de ensino e práticas pedagógicas adotadas.

C 2: Os diversos componentes possuem teorias e práticas favorecendo as vivências dos alunos, a proatividade, produção de materiais diversos e utilização de metodologias específicas que contribuem para apropriação dos conhecimentos.

C 1: Não temos informações na Coordenação de Curso sobre isso no momento

Chama a atenção a resposta do C1 ao dizer que a Coordenação não tem informações a respeito das influências nas práticas pedagógicas das disciplinas do curso, principalmente por se referir a instituição cujo seu PPC já está atualizado com

as Diretrizes previstas na BNC-Formação. De maneira que se as mudanças já foram previstas na matriz curricular, infere-se que as mesmas também deveriam ser mais evidentes na metodologia e prática de ensino dos professores, o que deveria ser de pleno conhecimento dos coordenadores.

Já a questão 8, pretendeu avaliar a opinião dos coordenadores sobre o modelo de ensino centrado em competências, tanto gerais quanto específicas, proposto pela BNCC e pela BNC-Formação, buscando entender como eles enxergam esses eixos e suas implicações para a formação de futuros professores.

C 2: Considero interessante visto que amplia o desenvolvimento dos alunos em suas capacidades, habilidades e atitudes.

C 1: Como professora de Arte, critico o modelo de ensino centrado em competências gerais e específicas, conforme proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação). A intenção de padronizar apresenta questões problemáticas, especialmente quando se considera o ensino das linguagens artísticas. A abordagem centrada em competências tende a prescrever ações específicas que as(os) estudantes devem executar, o que muitas vezes se traduz em um treinamento mecânico para alcançar determinados resultados. Esse tipo de proposta é limitadora da criatividade, da expressão e da liberdade de escolha/tomada de decisões, aspectos que são fundamentais no ensino de Arte. Os sistemas associados ao modelo de competências frequentemente se baseiam em padrões que não levam em consideração a diversidade cultural. Isso leva a avaliações padronizadas que podem ser vistas como ferramentas colonizadoras, que impõem uma visão homogênea do conhecimento e das habilidades desejáveis a instâncias de poder. Outro ponto de crítica é o impacto sobre a autonomia docente.

Com tais respostas, evidenciam-se as diversas percepções e opiniões sobre o ensino centrado em competências gerais e específicas. O respondente C 2 considera a abordagem positiva, uma vez que na sua perspectiva, amplia o desenvolvimento das capacidades, habilidades e atitudes dos alunos, sugerindo uma visão favorável às diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação). Já o respondente C 1, criticou o modelo padronizado de ensino centrado em competências, destacando que essa abordagem tende a restringir a criatividade e a expressão dos alunos, além de não considerar a diversidade cultural. Essa crítica aponta para uma visão negativa sobre a padronização e suas implicações no contexto educacional. O que converge ao pensamento de Zibas (2008), no qual a autora argumenta que:

ao condenar o 'enciclopedismo escolar' e a fragmentação de um conhecimento distante dos interesses e das necessidades dos alunos, a Pedagogia das Competências pôs a nu a perversidade de todo um sistema que prende aos bancos escolares, por muitos anos, legiões de crianças e jovens, sem lhes permitir que, durante todo esse tempo, construam uma base sólida para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades e para uma inserção cidadã na sociedade (ZIBAS, 2008, p.4).

Assim, a diversidade de percepções refletem tanto aspectos positivos quanto críticas em relação ao ensino centrado em competências, evidenciando os desafios na implementação das novas diretrizes educacionais, nas quais as críticas à falta de profundidade e à padronização refletem a necessidade de uma abordagem mais contextualizada.

Saviani (2014) por outro lado, argumenta que a formação dos professores deve ser orientada para a justiça social e a transformação, defendendo que os programas de formação devem abordar questões de poder, desigualdade e justiça social, preparando os educadores para serem agentes de mudança.

Quanto à análise da dimensão *Avaliação e Monitoramento*, a questão 9 buscou identificar quais os mecanismos adotados pelas instituições para avaliar a eficácia da implementação da BNC-Formação nas licenciaturas, verificando a existência ou não de indicadores específicos para monitorar o progresso e como funcionam. Sobre isso, o respondente C 1 informou desconhecer qualquer mecanismo adotado pela universidade em que atua para monitorar e avaliar a eficácia da implementação da BNC-Formação no curso de Pedagogia. Já o respondente C 2 informou que na universidade em que atua, existe uma avaliação dos cursos pelos alunos semestralmente e os resultados dessas avaliações são analisados pelos professores e colegiado para as melhorias. No entanto, não se pode afirmar que tal avaliação tenha como foco a implementação da BNC-Formação.

Tal situação pode ser confrontada com as ideias Adorno, que critica a educação que se restringe a práticas mecânicas e descontextualizadas. Para Adorno (1985), a avaliação deve ir além de meras métricas quantitativas e envolver uma reflexão crítica sobre o processo educativo. A ausência de mecanismos claros de avaliação pode ser vista como uma forma de educação desprovida de reflexão crítica, o que contraria a proposta de um aprendizado que fomente a autonomia e o pensamento crítico. Adorno enfatiza a importância de um diálogo contínuo sobre os

processos educativos, sugerindo que a falta de clareza nos mecanismos de avaliação pode resultar em um aprendizado superficial e desprovido de significado, principalmente em relação à formação de professores.

A pergunta 10 do questionário, teve como foco a dimensão da *Articulação com a Educação Básica*, buscando saber se a instituição tem promovido a articulação entre a BNC-Formação e as demandas da educação básica na região em que as universidades estão inseridas, bem como se há estratégias utilizadas para isso e a percepção dos coordenadores sobre essa problemática.

Contudo, o respondente C1 respondeu apenas que desconhece tal situação e não teceu opinião ou percepção sobre a problemática levantada na pergunta. O respondente C 2, respondeu que sim, quanto a promoção de articulação entre a BNC-Formação e as demandas da educação básica, porém não citou qualquer estratégia utilizada pela instituição que evidencie e confirme tal situação. Respondeu ainda que em sua percepção, “existe a necessidade de articular a teoria e a prática para a efetiva formação do professor”.

A articulação entre teoria e prática na formação docente é um tema de grande relevância para a qualidade da educação. Para Almeida (2012) a formação docente é um processo contínuo e dinâmico, no qual o professor deve adquirir conhecimentos teóricos e habilidades práticas para exercer sua profissão de maneira eficiente. Essa articulação é fundamental, pois possibilita ao futuro educador compreender e aplicar os saberes adquiridos em situações reais de ensino.

A interação com a rede de ensino local também propicia uma maior troca de experiências entre os profissionais já atuantes, promovendo um aprendizado mútuo e permitindo que os futuros professores tenham acesso a diferentes perspectivas e abordagens pedagógicas, propiciando uma maior contextualização e adaptação dos conhecimentos teóricos à realidade prática. Essa troca de conhecimentos enriquece a formação docente e fortalece a articulação entre teoria e prática, sendo crucial para a qualidade do ensino.

Apesar das dificuldades enfrentadas para essa articulação entre teoria e prática, é essencial que as instituições de ensino e os órgãos responsáveis pela formação docente estejam comprometidos em superar esses obstáculos. Somente

com uma formação docente sólida e em constante aprimoramento será possível proporcionar uma educação efetiva e de qualidade socialmente referenciada.

Na perspectiva da dimensão dos *Desafios Enfrentados*, buscou-se compreender através da questão 11, quais foram os maiores desafios encontrados durante o processo de implementação da BNC-Formação nos cursos de Pedagogia e como esses desafios têm sido superados ou mitigados, na percepção dos coordenadores.

C 1: Na instituição em que atuo, os maiores desafios encontrados na implementação da BNC-Formação na licenciatura de Pedagogia estão relacionados ao posicionamento crítico do colegiado em relação a essa Resolução. O colegiado considera a BNC-Formação um grande retrocesso para a formação de professores, pois não concorda com a fragmentação da formação que ela impõe ao curso de Pedagogia.

C 2: Não houve dificuldades pois a instituição sempre trabalhou com muitas práticas na organização curricular.

Os desafios encontrados pelo respondente C 1, vêm ao encontro dos anseios do Movimento REVOGA BNC-FORMAÇÃO, que congrega entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores/as e ao campo educacional, e se organiza em torno da defesa da formação de professores/as e reivindica a imediata retomada da Resolução CNE/CP 02/2015. Os integrantes do Movimento alegam que essa medida de instituição da BNC-Formação se deu em processo autoritário e antidemocrático, marcado pela ausência de diálogo com as entidades nacionais do campo da formação, as instituições formadoras, as entidades representativas de professores/as e de estudantes e tecem as mesmas críticas de retrocesso e fragmentação da formação apontadas pelo respondente C 1.

Nesse contexto, é possível observar que algumas instituições podem ter menos dificuldades na implementação da BNC-Formação, devido a práticas já estabelecidas que estejam alinhadas com os princípios previstos na legislação, principalmente se a proposta da instituição já estiver ancorada no modelo de ensino centrado em competências e habilidades. Essas instituições podem ter uma maior adesão por parte dos docentes e da comunidade escolar, facilitando a implementação da proposta, como no caso do respondente C 2, que respondeu não ter havido dificuldades na universidade em que atua.

No entanto, é importante ressaltar que outras instituições podem enfrentar críticas à eficiência e falta de engajamento na implementação da BNC-Formação. Isso pode estar relacionado a práticas pedagógicas tradicionais e à resistência à mudança por parte dos profissionais envolvidos, visto que desafios institucionais significativos, como a falta de recursos e infraestrutura, podem impactar negativamente a implementação da proposta, ou até mesmo, pelo fato da instituição estar ancorada em pressupostos que considerem a autonomia e a valorização do conhecimento crítico como modelo de ensino.

E por fim, as perguntas 12 e 13, trouxeram contribuições para entender a dimensão *Perspectivas Futuras*, procurando compreender se existem e quais seriam as perspectivas e planos futuros da instituição em relação à BNC-Formação nas licenciaturas de Pedagogia e conhecer a percepção dos coordenadores quanto às políticas, ou ações necessárias para se ter um projeto de currículo de formação de professores que envolvesse a qualidade socialmente referenciada e se hoje o currículo já contempla essa percepção. Os apontamentos feitos pelos coordenadores sobre essas questões foram:

C 1: Defender a revogação da Resolução CNE/CP n° 2/2019 e continuar a luta contra as políticas de padronização curricular no Brasil, ancoradas no ideário neoliberal, que reduz a formação docente a patamares técnicos e instrumentais.

C 2: Avaliação constante para o aperfeiçoamento e avaliação dos cursos. O currículo atual contempla a necessidade contemporânea.

O respondente C 2 sugere que a avaliação contínua dos cursos é essencial para garantir que o currículo atenda às necessidades contemporâneas. Essa prática pode ser valiosa para manter a relevância e a qualidade da formação docente, adaptando-se às mudanças e demandas do contexto educacional atual, indicando o compromisso com a melhoria contínua através de avaliações regulares. Essa abordagem pode ser eficaz para adaptar e aprimorar a implementação da BNC-Formação, garantindo que o currículo permaneça relevante e de alta qualidade.

Já o respondente C 1, em sua resposta reflete uma oposição institucional significativa à BNC-Formação. A defesa da revogação da Resolução do CNE/CP n. 2/2019 sugere que há um debate ativo sobre a adequação das diretrizes atuais. Essa perspectiva crítica pode ser um desafio para a implementação, mas também abre um importante e necessário espaço para discussões e melhorias nas políticas

educacionais indicando uma resistência às políticas de padronização curricular e defendendo uma formação docente que vá além dos aspectos técnicos e instrumentais, promovendo uma formação mais crítica e reflexiva.

A análise das respostas dos coordenadores revela uma diversidade de perspectivas e desafios em relação à implementação da BNC-Formação. Enquanto algumas instituições focam na avaliação contínua e no aperfeiçoamento, outras enfrentam uma falta de clareza nos planos futuros e uma oposição significativa às diretrizes atuais. A superação desses desafios requer uma abordagem integrada que inclua avaliação contínua, comunicação eficaz e um diálogo contínuo entre todos os envolvidos no processo educacional.

Essa diversidade de perspectivas e desafios ressalta a complexidade da implementação da BNC-Formação e a necessidade de uma abordagem integrada para superar esses obstáculos. Isso inclui uma avaliação contínua do progresso e dos resultados alcançados, a fim de identificar áreas que necessitam de melhorias e ajustes.

5.2 O ensino centrado em competências gerais e específicas na percepção dos professores formadores do curso de Pedagogia de universidades do município de Sorocaba/SP

Dando continuidade à análise de conteúdo das respostas às perguntas do questionário enviado aos participantes desta pesquisa, nesta seção, o foco será direcionado à percepção dos Professores Formadores do curso de Pedagogia das universidades do município de Sorocaba/SP selecionadas como locais epistemológicos para o desenvolvimento desta pesquisa, em relação a implementação da Resolução CNE/CP nº2/2019 e ao ensino centrado em competências.

Após discutir-se a visão e percepção dos coordenadores de cursos na seção anterior, é essencial compreender como aqueles que atuam diretamente na formação dos futuros pedagogos percebem e aplicam o conceito de competências gerais e específicas em sua prática docente, bem como a visão desses profissionais em relação às DCNs de 2019 e a BNC-Formação.

Os professores formadores desempenham um papel fundamental na implementação das diretrizes curriculares nacionais, que preconizam o

desenvolvimento de competências nos alunos. Eles não apenas transmitem conteúdos acadêmicos, mas também ajudam a moldar a prática pedagógica dos futuros profissionais da educação. Nesse sentido, suas percepções sobre o ensino baseado em competências refletem diretamente a aplicabilidade dessas diretrizes no cotidiano da sala de aula e na formação dos discentes.

Nesta seção, abordam-se questões centrais que envolvem a articulação entre as competências gerais, que promovem a formação integral do aluno em aspectos éticos, cognitivos e sociais, e as competências específicas, direcionadas ao domínio técnico e prático das funções docentes. Objetivou-se explorar como os professores formadores compreendem e aplicam os princípios da BNC-Formação em sua prática, analisando o grau de familiaridade dos docentes com essas diretrizes, os desafios que enfrentam para integrá-las ao currículo e de que forma suas percepções e experiências contribuem para o aprimoramento das práticas pedagógicas no curso de Pedagogia.

De tal forma, por meio do questionário aplicado aos professores formadores, objetivou-se investigar suas percepções sobre a implementação da BNC-Formação nas licenciaturas em Pedagogia, explorando desde os aspectos inovadores da diretriz até os desafios enfrentados na sua integração ao currículo, buscando compreender como a BNC-Formação impacta as práticas pedagógicas, as metodologias de ensino e a articulação entre competências gerais e específicas, bem como avaliar as estratégias adotadas para capacitação docente e monitoramento da eficácia da implementação. Além disso, o questionário visou identificar iniciativas da instituição para alinhar a formação inicial às demandas da educação básica, assim como as perspectivas futuras e as políticas necessárias para aprimorar a qualidade da formação de professores.

Assim, com o objetivo de compreender a percepção dos Professores Formadores do Curso de Pedagogia, foi aplicado um questionário (Apêndice E) composto por 13 (treze) perguntas de respostas abertas, conforme descrito no quadro a seguir.

Quadro 4 Roteiro de perguntas do Questionário aplicado aos Professores Formadores do Curso de Pedagogia

QUESTÕES

1. Sobre a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), o que poderia destacar como novidade ?
2. Como o(a) senhor(a) percebe o impacto da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) no contexto das licenciaturas em Pedagogia da instituição que atua?
3. Considerando o prazo previsto na Resolução nº02/2019, a BNC-Formação foi integrada ao currículo da licenciatura em Pedagogia em sua instituição? Existiram ou foram elaboradas estratégias para informar e envolver os professores da licenciatura em Pedagogia sobre a BNC-Formação? Como ocorreu esse processo?
4. O eixo de articulação entre competências gerais e específicas da BNC-formação, o percurso formativo e BNCC em sua instituição, ao seu ver, tem sido trabalhado de forma ampla e suficiente trazendo clareza a todos os professores do curso?
5. Houve programas ou iniciativas de capacitação específicos para os professores da licenciatura em Pedagogia em relação à BNC-Formação?
6. No processo de alinhamento com os princípios e diretrizes da BNC-Formação foram selecionadas temáticas específicas para encaminhamento da formação continuada aos professores e currículo?
7. Na sua percepção, de que forma a implementação da BNC-Formação influenciou ou tem influenciado as práticas de ensino nas disciplinas da licenciatura em Pedagogia? Há algum destaque ou mudança significativa nas metodologias de ensino observadas desde a implementação da BNC-Formação?
8. Como você avalia o ensino centrado em competências gerais e específicas proposto na BNCC e BNC-Formação? Qual sua perspectiva sob tais eixos?
- 9 - Quais são os mecanismos adotados pela instituição para avaliar a eficácia da implementação da BNC-Formação nas licenciaturas? Existem indicadores específicos utilizados para monitorar o progresso? Se sim, quais são e como funcionam.
- 10 - A instituição tem promovido a articulação entre a BNC-Formação e as demandas da educação básica na região? Quais são as principais estratégias utilizadas para isso? Se não, o que você pensa sobre essa problemática?
- 11 - Quais foram os maiores desafios encontrados durante o processo de implementação da BNC-Formação nas licenciaturas de Pedagogia? Como esses desafios têm sido superados ou mitigados?
- 12 – Existem perspectivas e planos futuros da instituição em relação à BNC-Formação nas licenciaturas de Pedagogia? Quais são elas?
- 13 – Que políticas ou quais ações seriam necessárias para se ter um projeto de currículo de formação de professores que envolvesse a qualidade socialmente referenciada e expertise? O currículo hoje contempla a sua percepção ? Justifique.

Fonte: Elaborado pela autora

Através das percepções dos professores formadores, pode-se avançar na compreensão dos desafios e potencialidades enfrentados na implementação da Resolução CNE/CP nº2/2019, bem como do ensino centrado em competências, fornecendo subsídios para a discussão sobre possíveis inovações e melhorias no currículo dos cursos de Pedagogia.

Cabe destacar que foi intencional da parte desta pesquisadora, a formulação e a utilização das mesmas perguntas no questionário direcionado tanto aos coordenadores quanto aos professores formadores do curso de Pedagogia das universidades pesquisadas. Tal ação apresenta relevância, pois permite uma análise comparativa entre diferentes atores que desempenham papéis complementares,

mas distintos no processo de implementação das diretrizes previstas na Resolução CNE/CP n° 2/2019 e na BNC-Formação.

Embora ocupem posições e hierarquias diferentes dentro da instituição, ambos os grupos estão diretamente envolvidos no alinhamento curricular e na implementação dessas diretrizes. Essa abordagem possibilita a identificação de convergências e divergências em suas percepções, destacando como suas responsabilidades e perspectivas influenciam a aplicação prática das normativas, além de contribuir para uma visão mais abrangente e estratégica sobre os desafios e sucessos enfrentados na implementação das políticas educacionais.

Após esta pesquisadora ter ido pessoalmente às Universidades A e B para se apresentar, expor a pesquisa e seus objetivos, os próprios Coordenadores do Curso de Pedagogia apresentaram a pesquisa aos professores formadores de suas instituições e enviaram o link do questionário eletrônico para conhecimento e participação dos professores. Assim como realizado com os coordenadores, solicitou-se o preenchimento do Roteiro de Caracterização dos Respondentes (Apêndice C) buscando conhecer características dos professores formadores participantes, tais como a formação acadêmica, o ano de ingresso na universidade que atuam, o tempo de atuação como docente, segmento do componente curricular que ministram as aulas e se tinham conhecimento sobre a Resolução CNE/CP n° 2/2019, conforme demonstra-se no quadro abaixo:

Quadro 5 Informações sobre os respondentes da pesquisa (Professores Formadores)

PROFISSIONAL	FORMAÇÃO ACADÊMICA	INGRESSO NA UNIVERSIDADE QUE ATUA	TEMPO COMO DOCENTE	SEGMENTO QUE MINISTRA AULAS
P 1	Pedagogia Mestrado em Educação	2012	32 anos	Ensino Fundamental
P 2	Pedagogia Mestrado/Doutorado e Pós-Doutorado em Educação	2013	40 anos	Gestão Escolar
P 3	Ciências Biológicas Mestrado em Educação Doutorado e Pós- Doutorado em Educação Científica e Tecnológica	2013	23 anos	Ensino Fundamental
P 4	Educação Artística Mestrado/Doutorado e Pós-Doutorado em Educação	2012	30 anos	Ensino Fundamental

P 5	Pedagogia Mestrado e Doutorado em Educação	2008	21 anos	Educação Infantil
------------	--	------	---------	-------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando questionados se possuíam conhecimento sobre a Resolução CNE/CP n° 02/2019 e se haviam participado do processo de implementação da Resolução na universidade em que atuam, todos os professores participantes demonstraram ter conhecimento sobre a Resolução n° 02/2019 e afirmaram ter participado de processos de implementação dessa normativa.

Convém destacar que os critérios de seleção dos respondentes indicavam a participação de três professores formadores de cada instituição selecionada. Contudo, embora o questionário tenha sido enviado ao total de seis participantes, apenas um participante não devolveu respostas, totalizando 5 (cinco) respondentes como professores formadores. Em geral, através das respostas ao conteúdo do Apêndice C, observou-se que os respondentes apresentam um perfil caracterizado por uma sólida formação acadêmica, vasta experiência docente e um engajamento ativo nas discussões e implementações de políticas educacionais, possibilitando contribuir significativamente para a formação de novos educadores.

Nessa perspectiva, procedendo a análise das respostas às questões 1, 2 e 3 do questionário, que visavam compreender o nível de conhecimento que os Professores Formadores possuíam sobre a BNC-Formação, enfatizando as novidades e o impacto causado no curso de Pedagogia das universidades em que atuam, informando as estratégias ocorridas nesse processo de integração da BNC-Formação ao currículo, observa-se os seguintes posicionamentos:

P 1: A BNC-Formação apresenta várias inovações e creio que a aplicação prática dos conhecimentos é um aspecto que favorece o aprimoramento do desempenho dos alunos.

P 2: A BNC reforça a necessidade de paralelismo com a BNCC. Embora não seja novidade... essa centralidade vale destacar, pois anteriormente essa ênfase não era colocada em pauta.

P 3: O grupo I, com acréscimo de carga horária de disciplinas voltadas para o trabalho com os fundamentos da educação.

O respondente P 1, destacou a aplicabilidade prática dos conhecimentos como uma novidade que contribui, em sua visão, para o melhor desempenho dos alunos, enfatizando a importância de tornar o aprendizado mais relevante e

contextualizado. Em contraste, o respondente P2 enfatizou como novidade a necessidade de alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ressaltando a centralidade dessa relação, ainda que em sua opinião não seja considerada uma novidade, demonstra uma continuidade e um reforço das DCNs, que visa proporcionar maior coerência e integração entre os diferentes níveis de ensino.

Segundo Albino e Silva (2019) a necessidade de alinhamento da BNC com a BNCC, destacada como um ponto central pelo respondente P 2, pode ser vista sob a ótica de Adorno como uma tentativa de padronização e controle, uma vez que, o mesmo era crítico em relação à padronização na educação, pois acreditava que isso poderia levar à conformidade e a perda da individualidade.

Já o respondente P 3 mencionou o aumento da carga horária de disciplinas voltadas para os fundamentos da educação, como uma novidade, segundo ele, representando um avanço significativo. O aumento da carga horária para disciplinas fundamentais foi percebido como uma melhoria na formação dos professores, visando oferecer uma base mais sólida e abrangente.

Quanto às mudanças na estrutura curricular e na carga horária, especialmente o aumento das horas de estágio, essas foram consideradas como uma tentativa de superar a abordagem teórica, promovendo uma formação mais prática. Desse modo, percebe-se uma variedade de percepções entre os respondentes a respeito do que consideram como novidades trazidas com as DCNs de 2019 e a BNC-Formação, tanto nos aspectos positivo quanto negativo. Assim como em relação aos impactos causados pela normativa nos cursos de Pedagogia, conforme transcrito a seguir:

P 1: Considero os impactos ocorridos, como bastante relevantes para as necessidades contemporâneas.

P 2: Entre defensores e detratores existe a necessidade de se percorrer institucionalmente a formação docente em consonância com a sociedade. Essa lógica não pode ser colocada à margem, aliás isso poderia configurar uma desestabilização de qualquer política pública da educação.

P 3: Com aumento da carga horária para alunos e docentes, portanto, com aumento de esforço docente, além de perda de aproveitamento de carga horária de estágio supervisionado para licenciandos que já atuam nas redes de educação, pois as DCN de 2019 deixam de considerar essa possibilidade trazida pelas DCN 2015.

A análise das respostas revela que a BNC-Formação é vista por alguns professores como uma alternativa adequada às demandas contemporâneas da educação, reconhecendo a relevância das novas diretrizes no contexto educacional atual. A necessidade de alinhamento institucional foi destacada como crucial para a estabilidade e eficácia das políticas públicas de educação, ressaltando que a sua desconsideração pode levar à desestabilização e ineficácia das políticas implementadas.

O aumento da carga horária e do esforço docente foi percebido como um desafio que pode desmotivar os alunos e sobrecarregar os educadores. A ênfase na formação pedagógico-científica e crítica foi considerada essencial para a qualidade da formação docente, com a valorização da reflexão e da associação entre ensino e pesquisa sendo apontada como um aspecto positivo. Essas diversas percepções sobre o impacto da BNC-Formação refletem tanto avanços quanto desafios na implementação das novas diretrizes no contexto da licenciatura em Pedagogia. Sobre as estratégias ocorridas nesse processo de integração da BNC-Formação ao currículo das instituições em que lecionam, os posicionamentos foram:

P 2: Sim. O departamento da universidade, por meio do NDE, se empenhou em adequar e estruturar a nova formação exigida, não que tenha havido cursos ou discussões sobre a mesma. Creio que isso se deve ao escopo de militância partidária que muitas vezes apresenta a crítica sem o devido apreço pela leitura de conjuntura e do contexto institucional.

P 3: Sim. Sim. Houve envolvimento dos docentes e muito trabalho para todos, além do NDE, uma vez que as fichas de caracterização de todas as disciplinas tiveram que ser revistas e outras criadas.

P 5: Naquele período, foram realizadas várias reuniões para examinar, compreender a proposta, avaliar os planos, discutir e ajustar os componentes curriculares.

As respostas refletem diferentes experiências e percepções sobre o processo de integração da BNC-Formação ao currículo. Confrontando as similaridades e as diferenças entre os posicionamentos, percebe-se que o respondente P 2 aponta para uma falta de discussões ou cursos de formação mais aprofundados, sugerindo que o processo foi mais burocrático e menos reflexivo, talvez influenciado por uma agenda político-partidária.

Já o respondente P 3 aponta para um processo colaborativo e técnico, com envolvimento ativo de todos os docentes na reformulação curricular, o que contrasta com a perspectiva mais crítica e menos participativa apresentada pelo respondente

P 2. Já o respondente P 5 traz uma abordagem diferenciada, mencionando que o processo foi guiado por discussões que visavam compreender a proposta, o que introduz uma reflexão mais filosófica e acadêmica no ajuste curricular, algo não mencionado por P 2 e P 3 .

Quanto à dimensão *Integração da BNC Formação ao Currículo*, avaliada pela questão 4 do questionário, buscou-se saber se na visão dos professores formadores o eixo de articulação entre competências gerais e específicas da BNC-formação, o percurso formativo e a BNCC tem sido trabalhado de forma ampla e clara por todos os docentes do curso, as respostas encontradas foram as seguintes:

P 1: Está articulada em todas as disciplinas, acredito.

P 2: Não. Parece que, embora tenha havido um esforço do NDE o curso não coloca essa pauta em discussão, logo, cada docente fica numa espécie de isolacionismo pedagógico

P 3: Todas as disciplinas do curso em alguma medida incorporaram a apresentação e discussão acerca da BNCC, na abordagem dos respectivos conteúdos específicos, considerando se tratar de um curso de caráter multidisciplinar.

P 4: Em nossa instituição, nós, educadores, exercemos nossa total independência para organizar e dirigir as aulas, o que é essencial para assegurar a variedade e a profundidade das metodologias pedagógicas. Acredito que a integração entre as competências gerais e específicas da BNC-formação, o percurso formativo e a BNCC está sendo abordada de maneira abrangente e crítica.

P 5: Está sim.

Essas devolutivas refletem diferentes percepções sobre a articulação entre as competências genéricas e específicas da BNC-formação, o percurso formativo e a BNCC. O primeiro entrevistado acredita que a articulação tem sido trabalhada de forma ampla entre todos os docentes do curso. Em contraste, o segundo entrevistado chamou a atenção para o isolacionismo pedagógico presente entre os docentes, apontando que, apesar dos esforços do Núcleo Docente Estruturante (NDE), a falta de discussões resulta em um trabalho isolado de cada professor, sem uma articulação clara entre as competências e o percurso formativo.

O terceiro entrevistado, por sua vez, observou que todas as disciplinas do curso incorporaram a BNCC de alguma maneira, enfatizando o caráter multidisciplinar do currículo. Essa incorporação sugere uma tentativa de integrar as competências genéricas e específicas, promovendo uma abordagem mais abrangente no ensino. Já o quarto entrevistado destacou a autonomia plena dos

professores para planejar e conduzir suas aulas, embora tenha apontado um desconhecimento em relação ao trabalho dos demais professores.

Lembrando que Silva e Araújo (2019) entendem como importante que as instituições equilibrem a autonomia docente com mecanismos de avaliação que promovam a reflexão crítica e a melhoria contínua, o que converge às ideias de Adorno (2010), que valorizava a interdisciplinaridade e a integração de diferentes áreas do conhecimento como meio para promover uma compreensão mais ampla e crítica da realidade.

Em relação a *Capacitação dos Professores*, às questões 5 e 6, investigaram se houve iniciativas de capacitação direcionadas aos professores do curso de Pedagogia sobre o contexto da BNC-Formação e se, durante o processo foram escolhidos temas específicos para guiar a formação continuada dos docentes e o desenvolvimento curricular, buscando verificar a existência e a relevância de ações para a implementação efetiva das diretrizes formativas.

P 1: Sim.

P 2: Não.

P 3: Que eu saiba, não.

P 4: Não.

P 5: Sim.

Verifica-se que apenas dois dos respondentes mencionaram a existência de programas ou iniciativas de capacitação específicos voltados para os professores da licenciatura em Pedagogia, indicando que, em algumas instituições, houve esforços para preparar os docentes para as novas diretrizes. Em contrapartida, três entrevistados afirmaram categoricamente que não houve programas ou iniciativas de capacitação específicos, evidenciando uma lacuna significativa na formação continuada dos professores em relação à BNC-Formação.

A ausência identificada de atividades formativas para os docentes, conforme evidenciado nos resultados, pode significar impactos significativos na implementação eficaz das diretrizes educacionais e da BNC-Formação. Essa realidade destaca a necessidade de um maior investimento em formação continuada, a fim de assegurar que os docentes estejam devidamente preparados para atender às exigências impostas pelas novas normativas.

Nesse contexto, a perspectiva de Adorno e Horkheimer (1985) contribui para a valorização da importância de uma educação crítica e reflexiva, que favoreça o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico. Assim, a falta de capacitação aos professores pode ser vista como uma barreira que dificulta a formação de educadores capazes de questionar e adequar as diretrizes educacionais às realidades sociais e pedagógicas que vivenciam diariamente.

Em sequência, a dimensão *Impacto na Metodologia de Ensino* foi examinada com base nas questões 7 e 8 do questionário, elaboradas com a finalidade de entender, a partir da perspectiva dos professores formadores, os efeitos concretos da implementação da BNC-Formação nas práticas pedagógicas dos cursos de Pedagogia, identificando como as disciplinas da licenciatura foram influenciadas pela nova Base Nacional Comum, com ênfase em mudanças nas abordagens de ensino e nas práticas pedagógicas adotadas e como os professores avaliam o ensino centrado em competências gerais e específicas proposto na BNCC e BNC-Formação. Destacam-se as devolutivas dos respondentes P 2 e P 3:

P 2: Não sei te dizer, mas parece que cada professor desenvolve o seu trabalho sem tal articulação.

Creio que (o ensino centrado em competências) poderia ser um caminho para a transformação pedagógica, mas que se perde por falta de estudos e aprofundamento de sua natureza, manifestações e objetivos.

P 3: Na minha disciplina, por exemplo, fazemos análise da BNCC para a área de ensino de Ciências nos anos iniciais, desde os seus fundamentos teóricos, objetivos, habilidades e competências, e conteúdos, traçando paralelos com o que se encontra nos livros didáticos da área, bem como sugerindo novas possibilidades de configurações curriculares a partir de temas geradores que emergem de processos e investigativos da realidade das escolas. Assim, nosso foco é uma análise crítico-reflexiva da BNCC e como ela pode ser usada a partir de temas geradores para o ensino da área.

Particularmente, não me afino com a Pedagogia das Competências. Não entendo que o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos tenha que se dar a partir de habilidades e competências e conteúdos a priori, mas que esses devem ser meio para a aprendizagem crítica.

Tais percepções sobre o ensino centrado em competências gerais e específicas se revelaram diversas, em que o respondente P 2 reconheceu o potencial transformador dessa abordagem, mas criticou a falta de estudos e aprofundamento sobre sua natureza e objetivos, indicando a necessidade de uma investigação mais robusta para que essa proposta possa ser efetivamente transformadora. Enquanto o respondente P 3 expressou sua discordância em relação à Pedagogia das Competências, argumentando que o ensino-aprendizagem

deve servir como meio para a aprendizagem crítica, em vez de se basear em habilidades e competências pré-definidas, sugerindo que a abordagem pode limitar a profundidade do aprendizado.

Quanto à *Avaliação e Monitoramento*, os professores formadores responderam à questão 9 de maneira unânime, apontando que desconhecem quaisquer mecanismos adotados pelas universidades em que lecionam para avaliar a eficácia da implementação da BNC-Formação nas licenciaturas.

A inexistência de mecanismos claros de avaliação, conforme evidenciado nas percepções dos entrevistados, pode comprometer o monitoramento eficaz da implementação das diretrizes e da BNC-Formação e dificultar a identificação das áreas que precisam de melhorias. Essas questões podem ser confrontadas com as ideias de Adorno, que criticava a educação que se restringe a práticas mecânicas e descontextualizadas.

Para Adorno (1985), a avaliação deve ir além de meras métricas quantitativas e envolver uma reflexão crítica sobre o processo educativo. A ausência de mecanismos claros de avaliação pode ser vista como uma forma de educação desprovida de reflexão crítica, o que contraria a proposta de um aprendizado que fomente a autonomia e o pensamento crítico. Adorno enfatiza a importância de um diálogo contínuo sobre os processos educativos, sugerindo que a falta de clareza nos mecanismos de avaliação pode resultar em um aprendizado superficial e desprovido de significado.

A perspectiva de Maia *et al.* (2020) pode ser relevante nesse contexto, visto entenderem que a educação deve ser um processo dialógico e conscientizador, onde a avaliação não é apenas uma ferramenta de controle, mas um meio de promover a reflexão crítica sobre a prática educativa. Gatti (2009) disserta que a falta de mecanismos avaliativos claros e reconhecidos por todos os envolvidos pode afastar a possibilidade de um diálogo significativo, trazendo para o contexto da eficácia da implementação da BNC-Formação, tal fato pode limitar a capacidade dos educadores e alunos de se engajarem em um processo de aprendizagem transformador.

A dimensão da *Articulação com a Educação Básica*, buscou compreender através da questão 10, se a instituição tem fomentado a conexão entre a BNC-

Formação e as necessidades da educação básica na região onde as universidades estão localizadas, além de investigar quais estratégias têm sido adotadas para esse fim e a percepção dos docentes sobre essa questão, as quais se destacam:

P 2: Pelo que conheço isso não se aplica.

P 3: Há muita interação dos cursos de licenciaturas da UFSCar Sorocaba com a rede de educação do entorno, seja via estágios obrigatórios, não obrigatórios, PIBID ou Residência Pedagógica. Assim, entendo que como as escolas da rede "respiram" a BNCC, os licenciandos acabam vivenciando essa realidade da escola, que, por vezes, entendo ser exaustiva, para professores, alunos e licenciandos, uma vez que se tornou uma "cartilha" a ser seguida a risca. Entendo ser isso uma problemática a ser enfrentada em busca de novas possibilidades de trabalho com o que está proposto na base.

P 5: Não existe, mas penso que seria importante existir essa aproximação com as escolas.

A análise das respostas permite identificar demandas relevantes relacionadas à formação de professores, destacando a necessária articulação entre a teoria e a prática, bem como a ausência dessa articulação e a interação com a rede de educação básica. Dois respondentes afirmaram que a articulação com a educação básica não se aplica ou desconhecem sua existência, o que sugere uma possível falta de comunicação ou uma implementação inadequada das estratégias de articulação entre a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação) e as demandas da educação básica.

Adicionalmente, um entrevistado destacou a interação dos cursos de licenciatura com a rede de educação local, mencionando a importância dos estágios obrigatórios e não obrigatórios, bem como de programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica. Entretanto, esse mesmo respondente apontou que a BNCC se tornou uma "cartilha" exaustiva, o que sugere que a rigidez dessa abordagem pode ser exaustiva para todos os envolvidos. Essa situação indica a necessidade de flexibilizar e inovar nas abordagens utilizadas, a fim de atender de maneira mais eficaz às demandas da educação básica.

Assim, a análise dos resultados revela tanto a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente quanto às dificuldades enfrentadas em sua implementação, além da relevância da interação com a rede de educação local, evidenciando a necessidade de um diálogo mais robusto e de estratégias que

considerem as realidades da educação básica, promovendo uma formação mais integrada e adaptável às exigências contemporâneas.

A articulação entre teoria e prática na formação docente é um tema de grande relevância para a qualidade da educação. Para Almeida (2012) a formação docente é um processo contínuo e dinâmico, no qual o professor deve adquirir conhecimentos teóricos e habilidades práticas para exercer sua profissão de maneira eficiente. Essa articulação é fundamental, pois possibilita ao futuro educador compreender e aplicar os saberes adquiridos em situações reais de ensino.

Entretanto, conforme Dourado (2015) a implementação dessa integração de forma efetiva pode apresentar desafios e dificuldades podem surgir, como a falta de recursos e infraestrutura, a resistência à mudança por parte dos profissionais da educação, a escassez de tempo para estudos e reflexões, entre outras. Ademais, essa articulação pode ser afetada pela burocracia e por políticas públicas pouco eficazes.

Diante dessas dificuldades, Lima (2016) disserta que é necessário que as instituições de ensino e os órgãos responsáveis pela formação docente estejam atentos a estratégias que favoreçam essa articulação, sendo primordial a criação de espaços de reflexão e apoio aos futuros professores, onde possam discutir e problematizar as teorias aprendidas em sala de aula, confrontando-as com a realidade prática.

Nesse contexto, para Adorno (2010) a interação com a rede de educação local torna-se fundamental. O contato com o ambiente educacional em que os professores atuarão permite uma compreensão mais aprofundada das demandas e desafios específicos de cada comunidade. A partir dessa interação, é possível adaptar teorias e práticas previamente estabelecidas, levando em consideração as peculiaridades e necessidades locais.

A interação com a rede de ensino local também propicia uma maior troca de experiências entre os profissionais já atuantes, promovendo um aprendizado mútuo e permitindo que os futuros professores tenham acesso a diferentes perspectivas e abordagens pedagógicas. Essa troca de conhecimentos enriquece a formação docente e fortalece a articulação entre teoria e prática.

Portanto, a articulação entre teoria e prática na formação docente é crucial para a qualidade do ensino. Apesar das dificuldades enfrentadas em sua implementação, é essencial que as instituições de ensino e os órgãos responsáveis pela formação docente estejam comprometidos em superar esses obstáculos. Além disso, a interação com a rede de ensino local desempenha um papel relevante nesse processo, promovendo uma maior contextualização e adaptação dos conhecimentos teóricos à realidade prática. Somente com uma formação docente sólida e em constante aprimoramento será possível proporcionar uma educação de qualidade e efetiva.

Sob a ótica da dimensão dos *Desafios Enfrentados*, a questão 11 procurou identificar quais foram os principais desafios encontrados ao longo do processo de implementação da BNC-Formação nos cursos de Pedagogia e de que maneira esses obstáculos têm sido superados ou minimizados, na percepção dos professores formadores, cujos os apontamentos principais foram:

P 1: Não considero que houve dificuldades.

P 2: A crítica sobre sua ineficiência. Falta um pouco de reflexão e engajamento docente sobre a temática.

P 4: Os principais obstáculos enfrentados na implementação da BNC-Formação na licenciatura de Pedagogia estão vinculados à postura crítica do grupo de professores em relação a essa Resolução. O grupo enxerga a BNC-Formação como um grande retrocesso na formação de professores, pois discorda da fragmentação que ela impõe ao curso de Pedagogia.

Observa-se nas respostas uma diversidade de percepções sobre os desafios enfrentados durante a implementação da BNC-Formação. Enquanto algumas instituições podem encontrar menos dificuldades devido a práticas já estabelecidas, outras enfrentam críticas à eficiência e falta de engajamento, além de desafios institucionais significativos. A superação desses desafios requer estratégias de comunicação eficazes, capacitação docente e um diálogo contínuo entre todos os envolvidos no processo educacional.

A ótica de Adorno (2010) e Saviani (2017) pode ser aplicada para analisar a diversidade de percepções e desafios enfrentados durante a implementação da BNC-Formação, visto que Adorno, critica a ideologia presente na educação, defendendo a formação de indivíduos autônomos e críticos. Saviani, por sua vez, propõe uma perspectiva pedagógica denominada pedagogia histórico-crítica, que busca superar as desigualdades sociais por meio da educação.

Nesse contexto, é possível observar que algumas instituições podem ter menos dificuldades na implementação da BNC-Formação, devido a práticas já estabelecidas que estejam alinhadas com os princípios da autonomia e da valorização do conhecimento crítico. Essas instituições podem ter uma maior adesão por parte dos docentes e da comunidade escolar, facilitando a implementação da proposta.

Todavia, outras instituições podem enfrentar críticas à eficiência e falta de engajamento na implementação da BNC-Formação. Diante disso, a superação requer estratégias de comunicação eficazes, que promovam o diálogo entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional. É necessário criar canais de comunicação abertos e democráticos para que todas as vozes sejam ouvidas e consideradas no planejamento e implementação das ações.

A capacitação docente se torna essencial para que os professores possam compreender e aderir aos princípios da BNC-Formação, sendo necessário fornecer formações continuadas que promovam a reflexão sobre a prática pedagógica e a atualização dos conhecimentos. Portanto, Adorno (2010) e Saviani (2017) trazem importantes contribuições para a compreensão dos desafios enfrentados na implementação da BNC-Formação, uma vez que, a superação desses desafios requer um trabalho conjunto e contínuo, com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, visando uma educação mais crítica, democrática e igualitária.

Por fim, na dimensão *Perspectivas Futuras*, teve como intuito saber se existem planos futuros das universidades em relação a BNC-Formação nos cursos de Pedagogia e quais ações seriam necessárias, na percepção dos professores, para se ter um projeto de currículo de formação de professores que envolva a qualidade socialmente referenciada e se o currículo atual contempla essa visão dos professores.

P 2: Não. Creio que a formação docente deveria se circunscrever de estratégias técnicas e de intervenções pedagógicas, é claro com o devido respaldo teórico, mas parece que ocorre em grande ênfase o contrário na formação de professores. O que fazer? Mudar tal lógica, mas, sabe-se que isso pode demorar e muito.

P 3: Desconheço. O currículo hoje não contempla a minha concepção de currículo, que está pautada por um processo de investigação temática em busca de temas geradores que sintetizem contradições socioculturais e materiais da realidade vivida, articulando as dimensões local e global, para

então a partir daí serem selecionados conhecimentos sistematizados das diferentes áreas do conhecimento, habilidades e competências que estejam voltados à construção de visões de mundo críticas acerca da realidade concreta vivida/percebida, visando a superação de visões ingênuas e acríticas de mundo.

De maneira geral, todos os respondentes afirmaram desconhecer planos futuros das universidades em relação a BNC-Formação nos cursos de Pedagogia e a visão dos professores formadores sobre o currículo atual do curso, demonstra que suas concepções não estão contempladas no currículo atual.

O respondente P 2 propõe uma mudança na lógica da formação docente, enfatizando a necessidade de equilibrar teoria e prática. Essa perspectiva destaca a importância de uma formação mais prática e aplicada, que prepare os professores para os desafios reais da sala de aula. No entanto, o respondente P 2 reconhece que essa mudança pode ser um processo demorado e complexo.

A visão do respondente P 3 sobre um currículo baseado em investigação temática e articulação local-global sugere uma abordagem mais holística e crítica da formação docente. Essa abordagem pode promover uma compreensão mais profunda e contextualizada dos desafios educacionais, incentivando os futuros professores a desenvolverem visões críticas e reflexivas sobre a realidade, assim como proposto nas teorias de Adorno.

5.3 Convergências e divergências entre as percepções dos Coordenadores e Professores Formadores à luz das contribuições de Adorno

Com o objetivo de identificar as convergências e divergências em suas percepções sobre a implementação da BNC-Formação e suas implicações no ensino centrado em competências gerais e específicas, esta seção discutirá os resultados encontrados, realizando uma análise comparativa das percepções dos Coordenadores e Professores Formadores dos cursos de Pedagogia das universidades de Sorocaba/SP, em relação às várias dimensões verificadas através das perguntas dos questionários aplicados: *Conhecimento sobre a BNC Formação, Integração da BNC Formação ao Currículo, Capacitação dos Professores, Impacto na Metodologia de Ensino, Avaliação e Monitoramento, Articulação com a Educação Básica, Desafios Enfrentados e Perspectivas Futuras.*

A partir da análise das percepções dos Coordenadores e Professores Formadores sobre a implementação da BNC-Formação, é possível relacionar as

contribuições de Adorno para fundamentar tais análises, especialmente suas críticas à educação padronizada e sua defesa de uma educação crítica e emancipatória.

Verifica-se a convergência entre os respondentes em relação à dimensão Integração da BNC-Formação ao currículo, pois tanto coordenadores quanto professores formadores demonstraram envolvimento ativo no processo de integração da BNC-Formação ao currículo, destacando que houve mobilização por meio de reuniões e discussões dentro das instituições. Essa convergência é refletida nas respostas de ambos os grupos, que relatam esforços para ajustar o projeto pedagógico e incorporar as novas diretrizes.

Ambos os grupos concordaram que a BNC-Formação trouxe uma ênfase maior na prática docente, seja através do aumento da carga horária de disciplinas práticas ou de uma maior aplicabilidade dos conhecimentos teóricos. Os Coordenadores ressaltaram o aumento de horas de estágio, enquanto os Professores Formadores reconhecerem a importância da prática como um meio de aprimorar o desempenho dos alunos.

Sobre a dimensão *Conhecimento sobre a BNC Formação*, tanto os Coordenadores quanto os Professores Formadores afirmaram ter conhecimento da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e que participaram de sua implementação. Isso demonstra que ambos os grupos estavam familiarizados com as diretrizes e envolvidos nos processos de adaptação curricular.

Observa-se divergências entre os grupos quanto a Percepção sobre a Padronização Curricular. Uma divergência marcante está na percepção sobre a padronização imposta pela BNC-Formação. Enquanto alguns Coordenadores, como o C1, criticam a padronização e o enfoque em competências como um retrocesso que pode limitar a formação integral dos futuros professores, outros, como o C2, consideram essas diretrizes adequadas às necessidades contemporâneas. Quanto aos Professores Formadores, há um contraste similar, com P2 enfatizando a centralidade do alinhamento à BNCC, enquanto P4 critica o modelo padronizado por limitar a criatividade e a autonomia docente.

Adorno (1985) foi um crítico ferrenho da padronização na educação, que ele via como uma forma de conformidade que limitava a autonomia e a capacidade crítica dos indivíduos. Essa crítica é pertinente à análise das percepções dos Coordenadores e Professores Formadores sobre a BNC-Formação. Coordenadores como o C1 e Professores como o P4 expressaram preocupações semelhantes, argumentando que o enfoque em competências gerais e específicas imposto pela

BNC-Formação pode reduzir a formação docente a um nível técnico e instrumental, desconsiderando a importância da reflexão crítica e da autonomia.

Adorno (1985) argumentava que a padronização curricular era uma forma de dominação ideológica, na qual a educação se torna um instrumento para a adaptação dos indivíduos às exigências da sociedade, sem questionar suas estruturas subjacentes. Essa crítica, encontra eco nas preocupações expressas pelos Coordenadores e Professores que enxergam a padronização como um "retrocesso" e uma ameaça à criatividade e à diversidade cultural nas práticas pedagógicas. A proposta da BNC-Formação, ao centrar-se em competências, pode ser vista como uma forma de "praticismo", uma prática mecânica desvinculada de uma reflexão mais profunda, que Adorno advertia como perigosa para a educação.

Uma dimensão forte de divergência é a *Capacitação dos Professores*. Enquanto um Coordenador indicou que não houve capacitação específica sobre a BNC-Formação, o outro relatou a realização de reuniões e debates. Entre os Professores Formadores, há uma divisão clara: alguns relataram a existência de capacitação, enquanto outros afirmaram que não houve treinamento adequado, o que sugere uma inconsistência na abordagem das instituições em relação à preparação dos docentes para as novas diretrizes.

Outra divergência significativa está na percepção do impacto concreto da BNC-Formação nas práticas pedagógicas. Enquanto um dos Coordenadores afirmou que ainda não possui informações suficientes para avaliar o impacto nas metodologias de ensino, outro Coordenador e Professores Formadores já percebem mudanças nas metodologias adotadas em sala de aula. Alguns Professores Formadores apontaram que as disciplinas começaram a incorporar a BNCC, enquanto outros mencionaram que há um certo "isolacionismo pedagógico" entre os docentes, sem um trabalho integrado.

Adorno defendia uma educação que fosse crítica e emancipatória, ou seja, que capacitasse os alunos a refletirem sobre sua realidade social e a questionarem as condições existentes. Nesse sentido, a crítica à BNC-Formação feita por alguns Coordenadores e Professores Formadores pode ser interpretada como uma defesa dessa visão de Adorno. Para ele, a educação não deveria se limitar à aquisição de habilidades e competências, mas sim promover a capacidade de reflexão crítica dos alunos, permitindo-lhes questionar as normas e estruturas sociais estabelecidas.

A percepção dos Coordenadores e Professores de que a BNC-Formação pode ser superficial e descontextualizada reflete uma preocupação com a falta de

profundidade no ensino centrado em competências. Segundo Adorno, a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimento técnico e ser um processo de conscientização, que liberte os indivíduos das formas de pensamento que os condicionam. Nesse sentido, a crítica dos educadores à superficialidade da prática e à ausência de uma formação integral alinhada à práxis reflete uma resistência às tendências instrumentalizadoras presentes na BNC-Formação.

Outra contribuição de Adorno relevante para a análise é sua visão sobre a fragmentação do conhecimento e o isolacionismo pedagógico. Ele via a fragmentação como uma forma de impedir o desenvolvimento de uma consciência crítica e integrada, na qual o conhecimento é dividido em partes desconexas, sem uma visão holística da realidade. Isso pode ser observado na percepção dos professores sobre o "isolacionismo pedagógico", onde, apesar dos esforços para integrar as diretrizes da BNC-Formação, cada docente trabalha de forma isolada, sem articulação clara entre as competências gerais e específicas.

Esse fenômeno pode ser entendido, à luz da crítica de Adorno, como a divisão entre teoria e prática, que ele via como um dos principais problemas da educação moderna. Para Adorno, a prática desvinculada da teoria se torna um exercício vazio, que não promove uma verdadeira compreensão da realidade social. Essa divisão também é percebida nos cursos de Pedagogia, onde os Coordenadores e Professores indicam que apesar de haver uma maior ênfase na prática, essa prática muitas vezes não está devidamente integrada com a teoria, o que pode levar à superficialidade no ensino.

Adorno também enfatizava a importância da resistência às formas de dominação ideológica na educação. A resistência dos Coordenadores, como o C1, e dos Professores Formadores, como o P4, as diretrizes padronizadas da BNC-Formação pode ser vista como um exemplo dessa resistência. Eles expressam uma rejeição às tentativas de padronização que, segundo eles, podem comprometer a autonomia dos educadores e a qualidade da formação dos futuros professores. Convergindo ao pensamento de Adorno, no qual, a autonomia é fundamental para uma educação verdadeiramente emancipatória, que promova a liberdade de pensamento e a criatividade.

Essa resistência também está ligada à crítica de Adorno à "indústria cultural", onde a padronização não apenas na educação, mas em outras esferas da sociedade, leva à produção em massa de indivíduos conformados, que não possuem as ferramentas críticas para desafiar a ordem estabelecida. O modelo de

educação centrado em competências pode ser visto como uma forma de adaptação dos futuros professores às exigências do mercado, em detrimento de uma formação mais ampla, crítica e reflexiva.

Dessa forma, essa análise comparativa mostra que apesar de ambos os grupos estarem envolvidos na implementação da BNC-Formação, suas percepções divergem em aspectos cruciais, como o impacto da padronização, a existência de capacitação adequada e a influência nas práticas pedagógicas. Essas diferenças refletem não apenas as distintas responsabilidades dos coordenadores e formadores, mas também a diferença de atentimento entre as instituições – pública e privada – e as diferentes formas como as instituições implementam as diretrizes, o que sugere a necessidade de uma maior articulação e diálogo entre esses dois grupos para garantir uma formação docente mais coesa e eficaz.

As contribuições de Adorno (1985) proporcionam uma base teórica sólida para a análise das percepções dos Coordenadores e Professores Formadores sobre a BNC-Formação. A crítica à padronização, à superficialidade da prática e à fragmentação do conhecimento, bem como a defesa de uma educação crítica e emancipatória, são questões centrais que emergem das preocupações desses educadores.

Adorno nos alerta para os perigos de uma educação que, ao focar em competências e habilidades técnicas, negligência a formação integral dos indivíduos, reduzindo-os a meros "produtos" de um sistema que busca a conformidade, em vez da emancipação e autonomia. Essa análise destaca a necessidade de reconsiderar a implementação da BNC-Formação, de modo que ela não se torne um instrumento de conformidade, mas sim um meio de promover uma formação crítica, reflexiva e emancipadora, que valorize a autonomia dos educadores e a diversidade cultural dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou a implementação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) nos cursos de Pedagogia de universidades em Sorocaba/SP, considerando o prazo estabelecido para a implementação das DCNs, conforme o art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2/2019. O estudo buscou compreender o alinhamento entre essas diretrizes e a formação dos estudantes de Pedagogia, com foco na criação de uma conexão orgânica entre o Ensino Superior e a Educação Básica.

Para tanto, realizou-se um resgate histórico das políticas de formação de professores da educação básica no Brasil, desde o marco constitucional de 1988 até as DCNs de 2019, com foco nas finalidades, desafios descompassos e mudanças ocorridas ao longo dos anos, principalmente na perspectiva da abordagem de ensino por competências, na qual os documentos norteadores da educação nacional como a BNCC-Ed. Básica e a BNC-Formação estão ancorados.

A pesquisa utilizou como referencial teórico a crítica de Adorno e Horkheimer na "Dialética do Esclarecimento", que destaca a necessidade de uma educação crítica, capaz de resistir à padronização e promover a autonomia dos educandos. A análise da implementação da BNC-Formação à luz dessa teoria evidenciou a importância de uma formação docente que não se limite à adequação às demandas do mercado, mas que promova uma educação emancipatória, valorizando a diversidade cultural e as potencialidades individuais dos futuros professores

Nesse contexto, no primeiro capítulo discutiu-se a consciência do mundo e o esclarecimento necessário, cuja análise revela que o esclarecimento, inicialmente concebido para libertar a humanidade, acabou gerando dominação e alienação, desviando-se de sua função emancipatória. O paradoxo da razão instrumental, que promoveu barbárie ao invés de liberdade, reflete-se na educação tecnicista, onde o ensino se limita à transmissão de conhecimento sem promover reflexão crítica.

A partir dessas concepções, evidenciou-se a urgência de que a formação de professores vá além da técnica, integrando valores éticos e morais, além de uma consciência crítica que lhes permita questionar e resistir à mercantilização da educação. Defende-se que a formação docente deve romper com a separação entre

teoria e prática, promovendo uma abordagem humanista e reflexiva que capacite os educadores a serem agentes de transformação social.

Ainda nesse capítulo, destacou-se o pensamento de Adorno, segundo o qual a emancipação só pode ser alcançada por meio da autorreflexão e da crítica às estruturas opressivas. Portanto, é crucial que os professores sejam estimulados a desenvolver uma postura crítica, não apenas para transmitir saberes, mas para formar indivíduos autônomos e capazes de resistir à dominação cultural e social.

Por fim, reflete-se neste capítulo, que uma educação verdadeiramente emancipatória deve preparar os professores para uma prática pedagógica que valorize a justiça, a democracia e a resistência aos impulsos autoritários.

No capítulo 2, buscou-se descrever, a partir da literatura especializada, as políticas de formação de professores no Brasil, ressaltando a evolução e a complexidade dessas políticas desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais. Observou-se que a formação docente tornou-se uma prioridade, com diversas mudanças legislativas e programas visando à melhoria da qualidade educacional. Contudo, o conceito de "qualidade" na educação, por ser multifacetado, é muitas vezes limitado por avaliações padronizadas, que podem desconsiderar aspectos como equidade e inclusão.

Abordou-se, ainda, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e outras reformas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscaram padronizar e elevar a qualidade da formação docente, mas enfrentaram desafios significativos, como a desigualdade de infraestrutura e a necessidade de alinhamento com demandas contemporâneas. As políticas recentes, incluindo as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores e a regulamentação da Educação à Distância (EAD), refletem uma tentativa de modernização e de resposta às exigências do mercado e da globalização, mas também levantam preocupações sobre o equilíbrio entre teoria e prática na formação docente.

Verificou-se, também, que as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores no Brasil, instituídas pela Resolução CNE/CP N° 2/2019, apresentam um modelo que busca alinhar a formação docente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às exigências do mercado. O Plano Nacional de Educação

(PNE) 2014-2024 e a BNCC indicam uma reformulação na formação de professores, enfatizando a integração de competências e habilidades, a revisão curricular e a aplicação de novas tecnologias.

Discutiu-se, ainda neste capítulo, o movimento de entidades educacionais, como a ANFOPE e a ANPED, que expressaram preocupações sobre a nova resolução, argumentando que ela representa um retrocesso em relação à Resolução CNE/CP N° 2/2015. Críticos afirmam que as novas diretrizes priorizam uma abordagem pragmática e padronizada, com foco em competências e habilidades, em detrimento de uma formação mais crítica e inclusiva, alegando que a Resolução n° 2/2019 introduz uma estrutura curricular rígida, que pode limitar a autonomia das universidades e simplificar a formação docente.

Destacou-se, durante o estudo, que a aprovação da Resolução CNE/CP n° 2/2019 gerou intensos debates, com movimentos sociais e educacionais pedindo a revogação dessas diretrizes e a manutenção das anteriores, por as considerarem mais adequadas para uma formação docente de qualidade. Reiterou-se que a implementação da política atual evidencia uma tendência neoliberal na educação, transformando-a em mercadoria e priorizando interesses mercantis em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

Em síntese, a discussão em torno das diretrizes revela um confronto entre diferentes visões sobre a finalidade da formação docente e o papel da educação na sociedade, evidenciando a necessidade de um debate mais aprofundado sobre a qualidade e a eficácia das políticas educacionais.

Em seguida, no capítulo 3, foram apresentadas a estrutura e a organização da BNCC e da BNC-Formação, fazendo-se um intertexto entre os documentos e verificando-se o alinhamento entre eles no que diz respeito ao ensino centrado em competências gerais e específicas. Observou-se que a Resolução CNE/CP n° 2/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), teve como objetivo alinhar a formação docente às diretrizes da BNCC e enfrentar os desafios da educação básica. No entanto, a implementação dessa normativa gerou muitas críticas, especialmente quanto ao seu modelo centrado em competências e à falta de atenção à diversidade cultural e à realidade das escolas brasileiras.

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais visem incorporar competências gerais e específicas essenciais para a formação docente, a realidade nas instituições de ensino muitas vezes não corresponde ao ideal proposto. Problemas como a sobrecarga de trabalho e a falta de apoio pedagógico limitam a eficácia da formação continuada e do desenvolvimento profissional dos docentes.

Para que a BNC-Formação atinja seus objetivos, é necessário um compromisso mais amplo que inclua investimentos em infraestrutura, formação continuada e valorização da carreira docente. A integração entre teoria e prática, a valorização da autonomia dos licenciandos e a utilização crítica dos recursos tecnológicos são aspectos cruciais para a formação de professores capacitados e preparados para enfrentar os desafios contemporâneos.

Portanto, é essencial um esforço coletivo para transformar as diretrizes em práticas efetivas, com a colaboração entre instituições de ensino superior, escolas e a sociedade, garantindo que a formação docente contribua significativamente para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Abordou-se também a formação de professores no Brasil a partir do estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando a necessidade de preparar os educadores para trabalhar com um currículo que enfatiza competências e habilidades essenciais. Embora a BNCC tenha trazido avanços significativos, como a busca por uma educação mais inclusiva e a integração de habilidades práticas e teóricas, sua implementação tem enfrentado desafios consideráveis.

Verificou-se que o currículo nacional, estabelecido por leis anteriores e revisado ao longo do tempo, busca garantir uma formação básica comum para todos os alunos. A BNCC segue essa tradição, mas seu modelo baseado em competências pode paradoxalmente acentuar desigualdades sociais, caso não seja adaptado às realidades locais e às necessidades específicas dos alunos.

Pontua-se, portanto, que a formação dos professores deve ir além da simples transmissão de conhecimentos, abrangendo o desenvolvimento de habilidades práticas, pensamento crítico e capacidade de resolver problemas. Programas de formação inicial e continuada são essenciais para garantir que os professores

estejam atualizados e preparados para enfrentar os desafios contemporâneos da educação.

Assim, constatou-se que a efetiva implementação da BNCC e a melhoria da formação docente requerem um compromisso contínuo com a atualização profissional, suporte institucional e alinhamento com as necessidades da comunidade escolar. É crucial que as políticas educacionais e os programas de formação sejam adaptáveis, inclusivos e focados na promoção de uma educação que prepare os alunos para os desafios do século XXI.

Em resumo, apesar dos avanços, a formação de professores no Brasil ainda enfrenta muitos desafios, como garantir formação contínua e de qualidade, valorizar os profissionais e superar desigualdades regionais. A busca por uma educação que contemple tanto o desenvolvimento técnico quanto a formação crítica e humanista continua sendo um objetivo essencial para o sistema educacional brasileiro.

Já no capítulo 4, foi apresentado o percurso metodológico da pesquisa, explicitando sua abordagem qualitativa e os cuidados metodológicos adotados, bem como os critérios utilizados para a escolha do local epistemológico, a seleção e exclusão dos respondentes, o método de coleta, a tabulação e a análise dos dados obtidos. Ainda nesse capítulo, foi realizada a análise dos PPCs dos cursos de Pedagogia das universidades selecionadas, destacando as diferenças e aproximações observadas entre eles quanto à implementação do previsto na Resolução CNE/CP nº 2/2019, buscando identificar as percepções sobre o ensino centrado em competências gerais e específicas para a formação de professores, tanto na perspectiva das instituições quanto na dos respondentes participantes.

No capítulo 5, foram abordadas e discutidas as devolutivas dos respondentes às perguntas do questionário aplicado, destacando a complexidade e os desafios relacionados à implementação da BNC-Formação nos cursos de Pedagogia das universidades de Sorocaba/SP. O estudo observou uma diversidade de percepções sobre as inovações propostas pela BNC-Formação, evidenciando tanto avanços quanto desafios na implementação dessas diretrizes.

A contextualização dos conhecimentos foi amplamente reconhecida como uma inovação positiva que melhora o desempenho dos alunos, enquanto a necessidade de alinhamento com a BNCC emergiu como um ponto central,

apontando para a importância de uma base comum sem comprometer a criatividade e a autonomia dos educadores.

O estudo revelou que, embora tenham sido feitos esforços para adaptar os currículos e capacitar os docentes, as percepções de coordenadores e professores formadores variaram significativamente, evidenciando divergências importantes.

Por um lado, reconheceu-se a necessidade de alinhar os cursos de licenciatura às demandas contemporâneas da educação, como defendido por alguns coordenadores e professores formadores. Eles consideraram que a ênfase nas competências gerais e específicas, proposta pela BNC-Formação, poderia contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos e para uma formação mais prática e contextualizada. Em particular, o aumento da carga horária dedicada às práticas pedagógicas foi visto como uma tentativa de superar o enfoque teórico que tradicionalmente predominava nos cursos de formação de professores.

O aumento da carga horária e das horas de estágio foram vistos como tentativas de superar abordagens teóricas, porém geraram preocupações sobre a superficialidade da prática educacional. Além disso, a participação ativa da comunidade acadêmica no processo de reformulação do currículo foi considerada um aspecto positivo, embora a falta de discussões formais sobre a BNC-Formação tenha sido um ponto de crítica.

Entretanto, as críticas à padronização curricular também foram fortemente destacadas. Alguns coordenadores e professores formadores expressaram preocupações de que o ensino centrado em competências poderia reduzir a autonomia docente e limitar a criatividade dos educadores. As dificuldades de implementação foram acentuadas pela falta de capacitação adequada em algumas instituições, levando a uma fragmentação das práticas pedagógicas e à percepção de um "isolacionismo" entre os professores. Em certos contextos, a falta de articulação entre teoria e prática dificultou a integração das novas diretrizes, conforme evidenciado pelos relatos dos entrevistados.

As análises destacaram a variedade de percepções sobre a abordagem centrada em competências gerais e específicas no contexto da BNCC e da BNC-Formação. Embora alguns respondentes reconheçam o potencial transformador

dessa abordagem, outros expressam preocupações sobre sua rigidez e a falta de profundidade no aprendizado crítico.

A crítica ao modelo padronizado, aponta para a necessidade de maior flexibilidade e consideração da diversidade cultural, evidenciando a tensão entre padronização e criatividade no ensino.

Além disso, a pesquisa identificou que a ausência de mecanismos claros de avaliação e monitoramento da eficácia da BNC-Formação, comprometeu o acompanhamento do impacto dessas mudanças. A falta de indicadores específicos para avaliar o progresso das instituições dificultou uma análise mais profunda sobre a efetividade das novas diretrizes.

A ausência de seleção de temáticas específicas para a formação continuada também sugere a necessidade de um planejamento mais estratégico, desta forma, a implementação da BNC-Formação apresenta um potencial positivo nas práticas de ensino, mas requer uma maior coordenação e comunicação para maximizar sua eficácia.

Por fim, o estudo revelou uma resistência significativa de alguns atores institucionais às políticas de padronização impostas pela BNC-Formação. Esse posicionamento crítico reflete uma preocupação com a superficialidade da formação, que pode ser agravada pela fragmentação dos cursos de Pedagogia, algo que foi apontado como um retrocesso no campo educacional.

Em suma, a implementação da BNC-Formação em universidades de Sorocaba/SP apresentou avanços em termos de adaptação curricular e integração de competências. Contudo, os desafios persistem, sobretudo na necessidade de capacitar os professores de forma contínua e assegurar uma articulação mais sólida entre teoria e prática. O equilíbrio entre a adaptação às diretrizes nacionais e a preservação da autonomia docente será crucial para garantir uma formação de professores que seja não apenas tecnicamente competente, mas também crítica e reflexiva.

A articulação entre as competências da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta percepções variadas e evidenciam tanto avanços quanto desafios na implementação dessas diretrizes, havendo elogio e clareza proporcionada pela

articulação, destacando o isolacionismo pedagógico e sugerindo a necessidade de um maior diálogo entre os docentes.

A incorporação da BNCC no currículo foi vista como um esforço positivo para promover uma abordagem multidisciplinar, embora a autonomia dos professores na condução das aulas tenha revelado lacunas na avaliação da articulação. A análise revelou uma significativa falta de programas de formação continuada, apontando a necessidade de integrar essa formação nas políticas educacionais para garantir uma prática docente crítica e reflexiva.

Pontuou-se que, a articulação entre teoria e prática foi identificada como crucial, mas sua implementação enfrenta desafios significativos, refletindo a necessidade de um diálogo mais robusto e de estratégias que considerem as realidades da educação básica. A interação com a rede de educação local e a valorização de experiências práticas são fundamentais para enriquecer a formação docente. Portanto, para que a BNC-Formação cumpra seu papel efetivo, é imperativo que as instituições educativas busquem superar as barreiras atuais, promovendo uma formação integrada e adaptada às demandas contemporâneas da educação.

As considerações dos participantes revelam diferentes visões sobre a implementação da BNC-Formação e suas implicações para a formação docente, destacando a importância da melhoria contínua e da relevância curricular, essencial para adequar a formação às necessidades contemporâneas. Por outro lado, evidenciou-se uma falta de clareza e planejamento estratégico, sugerindo que a comunicação interna deva ser aprimorada para garantir uma implementação eficaz das diretrizes, pontuando que a BNC-Formação e a defesa da revogação da Resolução do CNE/CP nº 2/2019 refletem um debate ativo sobre a adequação das políticas curriculares, que pode ser tanto um desafio quanto uma oportunidade para melhorias.

A ênfase no equilíbrio entre teoria e prática, sobre um currículo holístico e crítico, ressalta a necessidade de uma formação docente que prepare os professores para os desafios reais da sala de aula. Concluindo que, para a BNC-Formação ser efetiva, é relevante promover um diálogo aberto sobre as diretrizes

educacionais, incentivar a avaliação contínua e considerar abordagens que integrem teoria e prática de forma crítica e reflexiva.

É importante mencionar que, durante o desenvolvimento e a finalização desta pesquisa, foi publicada, em 1º de julho de 2024, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que ‘Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)’, e que passou a vigorar na data da publicação, ficando revogadas as seguintes resoluções: Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; e Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.

Observa-se que a intenção dessa nova medida é melhorar a excelência da formação de professores no Brasil, alinhando-se com as necessidades atuais da educação e as evoluções nas estratégias de ensino. No entanto, a implementação da resolução tem recebido críticas devido à sua complexidade, especialmente nas universidades e instituições de ensino superior.

As orientações propostas trazem mudanças substanciais nos currículos dos cursos de licenciatura, demandando uma rápida adaptação das instituições a novas exigências de carga horária, conteúdos formativos e métodos de ensino. Ou seja, as instituições mal acabaram de se adaptar à Resolução CNE/CP nº 2/2019 e já terão que começar a rever novamente os currículos de seus cursos.

Portanto, a Resolução CNE/CP nº 4, de 2024, busca representar um importante avanço para o ensino superior e a formação inicial de professores. Contudo, requer atenção especial na sua implementação, com apoio adequado, escuta ativa e diálogo com as instituições para evitar que as aspirações que essas diretrizes orientam se tornem um obstáculo para a sua implementação.

Assim, torna-se necessário dar continuidade às investigações sobre essa importante temática, sendo que esta pesquisa pode oferecer contribuições significativas para o desenvolvimento de novos estudos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: COHN, Gabriel (Org.). **Theodor Adorno: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5090779/mod_resource/content/1/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1985.
- ADORNO, T. W. Notas Marginais sobre Teoria e Práxis. In: ADORNO, T. W. **Palavras e Sinais: modelos críticos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.13, n. 25, p. 137-53, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf> Acesso em: 25 set. 2023.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALVES, C. L. Rodrigues. A formação docente na contemporaneidade: do sintoma à possibilidade. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02052019-162057/publico/CARMEN_LUCIA_RODRIGUES_ALVES_rev.pdf Acesso em 20 set. 2023.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ANDRÉ, M. Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 58, p. 149–168, mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mfMK3QmHhGWPR6bXKzy9n4D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023
- ANFOPE. **Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia**. 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf> Acesso em 20 set. de 2023.
- ANPED. Manifesto contra a desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica, 2020. Disponível em: <https://forum.anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basic> Acesso em: 20 mai. 2023.

ARROYO, M. G. A formação docente-educadora, interrogada? (Prefácio). In: RIOS, J. A. V. P. (Org.). Políticas, práticas e formação na educação básica. Salvador: **EDUFBA**, p. 9-15, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.

BARBOSA, R. P. Ensaio sobre a dialética do esclarecimento: reflexões e provocações educativas. **Conjectura: filos. e Educ.**, Caxias do Sul , v. 24, e019036, 2019 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122019000100025&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 11 out. 2022.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 92, p. 725-751, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf> Acesso em: 20 ago. 2020.

BASTOS, T. B. C.; BOSCARIOLI, C. A competência docente e sua complexidade de conceituação: uma revisão sistemática. **Educ. rev.** 37 • 2021 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WbXMQk7cMMYWWTsBYK7v8Vp/>. Acesso em: 12 out. 2023.

BATISTA, S. H. S. S. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In: ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

BOGATSCHOV, D. N.; FERREIRA, G. M.; MOREIRA, J. A. S. BNC-Formação: políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1335-1359, jul./set. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54584/40629> . Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1934**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1937**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1946**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1967**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para%20graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em 20. abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 25 abr. 2023

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprof1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em 14 out. 2023

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em 30 ago. 2020.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL.MEC. **Resolução CNE/CP nº 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. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em 30 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 1, de 9 de agosto de 2017**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file> Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 3, de 3 de outubro de 2018**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file> Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?>

[option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file) Acesso em: 30 set 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 13 de dezembro. **Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Versão Preliminar. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file> Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12019.pdf Acesso em 20. set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº 22, de 07 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA Acesso em 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192 Acesso em: 01 ago. 2024.

CAMPOS, Í.M. Uma Análise do Capítulo “O Conceito de Esclarecimento” Da Dialética do Esclarecimento de Adorno E Horkheimer. **Sapere Aude**, v. 12, n. 23, p. 293-301, 9 jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2021v12n23p293-301>. Acesso em: 07 nov de 2022.

CAVALCANTI, P. A. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas**: uma contribuição para a área educacional. 2007. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000422928> Acesso em: 12 ago. 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: **Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (p. 295-316).

CORRÊA, A; MORGADO, J. C. O emaranhado de fios que envolve os contextos de influência e de produção da BNCC. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 235–250, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/47484> Acesso em: 30 ago. 2023.

CRUZ, M. C. F. BNCC - uma breve análise pautada na Pedagogia Histórico-Crítica. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/7474>. Acesso em: 07 nov. 2023.

DELORS, J. et. al. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5938745/mod_resource/content/4/2012%20educ_tesouro_descobrir_Delors.pdf Acesso em: 20 abr. 2023.

DIAS, A. R. M. **Pelo diálogo entre a universidade e a educação básica**: um estudo sobre as licenciaturas da UFSCAR – campus Sorocaba. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGED-So da Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12710/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Final%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 10 set. 2020.

DIAS, R. E; LOPES, A. C. Competências na formação dos professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgww5YRWyhQ/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 15 out. 2023.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-S, 2001.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun.2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf> Acesso em: 10 set. 2020.

DUARTE, N. A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699>. Acesso em: 07 nov. 2023.

FARIAS, I. M. S. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961>. Acesso em: 07 nov. 2023.

FERREIRA, S. T. G. **A BNC-Formação e o ideário político-educacional da UNESCO para a formação dos professores**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná, campus de Paranaíba. Paraná, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11426371. Acesso em: 20 abr. 2023.

FRANCO, M. A. S.; LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G.. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/K99f5qvQYMYfy9WPdHMPP3D/?lang=pt&format=html> Acesso em: 20 abr. 2023.

FRAGELLA, R. C. P.; DIAS, R. E. **Os sentidos de docência na BNCC**: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. *Educação Unisinos*, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 22, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4496/449657590001/449657590001.pdf> Acesso em: 08 out. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. de. **Reformas Educacionais no Brasil: Parâmetros Curriculares Nacionais e sua Implementação**. Cadernos de Pesquisa, n. 131, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018

FREITAS, N. A. O.; CAMPOS, L. M. L. C. Formação de Professores: esclarecimento e autorreflexão para uma educação emancipatória com base em Theodor Adorno. **Educação: Teoria e Prática**, v.31, n. 64, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14381> Acesso em 20 de out. 2022.]

FRENTE NACIONAL. Manifesto do Movimento REVOGA BNC- FORMAÇÃO, 2023. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2023/04/20/manifesto-fundador-da-frente-revoga-bnc-formacao-defende-a-formacao-de-professorases/> Acesso em: 30 abr. 2024.

FRITSCH, R.; LEITE, C.; LIMA, Ruy D. O. **Políticas curriculares e suas articulações na perspectiva de uma educação democrática**. 2021. Disponível em: SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3009> . Acesso em: 12 out. 2023

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em: 19 abr. 2023.

GATTI, B. A.; et al., Patrícia, C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 07 nov. 2023

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf Acesso em: 20 ago. 2019.

GIARETA, P. F.; ZILIANI, A. C. M.; SILVA, L. A. A BNC-Formação e a Formação Docente em Cursos de Licenciatura na Universidade Brasileira: a Formação do Professor Intelectual em Disputa. **Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas**, SP v.9 1-20 e023031 (2023). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670364>. Acesso em: 07 nov. 2023.

GIROTTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, v. 40, e0207906, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/>
Acesso em: 07 nov. 2023.

GOMEZ, L. G. F.; RAMOS, L. M. P. DE C. Revisitando as Políticas de Formação de Professores no Brasil (1827-1930). **Revista Educação e Emancipação**, n. 1, p. 130, 9 out. 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/7719/4719> Acesso em: 19 abr. 2023

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, i. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/6mqvyowewrehphfy35ubntwnby/access/wayback/http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/download/610/896> Acesso em: 14 out. 2023.

GUEDES, M. Q. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**. p. 82-103. 2020. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/06/formacao.pdf> . Acesso em: 03 mar. 2022.

GUR-ZE'EV, I. A Formação (Bildung) e a Teoria Crítica Diante da Educação Pós-Moderna. In: PUCCI, B.; ALMEIDA, J. de; LATÓRIA, L. A. C. N. (org.). **Experiência Formativa e Emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009.

IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sorocaba.html>
Acesso em: 20 ago. 2020.

JANERINE, A S.; DE QUADROS, A. L. A formação de professores. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 1, n. 1, 18 jun. 2018. Disponível em :<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/7655>. Acesso em: 24 out. 2022.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola, 2002. Disponível em: www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_com_pet_trab_esc.pdf . Acesso em: 07 mai. 2024

LEITE, E. A. P. et al. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Formação de Profissionais da Educação • Educ. Soc.** 39 (144) • Jul-Sep 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yyCJRCdt8bMZXShfrdQRNBM/#> Acesso em: 12 out. 2023

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade [online]**. 2015, v. 40, n. 2, pp. 629-650. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>. Acessado em: 24 Out. 2022

LIMA, P.G. **Docência universitária**: pontuações transversais sobre o ensinar e aprender. In: LIMA, P.G. (Org.). **Docência e formação universitária no Brasil: desafios e encaminhamentos**. 1.ed. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2016.

LOUREIRO, C.; KRAEMER, G.; LOPES, M. C. Competências e direito de aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade. **Inclusão e educação de populações em situações de risco ou vulnerabilidade social • Cad. CEDES** 41 (114) • May-Aug 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/hM9JkTKx4FjkGzgSjtsbD8j/#> Acesso em: 04 out. 2023.

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

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.38, n.139, p. 507-524, abr./jun, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwzCdQK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2023.

MAIA, F. J.; BARROS JÚNIOR, A. J.; CUNHA, V. M. P.; BUSSOLOTTI, J. M. **Políticas Nacionais de Formação de Professores**: uma análise reflexiva. *Interação*, Varginha, MG, v. 22, p. 118-130, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/347/301> Acesso em: 15 set. 2023m.

MANFREDI, S. M. Uma crítica à pedagogia das competências, 2010a. Disponível em: <http://revista.facsenac.com.br/index.php/edupro/article/viewFile/228/pdf> Acesso em: 07 jun. 2024.

MASHIBA, G. C. X.; GASPARIN, J. L. Formação de professores: para além do pensamento tutelado. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE. 2013, Curitiba. Anais [...]. Curitiba, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10152_5965.pdf Acesso em: 12 out. 2022.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991. Disponível em: <https://www.scirp.org/%28S%28351jmbntvnsjt1aadkposzje%29%29/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2642818>. Acesso em: 07 nov. 2023.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. de Pesq.** Brasília, v.47, n.166, p.1.106-1.133, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Acesso em 20 abr. 2023.

OHLWEILER, L. A construção e a implementação de políticas públicas: desafios do Direito administrativo moderno. **VERBA JURIS - Anuário da Pós-Graduação em Direito**, [S. l.], v. 6, n. 6, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/vj/article/view/14868> . Acesso em: 26 out. 2023.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197–209, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19491/11317> Acesso em: 03 mar. 2022.

OLIVEIRA, B. R.; SOUZA, W. M. DE; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, v. 43, p. 47, 6 dez. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v43nesp/2177-6059-roteiro-43-esp-47.pdf> Acesso em: 20 abr. 2023

Oliveira, M. A., & Almeida, J. P. (2020). A importância da coordenação pedagógica na formação de professores. **Revista Educação e Sociedade**, 41(151), 781-798. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA1_ID8884_17092018222753.pdf

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais**: terreno de contestação. Trad. Isabel Margarida Maia. Porto: Editora Porto, 2000.

PACHECO, J. **Processos e práticas de educação e formação**. Para uma análise da realidade portuguesa em contexto de globalização. Universidade do Minho: Revista Portuguesa de Educação, v. 22, n. 1, p. 105-143, Portugal, 2009. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13955/10539> Acesso em: 10 set. 2020

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. (Original: PALUMBO, Dennis J. Public Policy in América—Government in Action.2. ed.Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace & Company, 1994).

PLATAFORMA E-MEC. Disponível em:

<https://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada> Acesso em: 10 abr. 2024.

PEREIRA, M. C. A Educação Infantil e Formação de Professores: Uma Reflexão Acerca dos Saberes Docentes. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.4, n.3, set.-dez. 2018, p.240-250. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6788954.pdf>. Acesso em: 07 nov de 2022

PEREIRA, M. V. **Parâmetros Curriculares Nacionais e a Formação Docente**.

Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, 2002.

PERRENOUD, P. Construindo competências – Entrevista com Philippe Perrenoud, 2008. Disponível em: <http://aprenderdireito8.blogspot.com.br/2008/12/construindo-competencias-entrevista-com.html>

Acesso em: 07 jun. 2024

PIRES, M. A.; CARDOSO, L. R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463>. Acesso em: 07 nov. 2023.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, B. (org.). Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

PUCCI, B. Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, v. 8, 2001. Disponível em:

<http://www.unimep.br/~bpucci/teoria-critica-e-educacao.pdf> Acesso em: 13 out. 2022.

PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. O enfraquecimento da experiência na sala de aula. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 41-50, jan./abr. 2007. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643572>.

Acesso em: 07 nov. 2023.

SANTOS, L. F.; TAVARES, A. M. B. N. Resenha: Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira Da Educação Profissional E Tecnológica**. Vol. 1. (2019) p. 01-08. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/332546131_SAVIANI_Dermeval_Sistema_Nacional_de_Educacao_e_Plano_Nacional_de_Educacao_significado_controversias_e_perspectivas_-_2_ed_rev_e_ampl_-_Campinas_SP_Autores_Associados_2017 .

Acesso em: 10 out. 2023.

SATO, B. A. **Licenciaturas Interdisciplinares na Universidade de Brasília: novos caminhos para a formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) 110 p. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2021. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/43246/1/2021_BarbaraAkemiSato.pdf

Acesso em: 27 set. 2022.

SAVIANI, D. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Suplemento ao livro Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 2014.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, L. R. B. DA.; ARAÚJO, G. C. C Currículo, BNCC e Base Nacional Comum de Formação de Professores. **Revista de Educação ANEC**, v. 47, n. 160, p. 46-64, 22 dez. 2019. Brasília. Disponível em: <http://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/270/162> Acesso em: 25 ago. 2020.

SILVA, M. C. M.; GUILHERME, A. A.; BRITO, R. O. A Base Nacional de Formação Docente e o curso de Pedagogia: cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** 104 • 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/N7BSCsfnrw46yt44bcrRX6p/> Acesso em: 12 out. 2023.

SOARES, M. **Educação e Desigualdade: Reflexões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

STEFANUTO, J.; BUENO, S. Contradições do progresso e ambiguidades da educação: uma discussão a partir da obra Dialética do esclarecimento. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul.2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v22n3/2178-4612-conjectura-22-03-500.pdf> Acesso em: 10 out. 2022.

TANURI, L. M.. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, agosto de 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf> Acesso em 22 jul. 2023.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **A escola como elemento do trabalho docente**: TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Educação para Todos: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO/CONSED. **Ação Educativa**, 2001. 70p. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacao_paratodosocompromissodedakar.pdf Acesso em: 20 abr. 2023

VEIGA. I. P. A.; SILVA, E. F. (orgs). **A escola mudou. Que mude a formação dos professores**. 3a. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

XIMENES, P. A. S.; MELO, G. F. BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** 103 (265) • Sep-Dec 2022 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sXS7mctjLMxVBr9LSYNhJPp/> Acesso em: 11 out. 2023

ZIBAS, D. M. L. O perverso impasse latino-americano: qualidade da educação x pobreza. Fundação Carlos Chagas. Difusão de ideias, jan. 2008. Disponível em:

www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/perverso_impasse_latinoAmericano_qualidadeEducaoXpobreza.pdf . Acesso em: 07 jul 2024.

ZUCCHINI, L. G. C.; ALVES, A. G. R.; NUCCI, L. P. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e87143, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/nP75HSJ3BQq55tgZzX9NTMH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 out. 2023.

APÊNDICE A – Carta de Apresentação

Universidade Federal de São Carlos Programa de Pós-Graduação em
Educação - *Campus* de Sorocaba



Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga CEP 18052-780
- Sorocaba -SP- Brasil

E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezados:

Venho apresentar a pesquisa desenvolvida pela Profa. Dda. Amanda Regina Martins Dias, intitulada “AS NOVAS DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL: ANÁLISE DA BNC – FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA”, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, visto que para a realização da mesma será necessária vossa participação. O objetivo da pesquisa é analisar a implementação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) nos cursos de Pedagogia de uma universidade pública e uma privada, ambas localizadas no município de Sorocaba/SP, considerando o período de 2019 a 2023.

Para responder ao problema levantado na pesquisa, buscou-se um referencial teórico metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa o que levou a opção pela abordagem qualitativa. Considerando a universidade de sua atuação ser uma das universidades a ser analisada, portanto, parte do local epistemológico da pesquisa, elegemos como um dos instrumentos de coleta de dados, a realização de entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado de questionamentos que será antecedido pela caracterização dos respondentes, bem como por um termo de consentimento livre e esclarecido para cada participante.

Optou-se por uma amostragem simples, concentrando-se em entrevistas acordadas entre pesquisadora e respondente(s) em número de encontro e sessões necessárias para a devolutiva da pesquisa, cobrindo-se a totalidade dos sujeitos representativos, dos quais vossa senhoria faz parte.

Vale lembrar que todos os dados pessoais dos respondentes serão guardados, garantindo o sigilo absoluto. Dúvidas e sugestões podem ser feitas através do contato com os pesquisadores ou com seu coordenador geral da pesquisa pelos e-mails que seguem:

Profa. Dda. Amanda Regina Martins Dias: amandarmdias13@gmail.com

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima: paulogl.lima@gmail.com

Sorocaba, 23 de fevereiro de 2024.

Prof. Dr. Paulo G.Lima

Coordenador da Pesquisa – UFSCAR-Sorocaba

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado colaborador (a):

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada “AS NOVAS DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ANÁLISE DA BNC-FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA” que será conduzida por Amanda Regina Martins Dias, doutoranda e membro do Grupo de Estudos Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação (GEPLAGE) do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, na linha de pesquisa 3 – Teorias e Fundamentos da educação. Local onde será realizada a pesquisa: uma universidade pública e uma universidade privada do município de Sorocaba/SP.

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa sua contribuição é muito importante, mas não deve participar contra a sua vontade.

Esta pesquisa será realizada porque visando atender a necessidade de uma formação sistêmica, foi instituída no final de 2019 a Base Nacional Comum para Formação Inicial de professores de educação básica (BNC-Formação). Assim, a pesquisa objetiva analisar a implementação dessa política pública de formação de professores (BNC-Formação) quanto a sintonia entre as novas diretrizes que referendam a BNCC e a formação do aluno do curso de Pedagogia no Brasil à luz do previsto na redação do art. 9º da Resolução 02/2019, considerando como espaço epistemológico os cursos de Pedagogia de uma universidade pública e uma privada, ambas localizadas no município de Sorocaba/SP, no período de 2019 a 2023, prazo legal para implementação. A pesquisa será de natureza exploratória, qualitativa e bibliográfica, tendo em vista: a) contextualizar sob a ótica da literatura especializada: as políticas públicas de formação de professores da educação básica no Brasil, b) analisar se as competências gerais e específicas previstas na BNC-Formação, estão (ou não) alinhadas às competências gerais e específicas referendadas na BNCC-Educação Básica; c) discutir, à luz da Resolução nº2 de 20 de dezembro de 2019, o processo de implementação (intercorrências, desafios, obstáculos etc.) das novas diretrizes nos cursos de Pedagogia nas universidades pública e privada do município de Sorocaba quanto a preparação efetiva dos docentes para o adequado exercício da profissão, na percepção dos respondentes da pesquisa. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para a reflexão da formulação de políticas públicas para a

formação de professores, com destaque para a relevância social visando o desenvolvimento da qualidade social da educação à medida que engloba a perspectiva da instituição formadora e os alunos-docentes que atuarão na educação básica.

Antes de decidir, é importante que entenda todos os procedimentos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos envolvidos nesta pesquisa.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar mais esclarecimentos, recusar-se ou desistir de participar sem ser prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Amanda Regina Martins Dias, pelo e-mail amandarmdias13@gmail.com.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que está disponível no site: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/cartilha_direitos_participantes_de_pesquisa_2020.PDF.

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome jamais será divulgado) e utilizadas apenas para esta pesquisa. Somente nós, o pesquisador

responsável e/ou equipe de pesquisa, teremos conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo.

Caso você concorde e aceite participar desta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador responsável, farei a mesma coisa, ou seja, rubricarei todas as páginas e assinarei a última página. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

O que você precisa saber:

- 1 **De que forma você vai participar desta pesquisa:** por meio de entrevistas semiestruturadas (coordenadores dos Cursos de Pedagogia e ao menos três professores formadores de cada universidade, que representem os segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão Escolar) com vistas a compreender como as universidades do município de Sorocaba/SP, por meio de sua organização e no contexto dos Cursos de Pedagogia, procederam para a implementação das novas diretrizes de formação inicial dos professores, de acordo com a Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019, considerando as mudanças curriculares necessárias, suas estratégias e a compreensão da necessária aproximação entre a teoria e a prática e entre o ensino superior e a educação básica. O tempo estimado de duração da entrevista é de aproximadamente 30 minutos, para cada participante.
- 2 **Riscos em participar da pesquisa:** O risco da pesquisa é se sentir desconfortável em responder algumas perguntas. Caso isso aconteça, o participante pode desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento. Serão excluídos os participantes que objetarem a sua participação em qualquer momento ou fase da pesquisa, por quaisquer motivos; for impedido por questões éticas ou por conflitos de interesses, devidamente explicitados oral ou formalmente.
- 3 **Benefícios em participar da pesquisa:** o desenvolvimento da presente pesquisa contribuirá para a reflexão da formulação de políticas públicas para a formação de professores. Do ponto de vista de relevância social a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento da qualidade social da educação à medida que engloba a perspectiva da instituição formadora e os alunos-docentes que atuarão na educação básica. Consequentemente, do ponto de vista da relevância científica, por se tratar de legislação recente, ainda em fase de implementação, a contribuição do desenvolvimento desse projeto poderá desencadear possibilidades da ampliação do objeto e repercussões para outras realidades, destacando as dimensões de sua radicalidade, rigorosidade e visão de conjunto (a coerência interna e externa, desde a proposta do percurso da pesquisa, deslocando-se pelo tratamento das devolutivas e respectivos encaminhamentos entre pontos e contrapontos para a realidade a qual se destina).

- 4 **Privacidade e confidencialidade:** os dados dos participantes – gravações de voz, imagens ou respostas de questionários/entrevista - serão utilizados em publicações científicas de forma que serão garantidas a privacidade e a confidencialidade, não permitindo a identificação do participante. Os dados gravados ficarão em poder do pesquisador responsável e serão armazenados pelo período de 5 anos, antes de serem apagados.
- 5 **Acesso a resultados da pesquisa:** o participante tem o direito, caso solicite, a ter acesso aos resultados da pesquisa.
- 6 **Custos envolvidos pela participação da pesquisa:** you will not have costs to participate in this research; se você tiver gastos, eles serão reembolsados pelo pesquisador. A pesquisa também não envolve compensações financeiras, ou seja, você não poderá receber pagamento para participar. O direito ao ressarcimento de eventuais gastos com a participação na pesquisa, desde que comprovados, de acordo com a Resolução CNS 510/2016: “Art. 17. O registro de consentimento livre e esclarecido, em seus diferentes formatos, deverá conter esclarecimentos suficientes sobre a pesquisa, incluindo: VII - explicitação da garantia ao participante de ressarcimento e a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver”.
- 7 **Danos e indenizações:** se lhe ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante a pesquisa, lhe será garantido o direito à assistência médica imediata, integral e gratuita, às custas do pesquisador responsável, com possibilidade de indenização caso o dano for decorrente da pesquisa.

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo em participar desse estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da minha participação e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos meus dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada.

Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo pesquisador responsável.

Nome _____ do(a)
participante: _____

Assinatura: _____ local e

data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante para a participação neste

estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do pesquisador responsável: Amanda Regina Martins Dias

Assinatura: _____

local/data: _____

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha quando aplicável:

Assinatura: _____

local/data: _____

Presenciei a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

Assinatura: _____

Agradecemos sua colaboração.

Assinatura do respondente

Pesquisador Responsável

ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

1 DADOS PESSOAIS

- NOME:

2 FORMAÇÃO ACADÊMICA:

2.1 GRADUAÇÃO:

2.2 ESPECIALIZAÇÃO “LATU SENSU”:

2.3 MESTRADO:

2.4 DOUTORADO:

2.5 PÓS-DOUTORADO: (especificar dados)

3 POSSUI MESTRADO OU DOUTORADO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO?

4 ANO DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE EM QUE ATUA:

5 HÁ QUANTO TEMPO ATUA COMO DOCENTE?

6 HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ NA COORDENAÇÃO DE CURSO?

7 TEM CONHECIMENTO SOBRE A RESOLUÇÃO N° 02/2019? PARTICIPOU DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA RESOLUÇÃO, SE SIM, COMO FOI SUA PARTICIPAÇÃO?

APÊNDICE D – Roteiro de perguntas para o Questionário aplicado aos Coordenadores do Curso de Pedagogia

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS COORDENADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PESQUISADAS

Conhecimento sobre a BNC Formação:

1. Sobre a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) o que você poderia destacar como novidade ?
2. Como o(a) senhor(a) percebe o impacto da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) no contexto das licenciaturas em Pedagogia da instituição que atua?
3. Considerando o prazo previsto na Resolução nº02/2019, a BNC-Formação foi integrada ao currículo da licenciatura em Pedagogia em sua instituição? Existiram ou foram elaboradas estratégias para informar e envolver os professores da licenciatura em Pedagogia sobre a BNC- Formação? Como ocorreu esse processo?

Integração da BNC Formação ao Currículo:

4. O eixo de articulação entre competências genéricas e específicas da BNC-formação, o percurso formativo e BNCC em sua instituição, ao seu ver, tem sido trabalhado de forma ampla e suficiente trazendo clareza a todos os professores do curso?

Capacitação dos Professores:

5. Houve programas ou iniciativas de capacitação específicos para os professores da licenciatura em Pedagogia em relação à BNC-Formação?
6. No processo de alinhamento com os princípios e diretrizes da BNC-Formação foram selecionadas temáticas específicas para encaminhamento da formação continuada aos professores e currículo?

Impacto na Metodologia de Ensino:

7. Na sua percepção, de que forma a implementação da BNC Formação influenciou ou tem influenciado as práticas de ensino nas disciplinas da licenciatura em Pedagogia? Há algum destaque ou mudança significativa nas metodologias de ensino observadas desde a implementação da BNC-Formação?
8. Como você avalia o ensino centrado em competências gerais e específicas proposto na BNCC e BNC-Formação? Qual sua perspectiva sob tais eixos?

Avaliação e Monitoramento:

- 9 - Quais são os mecanismos adotados pela instituição para avaliar a eficácia da implementação da BNC-Formação nas licenciaturas? Existem indicadores específicos utilizados para monitorar o progresso? Se sim, quais são e como funcionam.

Articulação com a Educação Básica:

10 - A instituição tem promovido a articulação entre a BNC-Formação e as demandas da educação básica na região? Quais são as principais estratégias utilizadas para isso? Se não, o que você pensa sobre essa problemática?

Desafios Enfrentados:

11 - Quais foram os maiores desafios encontrados durante o processo de implementação da BNC-Formação nas licenciaturas de Pedagogia? Como esses desafios têm sido superados ou mitigados?

Perspectivas Futuras:

12 – Existem perspectivas e planos futuros da instituição em relação à BNC-Formação nas licenciaturas de Pedagogia? Quais são elas?

13 – Que políticas ou quais ações seriam necessárias para se ter um projeto de currículo de formação de professores envolvesse a qualidade socialmente referenciada e expertise? O currículo hoje contempla a sua percepção? Justifique.

**APÊNDICE E – Roteiro de perguntas do Questionário aplicado os Professores
do Curso de Pedagogia**

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA
DAS UNIVERSIDADES PESQUISADAS

Conhecimento sobre a BNC Formação:

1. Sobre a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) o que você poderia destacar como novidade ?
2. Como o(a) senhor(a) percebe o impacto da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) no contexto das licenciaturas em Pedagogia da instituição que atua?
3. Considerando o prazo previsto na Resolução nº02/2019, a BNC-Formação foi integrada ao currículo da licenciatura em Pedagogia em sua instituição? Existiram ou foram elaboradas estratégias para informar e envolver os professores da licenciatura em Pedagogia sobre a BNC- Formação? Como ocorreu esse processo?

Integração da BNC Formação ao Currículo:

4. O eixo de articulação entre competências genéricas e específicas da BNC-formação, o percurso formativo e BNCC em sua instituição, ao seu ver, tem sido trabalhado de forma ampla e suficiente trazendo clareza a todos os professores do curso?

Capacitação dos Professores:

5. Houve programas ou iniciativas de capacitação específicos para os professores da licenciatura em Pedagogia em relação à BNC-Formação?
6. No processo de alinhamento com os princípios e diretrizes da BNC-Formação foram selecionadas temáticas específicas para encaminhamento da formação continuada aos professores e currículo?

Impacto na Metodologia de Ensino:

7. Na sua percepção, de que forma a implementação da BNC Formação influenciou ou tem influenciado as práticas de ensino nas disciplinas da licenciatura em Pedagogia? Há algum destaque ou mudança significativa nas metodologias de ensino observadas desde a implementação da BNC-Formação?
8. Como você avalia o ensino centrado em competências gerais e específicas proposto na BNCC e BNC-Formação? Qual sua perspectiva sob tais eixos?

Avaliação e Monitoramento:

- 9 - Quais são os mecanismos adotados pela instituição para avaliar a eficácia da implementação da BNC-Formação nas licenciaturas? Existem indicadores

específicos utilizados para monitorar o progresso? Se sim, quais são e como funcionam.

Articulação com a Educação Básica:

10 - A instituição tem promovido a articulação entre a BNC-Formação e as demandas da educação básica na região? Quais são as principais estratégias utilizadas para isso? Se não, o que você pensa sobre essa problemática?

Desafios Enfrentados:

11 - Quais foram os maiores desafios encontrados durante o processo de implementação da BNC-Formação nas licenciaturas de Pedagogia? Como esses desafios têm sido superados ou mitigados?

Perspectivas Futuras:

12 – Existem perspectivas e planos futuros da instituição em relação à BNC-Formação nas licenciaturas de Pedagogia? Quais são elas?

13 – Que políticas ou quais ações seriam necessárias para se ter um projeto de currículo de formação de professores envolvesse a qualidade socialmente referenciada e expertise? O currículo hoje contempla a sua percepção? Justifique.