

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

MARA RUBIA SANTOS SOUZA

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E SUAS INTERFACES COM
O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E DA PARTICIPAÇÃO DOCENTE**

UBERLÂNDIA

2023

MARA RUBIA SANTOS SOUZA

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E SUAS INTERFACES COM
O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E DA PARTICIPAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valéria Peres Asnis

UBERLÂNDIA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S729p
2023 Souza, Mara Rubia Santos, 1979-
Políticas de formação de professores(as) e suas interfaces com o desenvolvimento da autonomia e da participação docente [recurso eletrônico] / Mara Rubia Santos Souza. - 2023.

Orientadora: Valéria Peres Asnis.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7093>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Asnis, Valéria Peres, 1969-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida
Bibliotecária Documentalista - CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 25/2023/847, PPGED				
Data:	Vinte e sete de junho de dois mil e vinte e três	Hora de início:	[9h00]	Hora de encerramento:	[11h00]
Matrícula do Discente:	12112EDU025				
Nome do Discente:	MARA RÚBIA SANTOS SOUZA				
Título do Trabalho:	"Políticas de formação de professores(as) e suas interfaces com o desenvolvimento da autonomia e da participação docente"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR ? democratização do acesso, assistência estudantil, permanência e qualidade.				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/marcelo-soares-pereira-da-silva>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Miriam Fábria Alves - UFG; Maria Célia Borges - UFU e Marcelo Soares Pereira da Silva, indicado pela orientadora da candidata, Profa. Valéria Peres Asnis, para presidir a banca.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da Banca Examinadora, Dr(a). Marcelo Soares Pereira da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Soares Pereira da Silva, Presidente**, em 27/06/2023, às 10:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Celia Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/06/2023, às 10:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Fábria Alves, Usuário Externo**, em 13/07/2023, às 09:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4600360** e o código CRC **56B491F5**.

Dedico este trabalho aos meus bens mais preciosos: Pedro Lucas e João Miguel, bem como a Anderson Miranda de Paulo, meu companheiro de todas as horas. A vocês, todo meu amor e apreço.

AGRADECIMENTOS

A completude deste trabalho representa a força e a coragem que consegui alcançar no processo do mestrado, devido à presença de muitas pessoas que, direta ou indiretamente, participaram desse momento e às quais agradeço pela conclusão dessa caminhada.

Aos meus pais, Fátima e Silas (in memoriam), pela vida e pela condução nos estudos.

À minha família, especialmente ao meu esposo, Anderson, pelo carinho, atenção e zelo a mim dispensados. Aos meus filhos, Pedro Lucas e João Miguel, pelas conversas que me fizeram, mesmo estando tão longe, participar da vida deles e porque estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis desse percurso, me oferecendo uma rede de apoio emocional. Sem eles, nada valeria a pena.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Valéria Peres Asnis, pelo aceite e pela disposição em estar comigo ao longo desta pesquisa. Também ao Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva, pela participação e, sobretudo, por acreditar nas discussões levantadas neste trabalho, bem como pelas contribuições para o desenvolvimento deste.

Às amigas e companheiras de trabalho e às diretoras Aparecida Maria e Vanuza Aparecida, pelo apoio, incentivo e contínua escuta. Aos(às) professores(as) do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia, em especial aos(às) da linha de Estado, Políticas e Gestão da Educação, além dos secretários Ali e James e aos(às) colegas de curso, pela oportunidade de conhecer a pesquisa.

Aos grupos de estudo e pesquisa Lecef/UFU e Lapge/UFU, com os quais tenho a possibilidade de transpor a aparência da realidade que se apresenta e elaborar meios de conscientização desta. Às Professoras Dr.^a Gislene Alves do Amaral, Dr.^a Marina Ferreira de Souza Antunes, M.^a Sara da Silva Caixeta e M.^a Jacqueline Aparecida Mendonça, pela compreensão e suporte oferecidos nessa jornada.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação: Dr.^a Maria Célia Borges e Dr.^a Maria Simone Ferraz Pereira; à banca de defesa composta por Dr.^a Maria Célia Borges e Dr.^a Miriam Fábria Alves, pelos questionamentos e incisivas contribuições teóricas dispensadas a este estudo.

RESUMO

Este estudo concentrou-se em discutir as questões da formação de professores(as) no campo das políticas educacionais brasileiras. Realizada no âmbito da linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU), esta dissertação objetivou analisar, nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores(as), como se apresentaram as perspectivas da formação para o desenvolvimento da autonomia e da participação docente, considerando os atos normativos de 2015, 2019 e 2020. Nesse sentido, a questão norteadora do trabalho foi: em que perspectiva, nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores(as), foram expressas ou obscurantizadas a formação para a autonomia e a formação para a participação docente? Utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental para a coleta e análise dos dados, tomando por base os elementos históricos, sociais e políticos de nossa contraditória realidade. Para tanto, os documentos elencados para o estudo foram: 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, instituídas em 2015; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, elaboradas em 2019; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, formuladas em 2020. A partir das análises, foi possível concluir que as Diretrizes de 2015 sinalizaram alguns aspectos relevantes para o desenvolvimento da autonomia e da participação, a exemplo da visão ampliada de docência, a articulação dos elementos teoria e prática, formação inicial e continuada, além de abordarem a valorização docente, discussão histórica, também um dos pilares das lutas das associações e entidades científicas. Em contrapartida, as Diretrizes de 2019 e de 2020 preconizaram o retorno a uma concepção pragmática, demarcada pela lógica neoliberal, na qual a formação docente esteve subjugada ao abastecimento do mercado de trabalho, destituída de qualquer possibilidade de desenvolver autonomia ou participação e a valorização dos(as) trabalhadores(as) alinhada ao mercado empreendedor dos bônus e das premiações que incitam o individualismo e a competitividade. Nesse contexto, o trabalho do(a) professor(a) é aquele baseado nos moldes dos especialistas da educação, contratados pelos conglomerados educacionais. Desse modo, enquanto isso, este(a) se percebe estranhado(a) e alienado(a) de sua própria prática, principais elementos perceptíveis dessas diretrizes.

Palavras-chave: Formação de professores(as). Autonomia. Participação. Política educacional.

ABSTRACT

This study focused on discussing the issues of teacher training within the field of Brazilian educational policies, seeking to specifically analyze the National Curriculum Guidelines. This dissertation was conducted within the scope of the research line State, Policies and Education Management of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (PPGED-UFU) and had the main objective of analyzing the national curricular guidelines for teacher training, the way the perspectives of training for the development of autonomy and teacher participation are presented, considering the normative acts of 2015, 2019 and 2020. In this sense, the guiding question of the work was: In what perspective was training aimed at teacher autonomy and participation expressed or obscured in the national curricular guidelines for teacher training? When considering the bibliographical and documentary research for data collection, during data treatment, we sought to be in line with the dialectical historical materialist approach whose authors also belong to such epistemological matrix, and based on the historical elements, social and political aspects of our contradictory reality. Therefore, the documents listed for the study were: the National Curriculum Guidelines for Initial Training at Higher Level (higher education courses, pedagogical training courses for graduates and second degree courses) and for continuing education instituted in 2015, the National Curriculum Guidelines for the Initial Training of Teachers for Basic Education elaborated in 2019 and National Curriculum Guidelines for the Continuing Training of Basic Education Teachers formulated in 2020. From the analyses, it was possible conclude that the Guidelines of 2015 pointed to some aspects relevant to the development of autonomy and participation, such as expansive view of teaching, the articulation of elements theory and practice, initial and continuing education, in addition to addressing the valuation of teachers, historical discussion and also one of the pillars of the struggles of associations and scientific entities. On the other hand, the Guidelines of 2019 and 2020 advocated a return to a pragmatic conception, defined by the neoliberal logic, in which teacher training was subjugated to the preparation of employees to supply the labor market, devoid of any possibility of developing their autonomy or participation, and the valuation of workers is obtained through the entrepreneurial market of bonuses and awards that incite individualism and competitiveness. Thus, the work of the teachers is based on the molds of education specialists hired by educational conglomerates, while these teachers perceive themselves as strangers and alienated from their own practice, the main perceptible elements of these guidelines.

Keywords: Teacher training. Autonomy. Participation. Education policy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPHU	Associação Nacional de História
APH	Aparelhos Privados de Hegemonia
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BC	Banco Central
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE-PA	Conselho Estadual de Educação Paraná
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONARCEF	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONED	Congresso de Educação Nacional
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
DED	Diretoria de Educação a Distância
FCC	Fundação Carlos Chagas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

FMI	Fundo Monetário Internacional
FNCE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal
FNCE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LAPGE	Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LECEF	Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
OS	Organização Social
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDT-RJ	Partido Democrático Trabalhista do Rio de Janeiro
PIB	Produto Interno Bruto
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político-pedagógico
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSB	Programa de Saúde Bucal
PSF	Programa Saúde da Família
PT	Partido dos Trabalhadores
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SINEPE Pará	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Pará
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBS	Unidades Básicas de Saúde
UFJF	Universidade de Juiz de Fora
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFVJM	Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNA-SUS	Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UPA	Unidades de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO	23
2.1	Compreendendo a origem da autonomia e da participação humana	23
2.2	Perspectivas e concepções de autonomia e de participação na educação	28
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E OS MARCOS REGULATÓRIOS: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	47
3.1	Aspectos históricos das políticas de formação de professores(as)	47
3.2	LDB e os profissionais da educação	57
3.3	Ordenamentos legais pós-LDB	64
4	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	86
4.1	O debate sobre a formação docente e o contexto “desenvolvimentista”	87
4.2	As Diretrizes de 2015: a busca pela autonomia e participação	91
5	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NA ATUALIDADE BRASILEIRA (BNC – FORMAÇÃO E DA BNC – FORMAÇÃO CONTINUADA): PROJETOS DE RETROCESSO NA EDUCAÇÃO	113
5.1	Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019: BNC – Formação	113
5.2	A Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020 – BNC-Formação Continuada	137
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS	163

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa encontra-se vinculada à linha *Estado, Políticas e Gestão da Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU), cuja temática assenta-se sobre as políticas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Na delimitação de nosso objeto, pretendemos articulá-lo às categorias da autonomia e da participação docente no âmbito das políticas educacionais da educação brasileira, especialmente as que versaram sobre as diretrizes curriculares nacionais de formação de professores.

O cerne deste estudo relaciona-se com a particular trajetória de vivências de minha formação, enquanto docente da educação básica da rede pública municipal de ensino de Uberlândia. Sou egressa do curso de Educação Física da referida universidade, com a conclusão em 2003 e, em 2006, ingressei em curso de pós-graduação na modalidade *latu sensu* em Educação Psicomotora. Iniciei a carreira de professora de Educação Física por meio de processo seletivo, em 2007, realizado pela rede municipal de ensino de Uberlândia, o que originou a situação de professora contratada para trabalhar em várias escolas, a qual perdurou por anos consecutivos, pela realização contínua desses processos, até o ano de 2011, no qual logrei aprovação no concurso público realizado pela Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Logo que comecei o trabalho, em 2007, de forma concomitante, participava da formação de professores que ocorria no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), um espaço formativo pertencente à Prefeitura Municipal de Uberlândia, com vistas a propiciar aos(às) professores(as) diversos cursos formativos que se realizavam no dia do módulo II¹ do(a) docente. Nessa época, os encontros da formação continuada da área de Educação Física eram organizados e ministrados por um grupo de professoras da rede municipal de ensino, em parceria com docentes da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. Entretanto, esse trabalho passou por uma ruptura em 2010, devido às mudanças administrativas, o que culminou na saída desse grupo do espaço formativo.

No ano de 2017, realizei outra pós-graduação *latu sensu*, agora na área da Educação Física Escolar, momento que marca um novo contato com o primeiro grupo de estudo mencionado e revitaliza a esperança de apropriar, outra vez, de uma formação docente à luz de um viés que congrega criticidade política e reflexão constante do trabalho educativo. Nesse

¹O dia do módulo II constante na rede municipal de ensino do município de Uberlândia, de acordo com a Instrução Normativa SME Nº 001/2014, refere-se à carga horária de 1/3 (um terço) da jornada semanal de trabalho e destina-se, entre outras atividades, à formação continuada e à elaboração das aulas.

momento, distanciei do CEMEPE e, ao retornar, em 2019, deparei com um novo grupo de professores(as), trabalhando na atualização do documento intitulado Diretrizes Curriculares Municipais.

A coordenação de área e dos trabalhos da Educação Física, que outrora pertencia a um(a) professor(a) desse componente curricular, a partir desse ano, teve início sob as orientações de uma docente da área de Arte e que, devido à sua aposentadoria, deixou o cargo sob a responsabilidade de uma professora de Língua Portuguesa. Essa realidade causou estranhamento ao grupo, no entanto, houve continuidade do trabalho executado, o qual objetivava compreender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua seção referendada ao componente Educação Física e a realização das adaptações para que pudessem ser contempladas nas diretrizes municipais.

Com o findar da escrita das Diretrizes Curriculares Municipais, estas foram socializadas nos meios de comunicação das instituições escolares da rede municipal, tornando-se base para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógico (PPP) dessas escolas, assim como dos planejamentos anuais de ensino. Em 2020, retomei a formação com o grupo da Faculdade de Educação Física, hoje denominado Laboratório de Estudos sobre Escola, Currículo e Educação, do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (Lecef), sob a coordenação das professoras Gislene Alves do Amaral e Marina Ferreira de Souza Antunes, cujo trabalho se volta aos estudos críticos da formação docente.

A participação no grupo da universidade fomentou minhas inquietações quanto ao movimento das políticas educacionais e seus desdobramentos no contexto formativo. Essa vivência trouxe a aproximação com produções de autores como Saviani e Duarte (2010), além da possibilidade de efetivar o desenvolvimento de uma conscientização acerca da realidade em que permanecemos inseridos, uma vez que discutiram, à luz das obras de Marx, bem como numa visão histórico-ontológica do ser social, as influências do capitalismo sobre os processos de objetivação e de subjetivação dos sujeitos.

Nessa direção, concomitante à formação do Lecef, frequentava também cursos e outros eventos de extensão proporcionados pela Faculdade de Educação da mesma universidade e participava de grupo de pesquisa, como o Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (LAPGE), o que me impulsionou a participar de alguns processos de seleção para cursar o mestrado acadêmico, oportunidades em que realizei muitas leituras, sendo que, dentre elas, destacamos a obra de Luiz Carlos Freitas (2018), cuja proximidade me revelou elementos estratégicos do neoliberalismo para modificar as percepções da realidade concreta e transmutá-la a seu favor, influenciando nos ditos modos de produção de mão de obra de qualquer campo

de trabalho, inclusive, o educacional. Tal literatura teve o papel principal de impulsionar o anseio por conhecer as transformações advindas da história na contemporaneidade e nos contextos sociais que culminaram nas políticas curriculares nacionais de formação docente e suas interconexões com a possibilidade para desenvolver a autonomia e a participação.

Essa trajetória viabilizou a compreensão de que o campo da formação de professores(as) tem encontrado destaque no cenário educacional brasileiro, por meio de inúmeras publicações científicas em diversas áreas do conhecimento, uma vez que semelhante categoria congrega múltiplas visões. Dessa forma, no presente estudo, as experiências formativas fundamentam-se em um labor que ocorre de forma permanente, engendrado num espaço coletivo e dialético, a fim de propiciar a comunicação entre professores(as), além de ser fundamentado na interlocução com a universidade em diferentes contextos escolares. Desse modo, as ações formativas deverão estar circunscritas não apenas de conhecimentos acerca do trato pedagógico dos conteúdos, mas também de conhecimentos advindos dos saberes históricos, filosóficos, sociológicos, dentre outros, os quais constituem fonte principal da humanização.

A partir dessa breve contextualização, esta pesquisa pretende responder a seguinte questão: Em que perspectivas, nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores(as), foram expressas ou obscurantizadas a formação para a autonomia e a para a participação docente?

Ao buscarmos responder à questão norteadora, intencionamos, de modo geral:

Analisar, nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (as), como se apresentam as perspectivas da formação para o desenvolvimento da autonomia e da participação docente, considerando os atos normativos de 2015, 2019 e 2020.

Uma vez que nosso entendimento de alcançar êxito na conclusão do aspecto geral é permeado pela intersecção de aspectos específicos, objetivamos:

- Situar o debate teórico e conceitual em torno das categorias autonomia e participação docente e sua relação com a questão da formação dos profissionais da educação;
- Localizar a questão da formação dos profissionais da educação no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (LDB) e das políticas educacionais implementadas no período de 2002 a 2012, diante de uma concepção de formação para autonomia e participação;
- Contextualizar o debate sobre a formação de professores(as) para a educação básica no Brasil – inicial e continuada – a partir de 2015 e sua relação com a perspectiva da autonomia e da participação, tendo como referência os marcos regulatórios de 2015, 2019 e 2020.

O presente estudo compreende significativa contribuição para a pesquisa em educação, na qual o papel do conhecimento científico e metodicamente elaborado é fundamental para clarificar os processos que circundam o objeto em questão. Nesse sentido, partimos da perspectiva epistemológica, o que, para Almeida e Tello (2013, p. 13), implica ponderar sobre epistemologias, uma vez que, ao trabalharmos com o ramo da pesquisa, há que se cogitar sobre os diferentes “posicionamentos e perspectivas epistemológicas para desenvolver e levar a cabo uma investigação em política educativa [...]”.

Em vista disso, as perspectivas epistemológicas, de acordo com os autores, são representadas pelas formas como se observará e guiará a pesquisa, sendo que estas “poderiam ser o marxismo, o neo-marxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, existencialismo, humanismo, positivismo e pluralismo. O posicionamento epistemológico se desprende desde a própria perspectiva epistemológica, ou deveria desprender [...]” (Almeida; Tello, 2013, p. 14), de modo a encetar numa pesquisa substancial. Ele reflete a postura política do pesquisador e, assim, neste estudo, utilizamos o marxismo como a base científica que encaminhará nossas reflexões. Para tanto, nos guiamos por um posicionamento crítico.

Em vista disso, Mascarenhas (2014, p. 177) expôs, que para além de um método, o “marxismo é uma filosofia e uma ciência humana”, haja vista o inter-relacionamento que ambos os elementos, filosofia e ciência, adquirem para essa perspectiva epistemológica, a qual constituiu importante contribuição aos avanços no campo do conhecimento por se opor “à matematização do pensamento e à positivação que empobrece muito a análise da realidade” (Mascarenhas, 2014, p. 177). A autora, fundamentada em Gramsci, esclareceu que a filosofia presente em Marx se refere à filosofia da práxis, a qual configurou o trabalho humano como eixo, sendo este a forma primordial para se estabelecer as múltiplas relações, cujas reciprocidades culminariam em uma transformação tanto da realidade social quanto de uma mudança interior. Dessa maneira, “para Marx, a análise da realidade se constitui a partir da práxis humana [...] as concepções, os conceitos, as abstrações são elaborações empreendidas na esfera do pensamento, a partir da atuação na realidade” (Mascarenhas, 2014, p. 178).

As formulações de Marx foram empreendidas na forma de superação e crítica do pensamento construído até então, as quais, sob a ótica de Mascarenhas (2014), seriam retratadas pelas teorias hegelianas e as formas verdadeiras do socialismo e do socialismo utópico, bem como os pensamentos de Feuerbach. Entretanto, a crítica marxiana não se constitui de um juízo de valor:

em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos*, os seus *condicionamentos* e os seus

limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais (Paulo Netto, 2011, p. 18).

Nessa direção, o marxismo que apresentou a realidade como ponto de partida foi denominado materialismo histórico-dialético, o qual identificou a teoria articulada ao conhecimento teórico e real do objeto, “independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador [...] a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)” (Paulo Netto, 2011, p. 20-21).

Numa busca pelo conhecimento do objeto, Paulo Netto (2011) afirmou que o investigador, pautado numa cosmovisão materialista histórico-dialética, se apropriará de experiências além do plano sensível, pois essa via corresponde às primeiras percepções, por meio das quais seria possível chegar à essência. Dito de outra forma, “*o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto*” (Paulo Netto, 2011, p. 22). Tal fato seria propiciado, segundo o autor, devido a uma postura ativa do indivíduo que desenvolveria diversas maneiras de apreender o objeto de pesquisa, contando com estratégias de revisão e de análise.

Na concepção de Mascarenhas (2014, p. 179), o termo histórico advém de um processo contínuo e contraditório, isso porque “toda realidade é uma tese que abriga inúmeras contradições que negam essa própria realidade e que constituem sua antítese, engendrando uma síntese que representa a construção de uma nova tese”. De acordo com a autora, Marx se vale da dialética que esteve presente na teoria de Hegel, entretanto, pelo fato de a caracterizar como idealista, elabora, então, um pressuposto materialista, a partir do qual também se realizaram suas investigações acerca da realidade social.

Para Triviños (1987, p. 51), o marxismo utiliza o materialismo dialético como fonte para explicação dos fenômenos, o qual é confluyente das filosofias materialistas, como também de bases dialéticas. Contudo, “o materialismo dialético não só tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, mas também aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado”. Nessa vertente, em conformidade com o autor, a filosofia e seu campo de estudo se ampliam ao conhecimento das leis da natureza, assim como compreendem as reflexões sobre a sociedade e o pensamento e, dessa forma, “mostra como se transforma a matéria e como se realiza a passagem das formas inferiores às superiores” (Triviños, 1987, p. 51).

Ademais, sob a ótica de Triviños (1987), o materialismo histórico representa a ciência filosófica do marxismo e trouxe inovações para a pesquisa social, uma vez que esta deixou de

ser compreendida pelo viés de que os fenômenos poderiam ser explicados por meio de ideologias, ao contrário de serem caracterizados pelo seu caráter histórico e socioeconômico, uma vez que pertencem às relações de produção. Assim, o autor apontou que as dimensões ontológica e gnosiológica configuram o materialismo dialético, haja vista que, em seus estudos, os aspectos históricos são tomados como fundamentais.

O método materialista apresentou também algumas particularidades que Triviños (1987) resume em três, sendo:

a primeira delas é a da *materialidade do mundo*, isto é, todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade são materiais, que todos eles são, simplesmente, aspectos diferentes da *matéria em movimento*. A segunda peculiaridade do materialismo ressalta que a *matéria é anterior à consciência*. Isto significa reconhecer que a consciência é um reflexo da matéria, que esta existe objetivamente, que se constitui numa realidade objetiva. E, por último, o materialismo afirma que o *mundo é conhecível* (Triviños, 1987, p. 52).

No que concerne ao método propriamente dito, Marx, em seus escritos, não o compartimentalizou a partir de um manual instrutivo, bem como apontou Tonet (2018), a metodologia se apresenta em poucas obras, sendo possível observá-la, dentre outras, na produção “A ideologia alemã” (1932), um texto redigido e publicado por Marx e Engels, assim como no texto “A miséria da filosofia” (1847), na obra “Introdução geral à crítica da economia política” (1857) e na 2ª edição de “O capital”. Paulo Netto (2011), imbuído nos pensamentos de Lenin, assinalou que isso procedeu em razão de Marx relacionar sua teoria não à produção de uma “ciência da lógica (como fizera Hegel); **importava-lhe a lógica de um objeto determinado**-descobrir esta lógica consiste em reproduzir idealmente (teoricamente) a estrutura e a dinâmica deste objeto” (Paulo Netto, 2011, p. 27-28).

Destarte, Paulo Netto (2011), ao evidenciar os elementos do método, afirmou que o materialismo não se constituiu de uma sequência de regras a serem seguidas pelo pesquisador, tampouco se fez como uma teoria cujas premissas pudessem ser alinhadas ao objeto de estudo. Esse método se consubstanciou a partir da postura epistemológica do sujeito em sintonia com um movimento real do objeto, o que possibilitaria, por meio de suas múltiplas determinações, tornarem-se reais aos avanços durante a realização da pesquisa.

Ao prosseguirmos na direção de uma busca por elucidar os aspectos mais gerais do método materialista, ainda se faz necessário discutirmos algumas categorias deste, sendo que, para o presente estudo, nos aproximaremos das categorias da historicidade e da contradição, apesar de sermos conscientes de que “as categorias não são eternas, são historicamente determinadas e esta determinação se verifica na articulação específica que têm nas distintas formas de organização da produção” (Paulo Netto, 2011, p. 49). Para Tonet (2018), a categoria

historicidade adquiriu papel fundamental no que concerne à tomada de consciência e à dicotomização da realidade frente às condições de elaboração do conhecimento que a burguesia impôs à sociedade a partir do século XIX, pois, segundo o autor, seria uma “explicação acerca da origem do ser social, da natureza do processo histórico e da desigualdade social” (Tonet, 2018, p. 67) que permitiria à classe proletária conhecer-se enquanto tal e criaria um contexto favorável à sua superação.

Na concepção de Tonet (2018), a historicidade e a sociabilidade são indissociáveis do ser social, bem como são condições *sine qua non* à compreensão de que a realidade é fruto das relações sociais no decorrer da história e não em razão da natureza ou de forças sobrenaturais. Além disso, à vista da transformação da realidade, é fundamental reconhecer a pertença desta a

uma totalidade, ou seja, um conjunto de partes essencialmente articuladas entre si, que haja uma hierarquia entre as partes que o compõem e que exista algo – uma substância – que confira unidade e, pelo menos, uma certa permanência a esse conjunto. Não faria sentido pleitear uma mudança integral do mundo se ele fosse apenas um amontoado de partes aleatoriamente conectadas. Neste caso, o mundo social sequer existiria. Do mesmo modo, para que haja história, é preciso que não haja apenas mudança, mas também permanência. O que e quanto permanece e o que muda, bem como a relação entre o que permanece e o que muda são outras questões, mas que só podem ser compreendidas na medida em que houver, na própria realidade, esta relação entre permanência e mudança (Tonet, 2018, p. 68).

Nessa perspectiva, Tonet (2018, p. 80) afirma que Marx se contrapõe às formas de percepção dos estudiosos alemães, pois, ao invés de principiar pelas condições naturais, ele direciona suas observações “para o objeto, histórica e socialmente construído a partir da sua matriz fundante, que é o trabalho [...]”. Desta forma, o autor afirma que o trabalho possibilitaria explicar a essência humana, sendo que, “para Marx, o ser social seria um complexo indissolúvel de essência e fenômeno, ambos resultantes do processo histórico” (Tonet, 2018, p. 89). Sob a visão de Tonet (2018),

a essência é o elemento que expressa, em última análise, a unidade e a identidade do ser social e que, portanto, nos permite falar em gênero humano, em história humana como algo de efetivamente existente e não como uma simples denominação formal. Por sua vez, o fenômeno é o elemento que expressa, de modo mais incisivo, a diversidade e a mutabilidade do mesmo ser (Tonet, 2018, p. 90).

Referente à categoria contradição, na concepção de Triviños (1987), esta constitui salutar discussão nos estudos em Marx. Isso porque, para uma compreensão da realidade objetiva, há que se interpretar elementos próprios dessa categoria como a constante relação e contraposição de singularidades inerentes ao objeto, uma vez que estas são imprescindíveis para a formação material, bem como compreender que a contradição estabelece a “origem do movimento e do desenvolvimento” (Triviños, 1987, p. 54).

Para Paulo Netto (2011, p. 57), a categoria contradição emerge de um movimento interno da sociedade burguesa, a qual representa, em Marx, a totalidade, complexa e dinâmica, na medida em que sem “as contradições, as totalidades seriam *totalidades inertes*, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação”. Desse modo, a responsabilidade das pesquisas repousa sobre o objetivo de investigar “a natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções [...]” (Paulo Netto, 2011, p. 57), as quais estariam intrinsecamente ligadas a cada totalidade.

Entendemos que, a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, haverá possibilidade de compreender o fenômeno das intersecções entre as políticas de formação de professores(as) e as categorias da autonomia e da participação docente de forma abrangente. Em vista disso, pretendemos, neste trabalho, utilizar tanto a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa documental, no intuito de empreender uma imersão teórica diante da complexa discussão que se apresenta como objeto de pesquisa, tendo em vista as constantes mudanças engendradas pelo governo no âmbito das políticas educacionais nas últimas décadas no Brasil.

Quanto à pesquisa bibliográfica, Gil (2008) asseverou que esta é realizada com a utilização de livros e artigos científicos. Sendo imprescindível em pesquisas de cunho histórico, ela apresenta ao pesquisador a oportunidade de obter uma amplitude maior de informações, se comparada com a averiguação direta. Dito isso, a presente pesquisa realizou as buscas pelo objeto de estudo a partir dos descritores (políticas de formação continuada, autonomia docente, participação docente, dentre outros) em bancos de teses e dissertações, bem como em periódicos. Nesse sentido, procurando construir, por meio dos trabalhos de outros pesquisadores, um marco teórico, o qual forneceu subsídios teóricos para a escrita de texto que elucidou os conceitos formulados pelos autores e suas principais preocupações/inquietações em seus estudos.

Diante desse material, seguimos algumas das fases propostas por Marconi e Lakatos (2003), referentes ao trabalho com a pesquisa bibliográfica, como a identificação, localização, compilação, fichamento, análise e redação. Dessa forma, acreditamos que será possível dialogar com os dados da realidade e interpretá-los.

Conceituar a pesquisa documental constitui uma tarefa laboriosa, pois o termo traz consigo diversas interpretações. Sob a ótica de Gil (2008), essa forma de realizar pesquisa apresenta diferença em relação à pesquisa bibliográfica apenas no que se refere às fontes. Sendo assim, o autor afirma que os documentos que ainda não receberam um tratamento e análise constituem a referência dessa modalidade. Em consonância com o pensamento de Gil (2008),

Severino (2007) pontua que há uma diversidade de documentos que poderão compor a pesquisa, dentre eles, fotos, revistas, jornais e documentos legais.

De acordo com Cellard (2008, p. 298), ao realizar um trabalho com materiais de cunho documental, o pesquisador “deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2), as fontes documentais possuem valiosas contribuições para os estudos em Ciências Humanas e Sociais, posto que “a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar [...] possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”.

Marconi e Lakatos (2003) tecem diversas considerações pormenorizadas acerca dos documentos, classificando-os quanto à sua origem, a qual pode ser primária ou secundária, sendo que a primeira condiz com a utilização estrita de documentos, denominada pesquisa documental e a segunda relaciona-se à pesquisa bibliográfica. As autoras reconheceram diversificadas formas de apresentação dos registros primários, como os arquivos públicos e os particulares, tal qual as fontes estatísticas e os registros secundários que compreendem relatórios de pesquisa baseados em trabalho de campo ou a partir de correspondências, dentre outros.

Ao considerarmos que esta pesquisa se inscreve no campo das políticas educacionais, o objeto a ser tratado nesse âmbito são os documentos, razão pela qual optamos por trabalhar também com a pesquisa documental. De acordo com Evangelista (2012), tais documentos advêm de fontes do “aparelho do Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (Evangelista, 2012, p. 52). Além disso, para a autora, as fontes estão circunscritas em dado momento histórico e representam as visões de mundo da época em que foram produzidas, por isso é imprescindível “captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz; significa dizer captar os projetos litigantes e os interesses que os constituem, que tampouco serão percebidos em todos os seus elementos” (Evangelista, 2012, p. 59).

A partir dessas delimitações metodológicas, o presente estudo está estruturado em quatro seções, além desta introdução, das considerações finais e as referências. Na seção 2, apresentamos uma discussão histórica e política acerca das categorias autonomia e participação a partir de suas abordagens na época do Iluminismo. Nesse percurso, delineamos as diversas concepções, perspectivas e definições acerca das categorias em tela, bem como buscamos imbricá-las ao campo educacional.

Na seção 3, procedemos ao estudo dos antecedentes históricos da formação de professores(as) no Brasil e, para tanto, recorremos às fontes documentais precípuas desse processo, representadas pela LDB 9394/1996 e os documentos provenientes desta, como Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, além de discutirmos, dentre outras, as questões da formação no interior dos dispositivos legais, a exemplo da Rede Nacional de Formação de Professores, do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), do Plano de Ações Articuladas (PAR) e do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Já na seção 4, produzimos uma contextualização sócio-histórica do país, cujos fatos e conjuntura possibilitaram as deliberações das 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, como o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência. Tais diretrizes foram materializadas no Parecer CNE/CP Nº 2/2015 e na Resolução CNE/CP Nº 2/2015, das quais realizamos uma discussão analítica, elencando excertos de sua composição textual que nos indicaram as possíveis relações e/ou distanciamentos com a construção da autonomia e a participação docente.

Esse movimento também fez parte da realização da seção 5, na qual destacamos os seguintes marcos regulatórios: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica de 2019 – BNC- Formação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica de 2020 – BNC- Formação Continuada. As sínteses que elaboramos sobre a autonomia e a participação permearam todo o movimento deste estudo. Portanto, não as reclusamos em um ponto determinado do texto, o que nos viabilizou atentar para os diversos aspectos da sociedade imbricados nas percepções desses fenômenos e como estes podem adquirir diferentes visões quando analisados os dados documentais.

2 AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO

Esta seção busca compreender as ideias dos pesquisadores(as) que engendraram, discutiram e problematizaram seus estudos em torno das temáticas da autonomia e da participação, bem como relacionar essas categorias com o campo da educação, movimento que se faz pertinente e de salutar importância para esta pesquisa. Dessa forma, a discussão esteve permeada pelas concepções de autores(as) como Immanuel Kant (1985), Lalande (1999), Martins (2001), Rousseau (1996), Pateman (1992), Freire (1996), Contreras (2012), Gohn (2011), Bordenave (1994), Albino (2015), Medeiros (2016), Oliveira (2020), entre outros(as).

2.1 Compreendendo a origem da autonomia e da participação humana

Em relação ao vocábulo autonomia, este tem origem grega e significa o ato de liberdade do indivíduo em governar-se sob suas próprias leis. De acordo com Lalande (1999), esse termo relaciona-se não apenas ao sujeito, mas também abarca a coletividade daqueles que, em comum, elaboram suas leis a elas se submetem, condição oposta à heteronomia, na qual este é regido e condicionado por determinações exteriores e ausente de questionamentos ou críticas, sendo pertinente ainda afirmar que autonomia não significa que as regras são inexistentes, ao contrário disso, elas permanecem imanentes à sociedade. No entanto, são passíveis de serem interiorizadas e obedecidas apenas quando são avaliadas pelo indivíduo. Portanto, de acordo com o autor, se somos partícipes e convivemos a partir do favorecimento do bem comum, não existe autonomia absoluta, pois esta é subjugada aos condicionamentos legais inscritos na sociedade em que nos inserimos.

Ao longo da história, o conceito de autonomia tem sido objeto de estudo em distintas épocas sociais, o qual alcança seu apogeu no Iluminismo, movimento filosófico em que emergem as discussões inerentes ao tema, por meio das elaborações teórico-filosóficas de Immanuel Kant²(1724-1804) e outros pensadores. O Iluminismo, de acordo com Matos (1993),

foi um movimento intelectual europeu que constituiu de forma plena no século XVIII com os enciclopedistas franceses Voltaire, Diderot, Helvétius, Rousseau e outros. Na Inglaterra, é Locke o seu representante mais expressivo. Na Alemanha, Kant. O Iluminismo nasceu e se desenvolveu a partir da valorização da “luz natural” ou “razão”. A razão iluminista prometeu conhecimento moral e emancipação política (Matos, 1993, p. 33).

²Embora Kant faça parte de matriz epistêmica diferente ao materialismo histórico-dialético, seus estudos e ideias são fundamentais para a compreensão do percurso histórico da categoria autonomia.

Nessa perspectiva, alguns autores referenciam o termo Iluminismo como a conscientização humana por intermédio do esclarecimento. Destarte, Kant (1985), em seu texto “Resposta à pergunta: que é esclarecimento?” (Aufklärung), afirma ser “a saída do homem da menoridade” (Kant, 1985, p. 100), a qual deve constituir a busca do indivíduo por sua independência em relação ao outro.

Para o autor, a menoridade é uma condição utilizada pelo sujeito devido à sua preguiça ou à comodidade que esta oferece pela conveniência de conferir ao outro a tarefa de realizar aquilo que lhe pertence como responsabilidade. É dessa forma que a grande maioria dos indivíduos será considerada como “gado doméstico e preservado cuidadosamente estas tranquilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar [...] mostram-lhes, em seguida, o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas” (Kant, 1985, p. 102). Em virtude disso, muitos permanecem distantes de conquistar sua maioridade, sendo condescendentes com tal situação, incapazes “de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder” (Kant, 1985, p. 102).

Segundo o filósofo em questão, a exequibilidade do esclarecimento advém de um processo e é real ou até “mais que isso, se for dada a liberdade, é quase inevitável” (Kant, 1985, p. 102). A autonomia possui uma relação direta com a liberdade do sujeito “e a mais ofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões” (Kant, 1985, p. 104). A racionalidade e a vontade humana são fatores que predispõem à liberdade, pois, sob a ótica do autor, “é impossível pensar uma razão que, com sua própria consciência, recebesse de qualquer outra parte uma direção a respeito de seus juízos” (Kant, 1985, p. 96).

Nesse sentido, a autonomia da vontade, presente na discussão de Kant (1985), nos revela que todo cidadão se constituía como um legislador universal, o qual, por meio da moralidade, poderia fazer jus aos seus atos, pois, enquanto ser racional,

como livre a respeito de todas as leis da natureza, obedecendo somente àquelas que ele mesmo se dá e segundo as quais as suas máximas podem pertencer a uma legislação universal (à qual ele simultaneamente se submete). [...] Autonomia é, pois, o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional (Kant, 1985, p. 79).

Imbuídos do pensamento de Kant (1985), ainda é possível afirmar que, como liberdade, a autonomia se revela como a propriedade do indivíduo de elaborar suas leis a partir do uso da razão. Contudo, estas somente poderiam vigorar se fossem atribuídas a todos os seres racionais. Ademais, “liberdade e própria legislação da vontade são ambas autonomia, portanto, conceitos transmutáveis, um dos quais, porém, não pode, por isso mesmo, ser usado para explicar o outro

e fornecer seu fundamento” (Kant, 1985, p. 99), o que, nesse caso, representaria a heteronomia ou a ação em que a vontade dos outros se sobrepõe à do próprio indivíduo.

Nessa perspectiva, se voltarmos nossa atenção ao campo educacional, percebemos que Kant (1999) concebe o homem como ser capaz de alcançar sua autonomia por meio da educação. De acordo com o autor, esta compreende uma rede que interliga gerações, haja vista a situação de minoridade em que se encontra o sujeito, o qual necessita ser cuidado desde a mais tenra idade, além de receber a instrução como formação que constituirá meios à promoção da maioridade, dito de outra forma, a sua autonomia.

A partir dos estudos da era iluminista, da qual Kant era integrante, a educação é vista como emancipadora, pois, de acordo com Todorov (2008, p. 16-17), “a primeira autonomia conquistada é a do conhecimento [...] os promotores desse novo pensamento queriam levar luzes a todos, pois estavam convencidos de que serviriam ao bem de todos: o conhecimento é libertador, eis o postulado”. Nessa época, presenciamos a efervescência de produções acadêmicas que propiciaram a difusão do conhecimento em diversas instâncias da sociedade, o que possibilitou não apenas seu acesso, mas também viabilizou a propagação da liberdade nos âmbitos da opinião, da expressão e da publicação. Nessa conjuntura, em conformidade com Cambi (1999), os intelectuais e suas obras possuíram relevância social no sentido de impulsionar movimentos afins à formação da consciência crítica e até mesmo reformas. Com esse perfil, tornaram-se também importantes para a educação e o progresso da sociedade. Segundo o autor,

à educação é delegada a função de homologar classes e grupos sociais, de recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, de construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover uma emancipação (sobretudo intelectual) que tende a tornar-se universal (libertando os homens de preconceitos, tradições acríticas, fés impostas, crenças irracionais) (Cambi, 1999, p. 326).

Diante desse panorama, podemos depreender que o ser humano é capaz de alcançar sua autonomia, contudo, ele necessita ser educado, ou seja, percorrer um processo de constituição de seu conhecimento que lhe permita atingir semelhante feito. Além disso, percebemos que a autonomia, sob a ótica de Kant, representa um elemento constitutivo desse ser humano educado, o qual, com a liberdade, exercita sua racionalidade, pensa por si, constrói seu juízo sobre o mundo e, por conseguinte, torna-se emancipado.

De acordo com Martins (2001), o Iluminismo também marca o surgimento das teorias liberais e democráticas, o que impulsionou o engendramento do capitalismo, acarretando profundas transformações na sociedade do século XIX, sendo que, dentre elas, emergem discussões acerca da participação, a qual Lalande (1999, p. 796) caracteriza como “fato de fazer

parte ou de tomar parte em qualquer coisa”. Essa temática possui origem nos estudos de Rousseau³, o qual, em conformidade com Pateman (1992), estabelece sua teoria na concepção de uma individualidade do cidadão para o processo de participação política. Nesse sentido, o sistema social preconizado por ele consistia na ideia de que fosse formado “por pequenos proprietários camponeses [...] onde houvesse igualdade e independência econômica, na qual destaca que as diferenças existentes não deveriam conduzir à desigualdade política” (Pateman, 1992, p. 36).

A autora nos revela que, sob a visão de Rousseau, todos deveriam tomar parte da política, cuja participação seria representada nas assembleias, culminando numa situação que considerasse os direitos e interesses individuais, concomitantes ao interesse público. Assim, as leis que emanassem desses momentos participativos administrariam os cidadãos. Tal afirmação advém do que Rousseau (1996) advoga ser as leis, pois, para o filósofo, “as leis não são, em verdade, senão as condições da associação civil. O povo submetido às leis deve ser o autor delas; somente aos que se associam compete regulamentar as condições da sociedade” (Rousseau, 1996, p. 48).

Nesse contexto, Pateman (1992, p. 38) assinala que Rousseau possui uma teoria educativa da participação, pois seu sistema ideal prevê que esta conduza o sujeito a uma “ação responsável, individual, social e política como resultado do processo participativo”. Segundo a autora, há uma relação entre o conceito de participação e liberdade, a qual Rousseau afirma ser uma propriedade de cada indivíduo que nasce livre, portanto, inalienável, já que “renunciar a liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade e até aos próprios deveres [...] Tal renúncia é incompatível com a natureza do homem, e subtrair toda liberdade a sua vontade é subtrair toda moralidade a suas ações” (Rousseau, 1996, p. 15).

Entretanto, para o autor, ao estabelecer a relação com o contrato social, o homem perde a liberdade enquanto qualidade natural e obtém a liberdade civil, o que configura uma vantagem significativa, haja vista que

a liberdade natural tem por limites apenas as forças do indivíduo, e a liberdade civil, que é limitada pela vontade geral. [...] poder-se-ia acrescentar à aquisição do estado civil a liberdade moral, a única que torna o homem verdadeiramente senhor de si, porquanto o impulso do mero apetite é escravidão, e a obediência à lei que se prescreveu a si mesmo é liberdade (Rousseau, 1996, p. 26).

Observamos, nesse excerto, que a vontade geral, enquanto compreendida como a participação da maioria dos indivíduos, constitui um elemento importante na perspectiva de

³Rousseau também se apresentou como representante de outra matriz epistemológica, contudo, seu legado teórico contribui de forma incisiva para a discussão em pauta.

Rousseau, pois esta exprime a condição de liberdade e igualdade entre aqueles dignos de semelhante feito, uma vez que mulheres e crianças não tomavam parte no poder de decisão. Dessa forma, o sujeito percebia-se partícipe do sistema político concomitante à percepção de constituir-se autônomo, pois

a vontade é geral quando racional, isto é, quando seu próprio objeto é geral, quando estabelece um princípio válido para toda razão. E infalível no sentido preciso em que tem a infalibilidade da razão perante a evidência dos princípios. Ora, esta é uma característica de todo homem esclarecido. Logo, a vontade de cada um pode ser geral: só posso querer a lei se ouço minha própria razão, no silêncio das paixões. Assim, quando obedeço à lei, sou livre, não obedeço senão a mim mesmo (Rousseau, 1996, p. XV).

Diante desse quadro, Martins (2001) pontua que a autonomia, nos contextos sociais e políticos, surge nos anos finais do século XIX e início do século XX, como principal luta de diversos movimentos dos trabalhadores. Dessa forma, seu conceito aparece nas produções científicas ora relacionado à ideia de participação social, outrora relacionado à ideia de ampliação da participação política e, desse modo, “a ideia de participação política e social é discutida, via de regra, no âmbito da teoria política, tendo sido largamente assimilada pelas teorias de administração de empresas e de escolas” (Martins, 2001, p. 10).

Na visão da autora, a Comuna de Paris (1871), bem como a Revolução Espanhola (1936-1939), o movimento sindical na Polônia e outros possuíam o caráter de postular autonomia e “expressavam os ideais de movimentos exemplares de trabalhadores que reivindicavam uma mudança valorativa na representação política, adquirindo como forma de participação institucional, a dinâmica auto gestonária” (Martins, 2001, p. 16). Baseados nas teorias iniciais do socialismo (utópico), os movimentos operários almejavam uma nova constituição de sociedade, na qual pudessem revogar “a exploração do homem pelo homem – partiam do pressuposto de que este, possuindo uma natureza boa, embora pervertida pelo capitalismo, poderia livrar-se das influências corruptoras mediante o apelo à justiça, à razão e à solidariedade humana” (Martins, 2001, p. 18).

No Brasil, observamos que os movimentos em torno das teorias e ações participativas estiveram presentes na história de nosso país, especialmente a partir do século XX, no qual as lutas populares e seus movimentos sociais acompanharam as contínuas transformações e constituíram, junto a outros acontecimentos nos planos político-econômicos e sociais, aspectos fundamentais que representaram um marco na história da participação social. Isso ocorreu, em grande parte, devido ao término do regime militar e à promulgação da Constituição de 1988, cuja premissa reafirmou a salutar restauração dos direitos civis, políticos e sociais. (Assis; Gohn, 2020).

Para Gohn (2011, p. 346-347), a educação, em momentos que requerem atos revolucionários, possui um papel primordial, já que “lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da cidadania [...], pois é a partir dos direitos que fazemos o resgate da cultura de um povo e de uma nação, especialmente em tempos neoliberais, que destroem ou massificam as culturas locais, regionais ou nacionais”. Desse modo, destacamos a participação das entidades acadêmicas e associações de educação como fundamentais instrumentos nesse processo reivindicatório, cujo objetivo direcionava seus integrantes a perseguirem melhorias tanto para as condições de trabalho, saúde e remuneração quanto de formação dos(as) docentes.

Nesse panorama apresentado, depreendemos que o debate construído em torno dos termos autonomia e participação representou, para a teoria histórica, diversas formas de se expor os múltiplos significados e as determinações a eles direcionados, culminando em elaborações de conceitos, muitas vezes complexos, e amplos, o que dificultou até mesmo reconhecer suas substanciais definições, pelo fato de a compreensão destes estar intimamente relacionada com os paradigmas e pontos de vista de seus autores, além de poder estar associada a diferentes áreas do conhecimento.

No campo educacional, a autonomia e a participação assumiram diversas vertentes discursivas no decorrer da história, sendo muito utilizadas nas elaborações dos textos dessa área e afins, principalmente de suas políticas. O debate em torno dessas temáticas constitui-se de grande desafio, tendo em vista ser marcado por distintas visões e percepções, dependendo do lugar de fala do(a) enunciador(a). Nessa direção, passamos a clarificar o sentido que elas alcançaram no campo em tela e, com vistas a cumprir tal intuito, percorremos a produção de autores(as) que as compreenderam como categorias intrínsecas ao trabalho educativo e à formação docente.

2.2 Perspectivas e concepções de autonomia e de participação na educação

De acordo com Freire (1996), o processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma dialética e simultânea, por isso, ele nos conclama a “pensar certo” de que a autonomia não é algo individual, mas sim do grupo do qual fazemos parte, sendo fruto do agir das relações nele presentes. Nessa direção, o movimento dialógico entre autoridade e liberdade também constitui, para o autor, um elemento importante para a construção da autonomia em que a prática pedagógica esteja intimamente ligada ao desenvolvimento desta, pois o docente que exerce uma postura rígida e detentora do saber relega aos seus educandos a simples ação receptora do conhecimento, impossibilitando-os da oportunidade de revelarem sua criatividade e seu ímpeto

ao questionamento, assim como ao posicionamento livre diante das diversas circunstâncias apresentadas em sala.

Em face dessa proposição, compreendemos o quanto é caro ao(à) professor(a) a organização de seu grupo, para perceber o quanto a coletividade assume fator preponderante no incurso da luta pelo espaço e pela liberdade de ensinar. Entretanto, não falamos de uma concessão momentânea desta, mas sim uma liberdade consciente de que, enquanto docente, estou no mundo e com o mundo, pertenço a uma classe que vê na educação a possibilidade de fazer algo a mais pelos oprimidos e aqueles à margem do desenvolvimento da sociedade, pois, segundo Freire (1996),

um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindos de fora de si, reelaborados por ela, a sua *autonomia*. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade ou preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* vai sendo assumida (Freire, 1996, p. 93-94).

O autor afirma que situações de liberdade proporcionadas ao indivíduo representam espaços de decisão e vivências significativas, pois “ninguém é autônomo para depois decidir” (Freire, 1996, p. 107). Ademais, a autonomia, enquanto parte do desenvolvimento humano “do ser para si, é processo, é vir a ser. [...] É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (Freire, 1996, p. 107). Nesse sentido, é preciso que os processos de formação dos indivíduos nas instituições escolares e, em especial, na formação de professores(as), estejam pautados por ações contínuas de elaboração da autonomia, a partir de elementos teóricos sólidos, considerando suas potencialidades para reconhecerem situações de ingerências contra essa constituição e estarem à frente da luta pela retomada de seus direitos.

É devido a esse aspecto que a questão da liberdade constitui, para Freire (2013), um movimento de constante busca, não é algo dado, mas sim alcançado, é movimento de enfrentamento e de transformação da realidade opressora. Nessa perspectiva, diante da relação opressor-oprimido que se estabelece nesse intento pela liberdade, é fundamental a percepção dos sujeitos oprimidos de sua condição e de seu engajamento crítico, pois a conscientização favorece o exercício da práxis, ou seja, “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2013, p. 45). Destarte, a partir de uma realidade ressignificada, os homens poderão usufruir de um processo contínuo de libertação.

Nesse contexto, a autonomia, em Freire (1996), consistiria em uma maneira de compreender e libertar-se do cenário neoliberal⁴, a qual, impregnada de sua narrativa fatalista, expõe a realidade social como algo incontestável e intransponível. Contudo, é fundamental que reconheçamos “na resistência que nos preserva vivos, na *compreensão* do futuro como *problema* e na vocação do *ser mais* como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos de nossa *rebeldia* [...] em face das ofensas que nos destroem o ser” (Freire, 1996, p. 78). A partir dos elementos desse excerto, é fundamental pensarmos na concretude do ato de suplantar a menoridade e o medo da liberdade, a julgar pelas possibilidades que a educação, em sua formação crítica, nos propicia como meio de conscientização da situação que nos oprime e nos torna reais sujeitos da história, sendo, nesse contexto, o movimento das associações acadêmicas e de representação social enquanto classe trabalhadora como os sindicatos, instituições que balizam a discussão e mesmo a elaboração em torno das políticas educacionais, as quais concorreriam para construir a resistência docente frente aos instrumentos opressores constantes desses dispositivos legais.

De acordo com o autor, o acreditar na provisória realidade do mundo representa o meio para que seja possível uma ação político-pedagógica capaz de propiciar aos sujeitos oprimidos a percepção, “em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta” (Freire, 1996, p. 80). Nessa perspectiva, os educadores que possuem em seu contexto de trabalho comunidades que pertencem aos estratos baixos da sociedade também precisam estar atentos ao ofício provocador de consciência que lhes cabem e, dessa maneira, contribuir para que esses indivíduos possam abandonar o determinismo imposto pelos opressores de sua condição de oprimidos e substituí-lo “por sua autonomia e sua responsabilidade” (Freire, 1996, p. 84).

⁴O neoliberalismo surge no século XX e, segundo Harvey (2014, p. 12), “é uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e as capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livres comércio”. Elaborado por um grupo de economistas, historiadores e filósofos como Friedrich von Hayek, Ludwig von Mises, Milton Friedman e Karl Popper, seus princípios prezavam pela não intervenção do Estado e a defesa da liberdade individual. Sua aparição na economia global guarda relação com alguns fatos históricos, como a Segunda Guerra Mundial, pois é quando se engendrou diversas formas de Estados sociais-democratas, democratas-cristãos e dirigistas em países da Europa, Japão (sobre a intervenção dos Estados Unidos), cujo cerne enfatizava o papel keynesiano do Estado em concomitante atuação com o mercado, mas ainda com forte influência do primeiro, especialmente no setor industrial e na elaboração de ações de bem-estar social, constituindo o liberalismo embutido. Esse sistema alavancou a economia, trouxe crescimento econômico e o Estado contava ainda com o apoio dos sindicatos e partidos de esquerda. Entretanto, a partir de 1980, iniciou sua derrocada e o que se presenciava eram altas taxas de juros e de desemprego, além de crises fiscais. Ainda sob a ótica de Harvey (2014), esse contexto de crise foi um divisor do ethos social entre aqueles que, por um lado, preconizavam a socialdemocracia e o planejamento central do Estado e, de outro lado, a parte da sociedade que se alinhava aos ideais do livre mercado, o que deflagrou constantes experiências neoliberais até a realização do Consenso de Washington, em 1989.

A autonomia, no contexto freireano, inspira ações de participação, compreendida como a tomada de postura e a inserção ativa das classes populares na História. Na visão de Freire (2001), as categorias em análise se imbricam com a potencialidade de transpor os limites que a caracterização ou a reprodução as impõe diante de uma sociedade estratificada e assumem um lugar em que os indivíduos não terão espaço de decisão apenas em momentos pontuais e concedidos, como um fundamento da realização de um projeto democrático comprometido com a superação das práticas humanas autoritárias e elitistas.

Percebemos, em Contreras (2012), semelhança com tal pressuposto, haja vista a autonomia se relacionar à profissionalidade, a qual se constituiu a partir de qualidades inerentes ao trabalho de ensinar, sendo que requerer autonomia do trabalho docente significava, sobretudo,

uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, valores que não sejam coisificados em produtos e estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos, como orientadores internos da própria prática. Ou seja, a autonomia no ensino é tanto um direito trabalhista como uma necessidade educativa (Contreras, 2012, p. 213).

A partir dessa premissa, não se pode crer numa autonomia em que se considere ações isoladas e individualistas, mas sim de um fazer coletivo que encontra na participação a forma fundamental de se constituir, pois se torna uma interlocução entre o campo do trabalho em sua macroestrutura com seus determinantes sociais de classe, de direitos e deveres e sua microestrutura na realidade escolar enquanto categoria que expressa o real protagonismo dos(as) docentes enquanto produtores(as) da educação. Dessa forma, “autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo” (Contreras, 2012, p. 302). Compreendemos ainda a necessidade de que os valores que perpassam todo o processo de ensino e aprendizagem não sejam relativizados e reduzidos a quantificações e a escalas de qualidade, mas que concorram para também provocar novas perspectivas de trabalho.

Entretanto, o autor captou o quanto o fenômeno da neoliberalização, ocorrido nos anos de 1990, acarretou mudanças no mundo do trabalho e concorreu para que houvesse profundos processos de proletarização, constituindo influência direta na perda da autonomia de professores, gerando também transformações no currículo, como a fragmentação do trabalho do professor e um maior controle sobre suas atividades. Além disso, os princípios da racionalidade técnica intensificaram o trabalho docente e provocaram desdobramentos no cotidiano escolar, como a cisão entre elaboração e realização do ensino, acarretando maior regulação e, por conseguinte, sua instrumentalização.

A racionalização do trabalho docente ocasionou mudanças no cotidiano e no modo de conduzir o ensino, haja vista a quantidade de programas e materiais didáticos impingidos à escola com as determinações não apenas do que deve ser ensinado, mas também quando, como e de que forma seria ensinado e avaliado, expropriando o(a) professor(a) de seu exercício, bem como incidindo em sua desintelectualização. Tal procedimento fez com que a percepção do trabalho educativo fosse recondicionada e compreendida somente ao espaço da sala de aula, tornando-o cada vez mais regulado e alinhado aos preceitos da pífia execução.

Nessa direção, os processos proletários alcançaram a classe professoral e degradaram sua capacidade de autoria do trabalho educativo, ultrapassando a ideia de cisão entre a elaboração e execução ou de perda de uma qualidade profissional, mas também se interligaram a subterfúgios ideológicos que congregaram a noção de avanço na utilização de recursos tecnológicos e de maior qualificação, o que construiu um imaginário de autonomia relacionada unicamente à prática docente. Em se tratando de construção de ideologias, Contreras (2012) nos alerta ainda sobre a abrangente relativização do termo autonomia no discurso, como se fosse um *slogan*, especialmente no âmbito das políticas educacionais, o que favorece a formação de consensos em torno de visões que, por vezes, deturpam a verdadeira intencionalidade e o significado da palavra.

Nesse contexto, as reformas educacionais decorrentes da reforma do Estado representaram, para o autor, uma mudança na forma de conduzir os processos administrativos e pedagógicos nas instituições escolares, uma vez que, “justificada” pelo aumento da burocracia estatal, favoreceu-se a narrativa de que esses espaços e seus servidores, no caso, os(as) professores(as), demandavam por crescente necessidade de autonomia materializada pela descentralização do poder de decisão, tendo em vista a formação da identidade da escola e daqueles que compunham seu quadro. Tomadas pela onda neoliberal, as ações de bem-estar social do Estado são recondicionadas a uma realidade de mercadorização que distancia professores, escolas e comunidade de alcançarem a democratização e, por conseguinte, a autonomia.

As políticas de descentralização são utilizadas como discurso para perfilar os aspectos inerentes ao campo da educação e associá-los à lógica empresarial, incitando a competitividade e o individualismo, além disso, “o planejamento geral da educação gira fundamentalmente em torno do controle do currículo (os parâmetros de rendimento)” (Contreras, 2012, p. 298). Em contrapartida a essa factualidade, é fundamental a organização de “espaços políticos em que serão criadas e garantidas as possibilidades de participação e cogestão pública do sistema

educacional, ao mesmo tempo em que se estabelecerão mecanismos para evitar as tendências de desigualdade social na escolaridade” (Contreras, 2012, p. 299).

Para tanto, depreendemos que a atuação das entidades educacionais e associações acadêmicas brasileiras possuem papel relevante nas proposituras e constituição desses espaços que viabilizariam o constante debate e o empreendimento de ações de enfrentamento aos constantes ataques que o campo educacional recebe. Na visão do autor, ações de descentralização política junto à administrativa contribuiriam para a criação desses espaços, onde pudessem emergir não apenas a autonomia social, como também representariam o meio de propagação coletiva das mazelas que afligem aqueles que neles se inserem, o que culminaria na construção da autonomia, mas somente se esta estiver uníssona a um projeto democrático de educação, num trabalho que prima pela cooperação e consonância entre a autonomia do professor e a autonomia social.

Albino (2015) apresentou semelhanças na discussão do conceito de autonomia com Contreras e coaduna com sua perspectiva de que a autonomia docente transpassa as dimensões de vontade e de liberdade de pensamento, sendo definido como um “exercício de decisão, a partir de condições racionais, conscientes, consequentes de um devir histórico-social do homem, apesar das múltiplas faces com que um objeto é apresentado e configurado política e ideologicamente” (Albino, 2015, p. 46). Sob a visão da autora, a relação obtida entre a autonomia e as políticas educacionais, especificamente as de currículo na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), perpassou pela compreensão de que a narrativa presente nesses textos se contrapõe à realidade, pois a ideia de liberdade democrática apregoada neles não condiz com o que se apresenta na prática, na qual o uso autoritário das proposições curriculares que partem de agências multilaterais se sobressaem aos momentos de decisão e participação daqueles que pertencem ao cotidiano escolar, evidenciando, assim, profundos processos de heteronomia.

No contexto das vozes dos docentes, a autora pontuou que as políticas de descentralização alcançaram também a educação em seu micro contexto, como no caso do município de Campina Grande, pois houve a aprovação das diretrizes curriculares sem o conhecimento dos docentes da rede, o que gerou sentimento de indignação e falta de identificação com o referido documento. Afirmou, ainda, que a autonomia no trabalho docente é limitada, devido ao fato de as professoras exporem a necessidade de atender às demandas encaminhadas e de realizar o trabalho conforme o currículo, ambos determinados pela secretaria de educação do município. Além disso, a autonomia é circunscrita pelo senso de responsabilidade, o qual relaciona a sensação de liberdade que o interior da sala de aula pode

demonstrar com um estado que Albino (2015) denominou de resistência à concessão de autonomia apresentada nos registros legais da educação.

Compreendemos que a autonomia em sala de aula é sumária ao trabalho docente, no entanto, no espaço escolar, esta deve comungar de todo o seu entorno, inclusive, na elaboração das políticas educacionais e coadunamos com a autora em sua noção desse ambiente representar uma forma de enfrentamento aos pressupostos destas, principalmente, na transposição da concepção de autonomia outorgada, sendo esta a típica apresentação legitimada nos textos legislativos.

Nesse sentido, a autonomia docente com vistas à produção curricular se fez presente em diversos documentos que preconizaram a importância da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) com a participação ativa dos professores; dentre eles, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Todavia, a autora evidenciou o quanto esses textos estão envolvidos pelo discurso ideológico e concorrem para que as relações de poder se perpetuem, do mesmo modo que a utilização do termo autonomia é cooptada com vistas a obscurecer os sentidos de produtividade e eficácia pedagógica e, dessa forma, aniquilam o ser-fazer docente.

Na perspectiva de Albino (2015), o momento de formação docente representou um momento fundamental para a constituição científica, profissional e política. Na mesma medida, este representa o espaço em que a voz dos professores também precisa ecoar, pois o PPP representa um momento significativo para a construção da autonomia, sendo necessária sua construção a partir da realidade da escola. Desse modo, entendemos que a voz docente, interpretada como autonomia na produção das políticas, estaria interconectada tanto aos processos do constituir-se enquanto profissional, quanto aos aspectos que configuram sentido às demandas de cada indivíduo participante desse momento.

Medeiros (2016), ao realizar seu estudo sobre a autonomia, lançou mão das obras de Contreras (2012) e de Paulo Freire (2013), com os quais concordou e afirmou que

autonomia docente não é a própria liberdade, mas sim se torna possível mediada por um contexto pautado por ela, no sentido de ter condições de diálogo, liberdade em se posicionar politicamente e pedagogicamente construir o seu trabalho da maneira que cada um, em sua particularidade, representa ser possível (Medeiros, 2016, p. 115-116).

Nesse caso, a autonomia emerge das circunstâncias da realidade objetiva na qual os indivíduos se inserem, ela parte do pressuposto de que estes poderão ser autônomos por pertencerem a uma conjuntura social, política e cultural que lhes proporcionará condições de

exercerem tal qualidade e não de uma liberdade proveniente da concessão de outrem e passível de ser retirada ou de manipulação.

Para a autora, a construção da autonomia dos professores se edifica a partir das inter-relações entre a prática pedagógica, o contexto em que este trabalho é desenvolvido e as interações sociopolíticas nele estabelecidas. Na perspectiva de Medeiros (2016), o controle e o conflito são fatores que podem interferir no desenvolvimento da autonomia, pois o controle exercido sobre a vertente do estado neoliberal possui o intuito da permanência do *status quo* e o controle que emana do próprio professor, no sentido de diligenciar seu trabalho e tudo o que pertence a ele. As situações de conflito surgem em função do embate estabelecido entre os docentes que aspiram por sua autonomia e as questões restritivas, inerentes à instituição escolar.

Sobre a percepção dos(as) docentes, a autora expôs que a autonomia se relacionou a determinadas categorias, a saber: a autonomia como liberdade que diz respeito tanto à possibilidade de planejar e propor as atividades aos(às) discentes e construir uma relação com estes ou ainda para se posicionarem diante do grupo em que estão inseridos(as) e frente à equipe diretiva, quanto pode ser entendida sob uma visão negativa, como aquele(a) professor(a) que não comunga dos princípios do trabalho coletivo do grupo e se fecha na sua forma de conduzir o trabalho, em sua sala, com seus estudantes; a categoria autonomia como processo consciente faz referência a uma intencionalidade e comprometimento, com vistas a desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem que culmine na formação dos discentes; e, por fim, a categoria autonomia: + individualidade – coletividade?!, na qual encontrou nos dizeres dos(as) professores(as) a realidade de um trabalho realizado com poucas ações coletivas e mais pautado no individualismo.

Diante dessa classificação, captamos que a autonomia, ainda que relacionada a ações de participação e expressão junto ao grupo, manteve a proeminente relação entre autonomia e o fazer-se docente em sua forma individual e reduzida aos aspectos rotineiros da sala de aula, sem o compromisso com o ser social e com a consciência do ser mais, uma vez que, para nós, o coletivo poderia lutar com maior magnitude em prol das demandas profissionais e da própria conquista desta.

Nesse intento, Medeiros (2016) afirmou que a autonomia dos(as) professores(as) poderia estar representada nos contextos micro e macro, pois, por meio das concepções destes(as), ela está presente no primeiro aspecto, ou seja, na sala de aula, na prática pedagógica e nas relações estabelecidas com os discentes. Entretanto, no campo macro em que se concebem as formulações curriculares, a autonomia se relaciona com políticas verticalizadas que a aniquilam, o que, por outro lado, também constitui como posições de resistência, porquanto os

docentes ainda buscam alternativas para discussões coletivas e superadoras da perspectiva neoliberal que se instaurou na educação do município.

Na visão de Severino (2016), a autonomia se apresenta a partir de dois vieses, o “real” e o “relativo”, sendo que o primeiro condiz com aquela que está envolta na totalidade do trabalho pedagógico, em sala de aula, desde o planejamento ao momento da avaliação, constituída de uma criticidade e compreensão das ingerências políticas que penetram na realidade escolar; e o segundo pode ser compreendido quando o professor é condicionado ou impingido a seguir encaminhamentos dos outros para a realização de seu trabalho. Sob a perspectiva da autora, a autonomia docente compreende todo o labor intrínseco a essa profissão, na qual este, diante das determinações que permeiam o campo educacional, alcança-as de forma crítica e as adequa justapostas à autonomia real.

A autora acredita que as carências da formação influenciam tanto na construção da identidade docente quanto acarretam problemas na prática pedagógica, uma vez que esta ocorre de forma deficitária. Severino (2016) enfatizou que a formação inicial deixa diversas lacunas tangentes à aprendizagem e a forma de abordar os conteúdos, especialmente, do componente curricular de Matemática, e que a formação continuada constituiria um meio primordial para absorver tais dificuldades, auxiliando o(a) professor(a) em seu embasamento teórico e no trato pedagógico, a fim de possibilitar a aprendizagem dos(as) estudantes.

A discussão que envolve as questões da formação de professores(as) representa um elemento fundamental para a nossa pesquisa e acreditamos que a formação continuada não se preza apenas para contemplar a defasagem dos conhecimentos da experiência inicial, mas tem uma função importante para o aprofundamento teórico e científico que, junto ao desenvolvimento de práticas, poderá encaminhar o(a) docente ao fortalecimento de sua identidade docente e, por conseguinte, angariar aspectos pertencentes à autonomia real. Outra problemática que gostaríamos de destacar refere-se ao ponto de delegar para a formação continuada a função da elaboração de metodologias de ensino, uma vez que essa é sim uma premissa desse tipo de formação, mas ela também deve se valer do arcabouço teórico e científico com vistas a buscar formas de organização coletiva que possam gerar enfrentamentos aos preceitos econômicos e políticos que invadem o cotidiano escolar e, gradativamente, vão destituindo o(a) docente do seu trabalho.

Para Severino (2016), quando se analisa o processo formativo com o intuito de perceber a autonomia em materiais e programas pré-determinados, como o projeto EMAE, o que se observou foram as distintas funções entre quem elabora e quem executa, numa demonstração de favorecimento de uma autonomia relativa, uma vez que o(a) docente é privado(a) de

desenvolver seu planejamento e as ações metodológicas próximas aos seus conhecimentos produzidos no âmbito da formação inicial. Nesse sentido, o(a) professor(a) deveria aplicar o conteúdo e as metodologias presentes nos materiais, não sendo possível a este(a) refletir ou mesmo utilizar de sua criatividade sobre outras formas de desenvolver os conteúdos, o que reconhecemos como a imposição de um maneira de pensar e de fazer educação, com o objetivo de se obter um modelo de cidadão e de visão de mundo não condizente com a formação para a autonomia e a participação, mas sim para a adequação e obediência aos princípios do lucro.

Na perspectiva de Silva (2016), em consonância com a teoria crítica, a autonomia alcança a noção de que o(a) professor(a) possui o autogoverno de suas atividades pedagógicas, numa visão ampla, estendida do planejamento até a avaliação, assim, ela se apresenta como aspecto imprescindível tanto para formação quanto para a atuação docente, pelo fato de ser o caminho em direção à resistência aos atos regulatórios das políticas educacionais. Para que isso ocorra, concordamos com a autora que a formação do(a) professor(a) deve estar em conformidade com os princípios de autonomia, projetando-os para seu fazer pedagógico, assim como para formação de discentes críticos e autônomos, pois entendemos que essa categoria deve permear todas as modalidades e níveis educacionais.

Entretanto, a autonomia não constitui objetivo da maioria dos textos e ações empreendidas pelas políticas educacionais brasileiras, haja vista as sucessivas reformas ocorridas no país desde os anos de 1990 e as medidas decorrentes destas, que foram progressivamente se espalhando e modificando os rumos da educação, a exemplo do emprego das avaliações impelidas às escolas, com o discurso de melhorar a qualidade da educação.

Nesse contexto, em conformidade com Silva (2016), compreendemos que tal falácia oculta as reais ações que passam a fazer parte do cenário do campo da educação, em que o(a) professor(a) e as instituições de ensino realizam seu trabalho para atender aos requisitos das avaliações de larga escala e até mesmo avaliações regionais, numa conversão de atividade produtiva em cumprimento de programas. Nesse cenário, os pressupostos críticos e autônomos são compelidos ao constante esfacelamento das formações de professores(a) pela busca por resultados, cujos índices determinam, inclusive, a distribuição de recursos para as unidades escolares.

Em virtude da multiplicidade de concepções que o campo educacional pode possuir, esse ainda é terreno de disputas e de engendramento de novas posturas, mas Silva (2016) percebeu a organização de espaços com a participação coletiva de professores(as) e alunos(as), cujas discussões e problematizações sobre as questões do currículo possam se constituir em um *locus* de resistência. Ademais, a formação de professores(as) a partir da teoria crítica poderá

constituir uma forma de contraposição ao modelo estandardizado que se estabeleceu no ambiente escolar e representar uma alternativa para a autonomia, ainda que relativa.

O conceito de autonomia, discutido também por Bona, Espíndola e Maia (2017), é concebido como fenômeno de uma interlocução entre o individual e o coletivo permeado pelos aspectos psíquicos e sociais que estão interligados e priorizam o constante movimento das relações humanas e seu sentido cooperativo para desenvolver-se, num movimento que entendemos como dialógico e enquanto construção coletiva. Ela é “constituída na discussão, na comparação de pontos de vista, na descentralização, compartilhando dúvidas e preocupações, apreendendo que, para construí-la, é necessária a presença do outro em um processo de cooperação” (Bona; Espíndola; Maia, 2017, p. 168)

Quanto ao campo educacional, a autonomia foi percebida ao que se refere à atividade de elencar os conteúdos e procedimentos metodológicos condizentes com o desenvolvimento dos discentes, além de se constituir pelo seu caráter colaborativo, uma vez que todas as ações imanentes dos vínculos estabelecidos no contexto escolar tendem a beneficiar seus participantes e auxiliar no processo de construção da autonomia. Nessa direção, as autoras perceberam que há uma interlocução e interdependência entre os termos autonomia e autonomia docente, sendo essa similaridade encontrada em função das confluências aos aspectos inerentes à prática educacional.

É fundamental que assinalemos consenso aos predicativos referentes à autonomia que as autoras em tela nos trazem. No entanto, precisamos salientar que a autonomia, em nossa convicção, não está vinculada apenas às prerrogativas do trabalho pedagógico ou de sala de aula, ela adquire uma face política e social que, aliada aos propósitos de participação, propicie aos(as) docentes assumirem a autoria de sua prática, bem como serem partícipes reais da produção de currículo e das políticas educacionais, o que poderia ser vislumbrado por meio dos processos formativos.

Oliveira (2020), ao discutir sobre a autonomia, expôs uma perspectiva voltada para as incongruências que o movimento político dos blocos conservadores enceta no campo da educação, com vistas a atacar não apenas os direitos reservados a esta, mas também à autonomia docente. Embora a pesquisadora não manifestasse um conceito explícito sobre a temática da autonomia, sua produção viabilizou a percepção de que ela a concebe como algo intrínseco à atuação coletiva, compreendida ainda por ações educativas em que o(a) professor(a) possa tanto produzir discussões acadêmicas com os estudantes, bem como ministrar o conteúdo de forma crítica e alicerçada em bases científicas, numa busca por uma “educação pública, laica, gratuita e de acesso universal” (Oliveira, 2020, p. 12).

Para a autora, o conservadorismo é perceptível em várias partes do mundo e se materializa no contexto educacional brasileiro por intermédio de projetos como Escola sem Partido, movimentos que são contrários à denominada por eles de ideologia de gênero e se alinham aos projetos de militarização escolar, dentre outros. Sob a ótica de Oliveira (2020), alguns pontos são fundamentais para compreendermos o engenho de semelhante corrente de pensamento, sendo que o primeiro aspecto diz respeito à forma utilizada por esses órgãos para dissuadir a atenção pública das questões educacionais que necessitam de ações que possam minimizar problemas crônicos como o analfabetismo, os baixos índices de escolaridade, assim como o grande número de crianças e jovens que não participam das atividades escolares.

Na esteira da restrição, ainda deparamos com o ataque à autonomia docente e ao pensamento crítico, tendo em vista que esses projetos buscam depreciar e perseguir o trabalho científico que desenvolvem, principalmente, no tocante aos conteúdos e às discussões que contribuem para a formação da consciência crítica dos estudantes. Tal prática opera para intimidar o modo com que o docente aborda os conteúdos, o que torna possível também mudanças na cultura escolar, haja vista que, diante da narrativa imposta sobre a necessidade de preparar as crianças e jovens para o século XXI, o(a) professor(a) adequa seu planejamento aos moldes dessas políticas que envolvem, além da prescrição do conteúdo, sistemas de avaliação que visam atingir um nível de qualidade idealizado por elas.

Outro elemento que, segundo Oliveira (2020), impõe o controle ao trabalho docente, advém da ação de instaurar o medo e a desconfiança, especialmente, por meio dos constantes mecanismos de avaliação elaborados para se alinharem ao conteúdo prescrito por tais campanhas. Nessa perspectiva, o trabalho do(a) professor(a) é verificado nessas avaliações, tornando-o(a) passível de ser responsabilizado(a) por meio dos resultados obtidos pelos(as) estudantes, o que culmina numa demanda tanto para os(as) professores(as), quanto para as escolas o envolvimento didático-pedagógico para alcançar as metas de qualidade.

O último ponto a ser considerado pela autora é o esforço desses movimentos para desarticular a resistência e castrar o pensamento crítico. Para ela, a formação dos(as) docentes também é atingida pelos constantes dispositivos legais que são publicados, nos quais a divulgação de um profissional reflexivo, responsável por buscar suas condições formativas e de aperfeiçoamento conduz a uma visão individualista e meritocrática, ao mesmo tempo que promove o desmonte do trabalho dos sindicatos e os desvincula de suas reais funções.

Destarte, somos uníssomos a Oliveira (2020), quando esta retrata a educação como o ambiente propício para o desenvolvimento das políticas neoliberais, uma vez que a categoria docente e a escola ficam subsumidas de seu poder de resistência pela presença do constante

controle do currículo, dos conteúdos e das metodologias utilizadas, bem como pelo medo, contribuindo para que esse campo esteja cada vez mais alinhado aos ideais de competência, eficiência e eficácia, valores afins à lógica do mercado, sobretudo nas últimas décadas.

Freire (2018) observou que a autonomia, na contemporaneidade, adquiriu um prospecto com uma nova narrativa, agora alinhada com as características delineadas pelo neoliberalismo, cujas bases nos fornecem a noção de um *ethos* empreendedor, com a capacidade de autogerenciar-se e ser autossuficiente em suas demandas pela sobrevivência na sociedade. Parte dessa transformação ocorreu devido à globalização e às novas exigências de trabalhadores(as) cada vez mais flexíveis e alinhados(as) aos modelos de produção. Já em sua concepção, tal categoria é “apreendida como práxis sócio-histórica e crítica cultural do homem enquanto ser social. Desta forma, o indivíduo se institui como sujeito no processo de trabalho, condição ontológica de sua existência natural e social” (Freire, 2018, p. 326).

O autor, ao se valer do pensamento de Marx, afirmou que o sentido ontológico da definição de autonomia se encontra no conhecimento de que “o homem é um ser que se produz a si mesmo através de um processo crescente de diferenciação e determinação de sua atividade vital produtiva. É no interior dessa atividade produtiva que o homem desenvolve a consciência social [...]” (Freire, 2018, p. 334), o que o diferencia dos demais animais, pelo fato de ter a compreensão e possibilidade de se planejar, com vistas a atender suas necessidades independente da determinação temporal.

Nessa direção, o trabalho como cerne da ação produtiva humana e promotor de sua consciência torna a autonomia como elemento constituinte da práxis sócio-histórica, com vistas à emancipação. Freire (2018), baseando-se na teoria marxista, alcança a reflexão de que o homem, em sua experiência autônoma, a desenvolve

de forma livre e consciente como ser social. A essência e efetividade humanas constroem-se na práxis produtiva dos homens, e não numa práxis científica ou moral desligada das determinações sócio-históricas que constituem a humanidade do homem (Freire, 2018, p. 336).

Diante das determinações que a realidade capitalista nos apresenta, com todas as suas particularidades de formação de sujeitos compatíveis com o desenvolvimento do lucro e de riquezas para os detentores de poder, é verossímil também a compatibilidade com a degradação da autonomia, uma vez que o trabalho se torna objeto coisificado e alheio ao seu produtor, representando completa alienação e estranhamento de sua produção. Assim, o homem que se percebe alheio às referências e o controle na elaboração de seu trabalho, poderá se ver em face

com a negação de sua essência humana, “o trabalhador se objetiva, mas de forma estranhada, e não está mais na posse de si, tendo perdido sua autonomia” (Freire, 2018, p. 338).

Nessa direção, retomamos, a título de exemplo, a discussão em torno dos programas adquiridos pelas secretarias de educação dos municípios e que são compelidos às instituições escolares, deflagrando um processo fabril e completamente distorcido da realidade docente e estudantil. Ao inserir as mudanças, empresas de alta magnitude produzem os pacotes educacionais contendo material pedagógico, processo metodológico e instrumentos avaliativos que destituem o(a) professor(a) do trabalho educativo e o relega à condição de operador do ensino.

É nesse quadro que a autonomia, enquanto práxis sócio-histórica, representa base de fomento para a reapropriação do trabalho, a qual “não depende apenas da vontade moral ou subjetiva dos indivíduos, mas articulam-se às condições objetivas a serem criadas no processo histórico, a fim de que se instituem novas relações sociais e de produção” (Freire, 2018, p. 342). Dessa forma, para o autor, não basta que o desenvolvimento intelectual seja assegurado, uma real emancipação e transposição de uma realidade alienante considera a formação política como fundamental aporte de uma educação que se pretenda ser revolucionária e promotora da autonomia dos sujeitos envolvidos.

Ao tomarmos conhecimento de diversas perspectivas acerca da temática autonomia, ressaltamos a visão de Albino (2015), de Schiabel (2017) e de Medeiros (2016), quando expressam que autonomia, ao contrário de Kant (1985) e Rousseau (1996), não significa liberdade, ela se apresenta a partir de fatores que estão imbricados e compreendem o sentido de que esta primeiro depende da realidade social em que estamos inseridos, pois, diante de nossa existência humana e de nossos condicionantes sócio-históricos, podemos imprimir concepções a outrem, mas também as auferimos, dentro de um movimento dialético. Nesse sentido, é relevante ainda mencionar a autonomia como categoria que poderá conduzir os sujeitos à emancipação (Freire, 2018).

Na perspectiva de Bona, Espíndola e Maia (2017), Albino (2015), Medeiros (2016) e Schiabel (2017), a autonomia docente se associa, frequentemente, na concepção dos professores, à ideia do fazer pedagógico em sala de aula, das escolhas metodológicas, do cotidiano escolar. Contudo, as autoras percebem como salutar que o ato educativo possua as proposições docentes desde a elaboração do currículo, contemplado pela elaboração e implementação do PPP até o seu findar, quando da preparação das atividades que serão ministradas aos estudantes em consonância com este documento, bem como o desenvolvimento

do processo avaliativo, numa visão de totalidade do trabalho, postura que Freire (2018) também preconizou.

Albino (2015), Silva (2016), Schiabel (2017) e Oliveira (2020) manifestaram reflexões a respeito da influência que as políticas educacionais, das quais destacamos a utilização de documentos como a LDB9394/1996, o PNE e as Diretrizes curriculares Nacionais, que exerceram influência sobre o contexto escolar, apresentando, em sua composição, elementos textuais acerca da autonomia docente, assim como palavras e expressões quistas pela sociedade como educação de qualidade, inclusão, eficiência, habilidades, competência e outras. Entretanto, coadunamos com as autoras quando advertem sobre a necessidade de uma leitura interpretativa e minuciosa, com vistas a capturar os reais sentidos e intenções contidas em seu bojo e que podem aniquilar a autonomia dos professores, haja vista a articulação desses elementos com as práticas coercitivas que são implementadas na realidade das instituições escolares.

As avaliações de larga escala também representaram fortes indícios de restrição à autonomia docente, pelo fato de seus organizadores utilizarem os artifícios para o alcance da melhoria na qualidade da educação, o que tem provocado o perfilamento do sistema educacional brasileiro às orientações de organizações internacionais que direcionam as práticas escolares para uma cultura relacionada à produção de mercado (Oliveira, 2020; Schiabel, 2017; Silva, 2016).

Nesse panorama, Albino (2015), Silva (2016) e Severino (2016) conceberam as ações que inter-relacionam formação inicial e continuada como constituintes dos meios primordiais à construção da autonomia, sendo de responsabilidade dos órgãos federativos a oferta e o desenvolvimento de tais processos que abarquem em sua realização situações permeadas pela articulação entre teoria e prática. Ademais, concebem a participação docente nesses momentos como própria para o engendramento científico, a qual propiciará a estes reconhecer a autonomia como um aspecto inerente e imprescindível ao ato educativo, como também reconhecer seu pujante potencial para ampliar a visão dos professores acerca dos atos regulatórios que oprimem sua prática.

No que tange à participação, seu conceito tem sido conclamado em diversos textos no âmbito dos discursos e elaborações de documentos das políticas públicas como forma de justificar o acesso e a escuta dos sujeitos em tais dispositivos, bem como proclamarem sua representação enquanto cidadãos(ãs). Para Bordenave (1994), a participação é uma necessidade humana e propicia a consciência crítica, haja vista a condição dos homens enquanto seres sociais em constante potencial de transformação e que utilizam dessa categoria com o intuito

não só de manifestar sua insatisfação com a ordem vigente por meio das reivindicações, mas também na forma de engendrar novos mecanismos de poder.

Em contraposição às percepções de participação sob o viés democrático, há também a concepção de marginalização, na qual as oportunidades de todos poderem fazer parte dos momentos decisórios são restringidas em decorrência dos processos modernizadores que incidem diretamente em sua distribuição. Dessa maneira, cria-se um paradigma em que

o subdesenvolvimento de uns é provocado pelo “superdesenvolvimento” de outros. Para que alguns possam acumular vastos patrimônios, outros necessitam ser explorados e sacrificados. Para que o poder se concentre em poucas mãos, a participação política da maioria da população deve ser coartada (Bordenave, 1994, p. 20).

Diante dessa prospectiva, há a construção de novas configurações participativas, com a introdução de formas ativas e coletivas dos setores marginalizados, cujas organizações alcançam, por meio de seus direitos, o envolvimento e a tomada de decisão na vida política e criação cultural da sociedade. Com isso, entendemos que as condições de participação endereçadas à existência social humana podem ser condensadas e avaliadas tanto sob a perspectiva de uma internalização e a acomodação da realidade, gerando comportamentos condescendentes a esta, na qual seus integrantes não oferecem resistências, quanto serem elementos conducentes de luta, confluindo na admissão de

uma relativa autonomia dos grupos populares organizados em relação aos poderes do Estado e das classes dominantes [...] que implica o aumento do grau de consciência política dos cidadãos, o reforço do controle popular sobre a autoridade e o fortalecimento do grau de legitimidade do poder público quando este responde às necessidades reais da população (Bordenave, 1994, p. 21).

No espectro de suas definições e compreensões, foi possível verificar o uso do termo da participação para diversas ações, o que, para Gohn (2001), incidiu afirmar que a temática se fez na história a partir da concepção de diversas perspectivas.

Na abordagem liberal, os sujeitos, de posse de sua liberdade individual, são chamados a exercerem seu papel e fortalecerem a sociedade civil, com vistas a mitigar o poder do Estado nas decisões que pertencem a estes. As medidas participativas, nessa concepção, “devem se dirimir para evitar os obstáculos burocráticos à participação, desestimular a intervenção governamental e ampliar os canais de informações aos cidadãos de forma que eles possam manifestar suas preferências antes que as decisões sejam tomadas” (Gohn, 2001, p. 15).

Ao direcionar todas as ações societárias e exercer o controle sobre as deliberações políticas, quer seja em governos fascistas ou em apresentações socialistas de governo, o que se mostra é a vertente autoritária da participação, na qual o ideal massificador das políticas

públicas vincula-se somente a operações superficiais e atenuantes dos conflitos sociais, mas sem expor uma solução. Em contrapartida, também se encontram formas de participação democráticas, localizadas, “em especial, entre os movimentos sociais e as organizações autônomas da sociedade” (Gohn, 2001, p. 17) e nas instituições, a julgar pela escolha dos representantes políticos via eleições, nas quais a decisão popular incorre com fundamental força decisória em seus processos.

Sob a perspectiva revolucionária, os movimentos de participação atuam em defesa da descentralização e melhor divisão do poder político, no qual a constituição de um sistema partidário congrega as formas sociais salutaras para transparecer sua legitimidade. Ademais, em suas formas radicais, esse viés e seus representantes prezam por movimentos em que os(as) cidadãos(as) possam gozar de oportunidades reais para intervir nas proposições políticas, numa conversão de democracia representativa em participativa, cujas características tenham subsídios para propor e sustentar o debate frente ao poder dominante (Gohn, 2001).

Já quanto à visão democrática radical, a autora assevera sua finalidade de “fortalecer a sociedade civil para a construção de caminhos que apontem para uma nova realidade social, sem injustiças, exclusões, desigualdades, discriminações etc.” (Gohn, 2001, p. 19). Percebemos, então, uma nova forma de perspectivar a participação, cujos movimentos poderiam se aliar aos diversos grupos integrantes de nossa sociedade, com suas intencionalidades e lutas, em busca de uma realidade mais equânime e promotora de espaços de debate.

Na acepção de Gohn (2018), participação enceta discussões que estão além do raso momento de fazer parte ou de tomar decisões, esta condensa um dos pilares da democratização da sociedade, na qual estão imbricadas as constantes “lutas sociais que têm sido travadas pela sociedade para ter acesso aos direitos sociais e à cidadania. Nesse sentido, a participação é, também, lutas por melhores condições de vida e aos benefícios da civilização” (Gohn, 2018, p. 69-70). Destarte, temos um pluralismo, no qual a organização política, tal qual a conhecemos, com seus partidos e cargos, adquire um papel coadjuvante frente aos movimentos sociais e outras configurações são construídas e ampliadas. Assim, os participantes deixam de ser indivíduos e passam a ser cidadãos, numa conversão à cidadania em que as responsabilidades possam ser compartilhadas com a comunidade.

Ao tomarmos a participação como algo irrevogável ao cidadão, observamos que Demo (2009) a relaciona com as políticas sociais, por se constituírem de uma forma autêntica de mecanismos capazes de reduzir, sobremaneira, as desigualdades econômico-sociais que impelem as camadas desfavorecidas. Na concepção do autor, tais políticas não representam

assistencialismo, pois, se assim o for, serão condizentes com ações tuteladas que mitigam aquelas posturas anteriormente citadas de direito e cidadania e, desta feita, devem sim, compreender uma conquista participativa.

Nesse direcionamento, lograr a participação significa que os atuantes devem estar em permanente enfrentamento das situações que os aniquilam enquanto membros de uma sociedade, haja vista esta não ser uma benesse ou uma concessão, é fruto de um “processo, no sentido legítimo do termo: infundável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. Assim, participação é, em essência, autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada” (Demo, 2009, p. 18).

Coadunamos com Demo (2009), acerca dessa busca e alcance da participação, pois sabemos que há, em nossa sociedade, a apresentação do fenômeno em tela sob diversos prismas e intensidades e, dessa forma, os sujeitos devem permanecer em estado de combate. Tal assertiva se destaca devido ao fato das várias perspectivas ideológicas que circundam o termo, especialmente as ações investidas pelo governo, que se valem do uso deste para justificar sua tendência controladora. Portanto, para nós, participação significa também disputa e confronto pela conquista de canais abertos que possam conduzir a disposições mais equitativas do poder de decisão.

Lima (2011, p. 86) vai ao encontro dessa discussão, ao afirmar que tal categoria não se revela como “uma conquista definitiva, apenas dependente da consagração perpetuada pelas palavras e pelos textos, ainda que quase-sagrados, dos regimes democráticos. [...] só existe verdadeiramente como prática [...] ela não se transforma num princípio irreversível [...]”, é fenômeno que demanda pesquisas incisivas e que não pode ser relegado apenas aos aspectos de uma participação consagrada e por normativas, ou seja, uma participação decretada. Dessa forma, fica claro para nós que não é um movimento requisitado pelo indivíduo ou pelos integrantes de um grupo em um determinado período, faz parte de um contexto de luta que, por meio de contínuas situações de restrição participativa transpostas, estas fornecem elementos e canais fundamentais para a superação de futuros conflitos que se apresentem na realidade.

O conceito de participação, na concepção de Lima (2001), esteve articulado a um meio legítimo para o exercício da democracia, haja vista que

representa uma forma de limitar certos tipos de poder e de superar certas formas de governo, garantindo a expressão de diferentes interesses e projetos com circulação na organização e a sua concorrência democrática em termos de influência no processo de tomada de decisões. De outros aspectos que podem ser associados ao caráter democrático da participação, destaca-se aqui o tipo de intervenção previsto para os atores participantes, consoante o seu acesso e a sua capacidade de influenciar a

decisão, e de decidir, assumir formas de intervenção direta ou indireta (Lima, 2001, p. 80).

A partir dessa consideração do autor, salientamos o amplo princípio de intersecção entre os atores presentes e seu poder deliberativo nas diversas conjunturas que são apresentadas, seja no plano da organização escolar e nos seus dispositivos participativos, a exemplo do conselho escolar, o qual reconhece como factuais as decisões tomadas na presença de sua comunidade, seja no campo das macroestruturas políticas e suas proposições legislativas em que a educação interpenetra ou que sofre a ingerência destas com vistas a atender seus objetivos econômicos.

Sob a nossa interpretação, não há distinção entre os conceitos de autonomia e participação, pois entendemos que estes estão constantemente articulados, haja vista a importância dos ativos processos participativos experienciados pelos(as) cidadãos(ãs) na sociedade para a constituição da autonomia destes(as), vista não como uma liberdade incondicional ou naturalista, mas sim como categoria alcançável desde que os(as) participantes/cidadãos(ãs) reconheçam e lutem pelos seus direitos como forma de se fazerem ouvidos e partilhar das tomadas de decisão em prol do bem social. Além disso, acreditamos que, no caso específico do contexto escolar, a autonomia de professores(as), como um constante dever, poderá lograr conquistas se houver a consciência destes(as) das reais intenções circunscritas e/ou impostas na esfera das políticas educacionais, assim como se assumirem a busca de seu *ser mais* enquanto classe trabalhadora.

Na seção seguinte, apresentamos uma contextualização histórica das políticas educacionais brasileiras, procurando retratar as circunstâncias em que se desenrolaram os projetos de alguns dispositivos legais. Dessa forma, expusemos quais as expectativas e proposições dos atos normativos e suas reais aprovações.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E OS MARCOS REGULATÓRIOS: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Nesta seção, realizamos um movimento de estudo que se direcionou à contextualização histórica dos marcos regulatórios presentes nas políticas educacionais da legislação brasileira, tendo por base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, decorrente da promulgação da Constituição Federal de 1988 e consubstanciada na Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Nesse momento, também buscamos tratar e analisar outros dois dispositivos que decorreram da LDB, representados pelo Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, de graduação plena.

Nessa direção, o texto buscou elucidar a questão da formação docente em seu âmbito sócio-histórico, bem como demarcar outros elementos políticos e econômicos que fizeram parte e que influenciaram a produção desses marcos. Em tempo, ainda consideramos evidenciar em qual perspectiva a autonomia e a participação docente foram conjecturadas ou subsumidas nesses dispositivos, no contexto social em que são elaborados.

3.1 Aspectos históricos das políticas de formação de professores(as)

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ocorrida em 20 de dezembro de 1996, esteve circunscrita em um longo período de debates na sociedade brasileira, desde sua elaboração. Nesse sentido, a partir de 1988, iniciou-se o processo de tramitação da nova LDB, constituído pelo acirramento de posturas contraditórias em diversos âmbitos societários, haja vista o envolvimento de antagônicas visões de mundo e de sociedade que se convergiam e divergiam nesse contexto.

Nessa época, ressaltamos a promulgação da Constituição Federal brasileira, em 1988, fruto da movimentação popular, no ápice de uma busca pela redemocratização do país, tendo em vista uma realidade de transição política, do regime militar para a república e pela luta pelos direitos sociais e políticos. Nessa vertente, observamos que o movimento participativo dos(as) trabalhadores(as), com suas reivindicações em torno das precariedades sociais e de seus direitos, de acordo com Gohn (2018),

permitiu a organização de sistemas nacionais de gestão participativa das políticas sociais. Por meio da aprovação posterior de leis federais específicas de cada área (Lei Orgânica da Assistência Social, Estatuto da Cidade etc.), criaram-se espaços de negociação e cogestão destas políticas. A sociedade civil organizada desempenhou

papel fundamental para a constituição e aprovação de todas estas leis (Gohn, 2018, p. 18).

No campo da educação, houve reverberações desse intenso momento participativo, no qual presenciamos “um vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo professores dos três graus de ensino” (Saviani, 2013, p. 404). Dentre outras mobilizações, ressaltamos a IV Conferência Brasileira de Educação, cujo tema, “A educação e a Constituinte”, representou tamanha envergadura das atividades das entidades educativas⁵ em suas proposições para a elaboração da Constituição de 1988.

O XXIII Congresso dos Trabalhadores em Educação, ocorrido em Olinda e promovido pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), também foi lembrado por Saviani (2013), o qual, com o tema “Os sindicatos dos trabalhadores em educação diante das diversas concepções de escola”, também protagonizou um importante fato a ser registrado. Tal configuração nos aproximou da dimensão da participação ativa desenvolvida por Lima (2011), em que a presença propositiva de mudanças dos(as) cidadãos(ãs) possui ponto fundamental rumo ao reconhecimento e busca de direitos, deveres e vias participativas, bem como “alargamento das margens da autonomia dos atores e da sua capacidade de influenciar as decisões” (Lima, 2011, p. 85). Para tanto, verificamos a utilização de diversas vias que alcancem semelhantes objetivos, fazendo uso de medidas associadas ao aporte democrático de participação.

Embora o contexto apresentasse o constante embate político e a luta pela implantação de direitos, é fundamental que ressaltemos o governo de José Sarney como Presidente da República, o qual, no campo da educação, “não formulou e tampouco desenvolveu políticas educacionais, [...] e o MEC, rotineiramente, continuou como um espaço social onde os arranjos clientelistas de atores políticos ‘pré-ideológicos’ prevaleceram além das ações partidárias ‘ideológicas’” (Pino, 2003, p. 26). Além disso, no setor econômico, a administração se caracterizou por uma profunda desregulamentação, com a porcentagem da inflação chegando a níveis exorbitantes e com várias mudanças de planos, demonstrando uma situação de crise extrema.

Ao longo de oito anos, desde a elaboração à sua promulgação, a tramitação da LDB esteve a cargo das disputas entre o que Brzezinski (2010) considerou como dois mundos, nos quais, de um lado, há a existência de um mundo real, vivido, composto pelos(as) educadores(as)

⁵Nesse momento, a história dos movimentos sociais contou com a participação da Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), para a realização da conferência citada.

e aqueles(as) que lutam em defesa de uma educação democrática, resistentes às políticas autoritárias e perfiladas à manutenção do poderio político e econômico. Por outro lado, o denominado pela autora de mundo oficial, o qual, com a voraz força da globalização e seu discurso acerca do promissor desenvolvimento da sociedade, estabelece acordos internacionais, nos quais os detentores do capital “ditam as normas para as políticas públicas brasileiras determinadas pelo Estado Mínimo Nacional” (Brzezinski, 2010, p. 186).

Nesse contexto, Saviani (2011a) assinalou que o projeto inicial da LDB, apresentado à câmara pelo deputado Octávio Elísio em dezembro de 1988, adicionou emendas provenientes de diversos partidos políticos e expressava um texto decorrente da ampla discussão com a comunidade educacional representada por inúmeras entidades, dentre as quais, citamos: Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCEF) e que depois se tornou (ANFOPE), juntamente com outras entidades nacionais. Esse projeto teve como relator Jorge Hage e demonstrou ser condizente com a almejada democracia política. Para Pino (2003), os debates sobre a LDB e a congregação dessas entidades em um Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública possibilitou a impressão dessa lei na Câmara dos Deputados.

Ao tomar essa direção, percebemos que o projeto da LDB ora discutido possuía uma forma democrática de elaboração, fruto de uma organização coletiva e conducente dos anseios de diversas associações promoventes do debate científico acerca da formação docente e seus aspectos fundamentais relacionados às condições de trabalho, à valorização e à própria formação. Semelhante produção nos rememora Demo (2009), ao enfatizar a luta como instrumento preponderante da conquista da participação, tendo em vista os constantes embates políticos e mobilizações que, ao nosso ver, foram aspectos fundamentais na consolidação desse projeto.

Em contrapartida, em maio de 1992, o senado recebeu uma proposta de anteprojeto de lei nº 67/1992, elaborado pelo então senador Darcy Ribeiro, representante do Partido Democrático Trabalhista do Rio de Janeiro (PDT-RJ), o qual, nas palavras de Brzezinski (2010), foi aceito devido a uma articulação política entre o Ministro da Educação e senadores, provocando a anulação da “condição do Senado de ‘casa’ revisora, transformando-o em ‘casa’ receptora para o assunto LDB” (Brzezinski, 2010, p. 192). Esse projeto exposto no senado confrontava com o projeto que tramitava na câmara, uma vez que seu processo de elaboração

esteve restrito a uma ideia de democracia representativa⁶, além de suprimir elementos salutares como o Sistema Nacional de Educação (SNE) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Diante disso, na visão de Saviani (2011a, p. 144), “o Poder Executivo ficava livre para formular a política educacional segundo as conveniências dos círculos que lhe são próximos, sem nenhum mecanismo de controle por parte da sociedade organizada”.

Nesse cenário de embates e transações políticas, o autor do anteprojeto, o senador Darcy Ribeiro, “foi escolhido relator na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC)” (Brzezinski, 2010, p. 193). Com isso, Brzezinski (2010) ainda asseverou que o poder a ele outorgado possibilitou o ato de rejeitar a proposta da Câmara dos Deputados, alegando a inconstitucionalidade de semelhantes documentos, silenciando não apenas um projeto elaborado por um grupo de educadores que lutaram de forma coletiva em prol de mudanças na educação, mas silenciando também um projeto de sociedade.

Diante dessa tática, o projeto de Darcy Ribeiro é aprovado e a posição de relator, para Saviani (2011a, p. 180), propiciou ao senador apresentar “sucessivas versões de seu substitutivo incorporando emendas que atenuassem, de algum modo, as resistências e o mal-estar provocados pela estratégia acionada, que ficou conhecida como ‘manobra regimental’”. Como resultado dessa manobra, assistimos à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 20 de dezembro de 1996, como projeto único, sancionado pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso, todavia

entre os educadores, não teve ressonância alguma esse ato de FHC, porque, decepcionados com os encaminhamentos dados pelo senador Darcy Ribeiro, que investiu por várias vezes contra as políticas educacionais autoritárias da ditadura militar, mostrando-se defensor da democracia e da educação pública, revela-se, neste episódio, inimigo dos educadores brasileiros, pois se rendeu às artimanhas regimentais provocadas pelo Executivo no âmbito do Legislativo. Enfim, a LDB/1996 transformou-se, autoritariamente, em mais uma lei do Executivo (Brzezinski, 2010, p. 193).

Em face desse contexto, nos tornou clara a utilização do sistema democrático sob a perspectiva falaciosa e de cunho político, a fim de privilegiar demandas e interesses alheios às carências emergentes do campo educacional, as quais perduram até a atualidade. Assim, presenciemos as decisões políticas e sociais sendo retomadas majoritariamente pelo poder da

⁶Na visão de Sader (2002) a democracia representativa está inversamente relacionada à democracia participativa, na qual o Estado de direito assenta-se sob a forma afirmativa na sociedade e nas questões a ela inerentes. No ideário representativo ocorre uma oposição “entre direitos afirmados formalmente, porém costumeiramente negados na realidade, seja no aprofundamento da relação entre cidadãos e decisões do poder político, ou de resgate de ‘minorias políticas’ de gênero ou de etnia” (Sader, 2002, p. 657).

elite política e empresarial que, a partir de acordos, cooptaram as parcelas menores e lograram êxito em suas proposições.

A conjuntura em que a LDB obteve aprovação foi marcada por transformações históricas importantes, haja vista fora caracterizada por um período em que avultou o neoliberalismo, o modelo político-econômico que se tornou uma engenhosa alternativa ao contexto de crise. Para Carinhato (2008), as prescrições desse modelo se valiam de um Estado que, visto por um ângulo, era forte, capaz de subjugar sindicatos para sua manutenção no controle do capital, mas, por outro ângulo, se apresentava como mínimo nas questões relativas às aplicações dos recursos financeiros em bens sociais ou intervenções dessa natureza.

Para as diversas situações que eram apresentadas na realidade, o Estado, com frequência, se posicionava em prol dos detentores do capital, opondo-se aos direitos trabalhistas, exercendo crescentes formas de controle e usurpação da força produtiva, além de aniquilar todos os bens sociais que a população possa acessar. Outrossim, na compreensão de Harvey (2014), semelhante recuo dessa instituição fez com que o indivíduo fosse, então, responsabilizado por seu bem-estar social, provocando altos níveis de pobreza, dado que, na visão neoliberal, o sistema de proteção social alcança seus mínimos investimentos.

As instituições financeiras, como Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), tiveram papel de destaque e fizeram com que os ideias neoliberais se espriassem com fluidez, isso porque “em troca do reescalonamento da dívida, os países endividados tiveram de implementar reformas institucionais, como cortes nos gastos sociais, leis do mercado de trabalho mais flexíveis e privatização” (Harvey, 2014, p. 38). Nessa tessitura, a assunção de alguns chefes de Estado representou elementos salutareos para a disseminação hegemônica do neoliberalismo, como Margareth Thatcher, na Inglaterra, em 1979, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, em 1981.

No âmbito das relações de trabalho, a realidade neoliberal trazia em seu bojo algumas prerrogativas inebriantes às vistas da classe trabalhadora, como o ideal de liberdade que ressoou de forma positiva a esta, devido aos maleáveis contratos de trabalho e a constante necessidade de especialização flexível requeridas pelo mercado. Semelhante narrativa de liberdade e, retificamos, a liberdade individual/econômica perpassava toda essa ortodoxia, uma vez que era utilizada para lhe atribuir valor e naturalizar ações congêneres ao capitalismo.

Para Mises (2009), liberdade econômica diz respeito ao “poder de escolher o próprio modo de se integrar ao conjunto da sociedade. A pessoa tem o direito de *escolher* sua carreira, tem liberdade para fazer o que quer” (Mises, 2009, p. 27). O autor afirma que, sem a liberdade econômica, não há meios para se garantir as demais liberdades, como a de imprensa, de

expressão ou de culto, pois “num sistema desprovido de mercado, em que o governo determina tudo, todas essas outras liberdades são ilusórias, ainda que postas em forma de lei e inscritas na constituição” (Mises, 2009, p. 28)

A liberdade, para os ideólogos neoliberais, estava associada à capacidade de transpor a condição natural do homem composta em sua origem, além disso, ela apenas seria viabilizada na vida em sociedade, devido ao fato de que “quando regida pela economia de mercado, pelas condições da *economia livre*, apresenta uma situação em que todos prestam serviços aos seus concidadãos e são, em contrapartida, por ele servidos” (Mises, 2009, p. 29). De acordo com Harvey (2014, p. 52), esse sistema econômico-político teria a habilidade de cultivar a ideia de liberdade aliada também à justiça social e isso constituiria um meio para a “construção de uma cultura populista neoliberal, fundada no mercado que promovesse o consumismo diferenciado e o libertarismo individual”.

No Brasil, embora a incursão desse desenho político-econômico acontecera no governo de Fernando Collor de Melo, foi na administração do presidente Fernando Henrique Cardoso que houve, de fato, a legitimação desse sistema. Ele inicia o governo e seu plano econômico “Real”, em vigor desde a governança de Itamar Franco quando ocupava o cargo de Ministro da Fazenda, alcançou o principal objetivo que era a redução da inflação. Todavia, as ações governamentais que sucederam a essa nova realidade colocariam o país no interior de uma agenda política, econômica e fiscal, sobre as quais destacamos:

ampla delegação de prerrogativas de regulamentação de transações econômicas para o Banco Central (BCB) e o Conselho Monetário Nacional (CMN); profundas privatizações de empresas federais e estatais em vários setores, sobretudo serviços e infraestrutura, com ampla participação do capital estrangeiro; aprovação da Reforma da Gestão Pública e da Reforma da Previdência (Ianoni, 2009, p. 174-175).

Os acordos seguiram o padrão de regular a economia e a política, reduzir os gastos públicos do Estado, especialmente ao mitigar os direitos sociais dos trabalhadores. Além disso, para Hermida e Lira (2018, p. 42), “o ideário neoliberal alcança sua atmosférica elevação de seu poderio, promovendo a determinação das reformas denominadas ‘*Market-oriented-reforms*’ (reformas orientadas para e pelo mercado)”. Sob a égide da globalização e do avanço tecnológico, o Brasil e outros países do mundo empreenderam a reforma do Estado, no intuito de restabelecê-los, o que acarretou a introdução de uma reforma administrativa, a qual Castro e Lauande (2009, p. 2) afirmaram ter as seguintes características: “a descentralização, a separação dos órgãos formuladores e executores de políticas públicas”.

Na ambiência das transformações, houve ressonâncias em todos os setores, momento em que são perceptíveis os efeitos nefastos dessa ordem, especialmente com a diminuição do

Estado e, por conseguinte, a aniquilação dos direitos sociais, os quais foram reduzidos à mercadoria. Nessa perspectiva, Luiz Carlos Freitas (2018) afirmou que

ao eliminar direitos sociais, transformando-os em “serviços a serem adquiridos”, o neoliberalismo derruba a proteção social, que tornou o trabalhador mais exigente (e mais caro) frente ao empresário – exatamente por contar com proteção social do Estado [...] Desprotegido, o trabalhador acaba por ser obrigado a aceitar as imposições do mercado (Freitas, L., 2018, p. 24).

Nesse novo panorama, a compreensão de alguns conceitos alterou-se, como é o caso das ações de participação, referendadas, nesse momento, como políticas sob a vertente da responsabilidade, nas quais os(as) cidadãos(ãs) foram impelidos(as) a arcarem com os custos de suas necessidades. Dessa forma, “as pessoas continuam a participar, visando suprir as ausências do Estado, e permanecem submissas à lógica instituída pelos grupos que detêm o poder político e estabelecem as prioridades de investimentos públicos” (Silva, 2006, p. 77).

Reconhecemos, diante desses imperativos, que aos(às) trabalhadores(as) também foi relegado o lugar de produtores(as) das riquezas do capital, no qual a crescente avidez do mercado foi direcionando e moldando a força de trabalho para que se desenvolvesse de forma individual, adaptável e dotada de diversas competências que os possibilitassem exercer a “liberdade”. Tais habilidades, na sociedade da informação, seriam compatíveis para atender às necessidades do capital, sem comprometer seus lucros.

Ademais, sob o ângulo das teorias da participação, nos alicerçamos em Lima (2011), com a finalidade de afirmarmos que encontramos duas perspectivas participativas no interior desse complexo sistema, sendo que o primeiro ponto a considerarmos diz respeito a uma participação ativa, na qual o indivíduo possui integral ação na dinâmica social, porém sob o deletério prisma do afastamento do Estado. Já no segundo aspecto, notamos uma participação decretada sob as auspiciosas delegações dos grandes conglomerados empresariais e diferentes arranjos políticos encetados com o intuito de favorecer suas conveniências e ganhos econômicos.

Nessa perspectiva, na arena educacional, também encontramos reverberações, haja vista a influência direta em suas políticas, cujas elaborações realizadas em âmbito mundial são estimuladas pelas agências multilaterais de financiamento. Na visão de Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), a educação representou um campo importante e estratégico para semelhantes órgãos, especialmente no que tange à difusão da concepção de que esta seria a base para a sobrevivência da marcha concorrencial do mercado entre os países e entre os indivíduos, instaurando nestes o perfil meritocrático.

A centralidade que a educação ocupava nos discursos políticos a partir do final do século

XX ficou expressa também nos dispositivos legais formulados nessa época no país, constando da implementação das reformas na esfera educativa, a julgar pela LDB 9394/1996, cuja estrutura normativa demonstrou alinhamento aos ideais neoliberais. Nessa direção, os documentos demonstram a concepção de mundo e de sociedade daqueles envolvidos diretamente na sua produção e, de acordo com Maciel e Shigunov Neto (2004), o presidente Fernando Henrique Cardoso realizava acordos com instituições políticas internacionais, como o BM e o FMI, das quais era adepto.

Podemos considerar que a LDB tornou os caminhos das políticas educacionais mais tangíveis às intervenções desses organismos e de suas ideologias, cujo mote, em seus discursos, previa a preparação de mão de obra adequada para o alcance dos “novos” desafios de uma sociedade de produção tecnológica e em constante transformação.

Todavia, a utilização dessas prerrogativas enquanto referências de captura de consensos revestia sua intenção de “impor rigorosas exigências ao sistema público de ensino, sem, no entanto, realizar os investimentos necessários para que o mesmo possa responder à altura de tais cobranças” (Maciel; Shigunov Neto, 2004, p. 69). Já as instituições privadas ficaram encarregadas de administrarem autonomamente seus estabelecimentos, nos quais o governo não realizava com o mesmo afincamento as fiscalizações e, inclusive, destinava “altos investimentos por meio de subvenções e concessões de bolsas de estudo” (Maciel; Shigunov Neto, 2004, p. 69).

Nessa perspectiva, acreditamos ser oportuno tratar sobre a concepção de educação que se encerrou no texto da LDB 9394/1996, a qual, em contraposição ao que figurava na conjuntura militar, trouxe a aceção de ser um “direito do cidadão, e é dever da educação escolar proporcioná-la, já que o conhecimento é requisito necessário para que as crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos participem na vida social” (Brzezinski, 2014, p. 122). Para a autora, a transposição da narrativa teve, no âmbito da lei, considerável pertinência, haja vista a permeabilidade que seria alcançada pelos(as) cidadãos(ãs) no “acesso à cultura, ao trabalho, às tecnologias, à cidadania [...] no contexto da revolução tecnológica e da globalização do capital e do trabalho” (Brzezinski, 2014, p. 122).

Ao considerarmos tal sentido que a autora apresentou, percebemos a busca por uma mudança de paradigma, contudo esta se empreenderia com o intuito de obscurecer os reais objetivos desse diligenciamento legal. Entendemos que, nessa interpretação, a educação, enquanto promotora de diferentes *ethos* na história da sociedade, na LDB, esteve distante de uma autonomia para a emancipação ensejada pelo ponto de vista freireano e alinhada com os princípios sintonizados ao estranhamento e à alienação discutidos por Freire (2018), haja vista a formação de cidadãos(ãs) para se tornarem bons(as) competidores(as) no mercado de trabalho

e empreendedores(as) de si, cada vez mais especialistas de suas funções e alheios(as) à elaboração e participação do processo de seu próprio trabalho.

Visto por um outro prisma, Silva, Silva e Santos (2016) expuseram que a LDB mostrou avanços ao referenciar a participação de múltiplos segmentos da sociedade nas deliberações da escola, bem como trouxe importantes mudanças ao estabelecer “ênfase nos conselhos escolares, na forma de controle social, numa perspectiva de deliberação das práticas escolares, propiciando maior autonomia e descentralização das ações planejadas pela comunidade escolar” (Silva; Silva; Santos, 2016, p. 542). Em comunhão com esse posicionamento, os artigos 14 e 15, ao apresentarem elementos sobre a autonomia e a participação, destacaram que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 2022, p. 16).

Em contrapartida a essa postura, para Severino (2003), a lei não forneceu aspectos concretos e claros acerca da materialização da gestão democrática, uma vez que a expôs em poucas citações e atrelada especificamente ao sistema público de ensino. Nessa mesma interpretação, coadunamos com Albino (2015), por afirmar que é preciso observar os discursos que se entremesam nos textos das políticas educacionais, dado o fato de

o professor, regulado para ser o agente construtor de um projeto político-pedagógico, imprescindível à solução dos problemas educacionais, é mutilado na rotina automática que, sob o binômio descentralização-autonomia, tende à redução do espaço público e à conversão das instituições à lógica da produtividade do mercado (Albino, 2015, p. 21).

Castro e Lauande (2009) compreenderam que o excerto destacado representou um outro aspecto importante que caracterizou a Lei 9394/1996 como indicativa de aproximação ao neoliberalismo, referindo-se ao fenômeno da descentralização⁷, uma vez que constataram nas

⁷Para Castro e Lauande (2009, p. 5), a descentralização se refere aos atos de “transferir competências a unidades menores da administração, mantendo-se uma parte das competências e funções centralizadas, visando garantir a coerência das atividades públicas e a justiça social”. Esse fato tem suas origens na década de 1990, quando na realização da Conferência de Educação Para Todos, o governo brasileiro, sob a interferência de organismos internacionais, elaborou seu Plano Decenal de Educação Para Todos, o qual previa novas formas de administrar as instituições de educação básica, implementando a gestão democrática como forma de dirimir a autonomia administrativa, financeira e pedagógica. As autoras perceberam que tal ação, embora tivesse uma conotação de

medidas de

proposição de autonomia administrativa, financeira e pedagógica das unidades; o gerenciamento por meio de conselhos escolares; a elaboração do projeto político-pedagógico pelo qual se dá o processo de sistematização e avaliação do trabalho pedagógico (mecanismo democrático de organizar e dinamizar a ação educativa formal). Todos esses elementos contribuem para o enriquecimento do processo de descentralização e para a criação de um auspicioso processo democrático (Castro; Lauande, 2009, p. 7).

Destarte, é possível depreendermos, à luz das observações das autoras, que essa proposição não representa meios para consolidar formas democráticas de participação, nas quais a comunidade escolar teria possibilidades de exercer seu papel e de construir coletivamente, seja o projeto político-pedagógico ou até mesmo direcionar verbas, quando enviadas, para as reais necessidades das instituições. No contexto escolar, o que presenciamos é o direcionamento verticalizado de todas as propostas e ações. Assim, a escola não possui autonomia para investir em benfeitorias na melhoria do espaço e na compra de materiais pedagógicos conforme suas necessidades, os insumos econômicos são constantemente direcionados pelos crescentes programas governamentais que visam a controladoria geral das unidades, desde a administração das instituições até a aula que é ministrada aos(as) estudantes.

Ao tomarmos tal posição, não estamos desconsiderando fatores que incidem diretamente na necessidade do controle da máquina pública, como a transparência na prestação de conta das medidas tomadas acerca dos custos com a área da educação. No que se refere à área administrativa e pedagógica das instituições escolares, o que viabilizaria uma gestão democrática seria o acompanhamento e não o gerenciamento dos recursos e do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse intento, concordamos com Castro e Lauande (2009), ao afirmarem que, no campo da educação, a reforma propôs

a descentralização como um dos princípios para a gestão democrática nas escolas. Todavia a realidade se mostra bem mais enraizada em princípios que não propiciam a participação efetiva dos atores educacionais e a educação não é evidenciada nem como um serviço público distribuído equitativamente, nem tem sido assumida como fórmula reparadora das desigualdades [...] Assim, o que é proclamado em termos de leis, pareceres, diretrizes, isto é, o que é pretendido, quando de execução das atividades na escola, fica preso às circunstâncias (escassez de recursos, contradições, conflitos etc). Permanecem ocorrendo fatos que fragilizam o processo descentralizador que poderia desencadear a tessitura de uma gestão democrática (Castro; Lauande, 2009, p. 9).

Encontramos dissidências das reformas que estiveram presentes na formulação da LDB

abertura nas decisões políticas e na participação cidadã, ao ser introduzida na esfera de gestão escolar, teve sua função a cargo de encetar medidas de responsabilização pelos resultados.

também referentes à formação de professores, a qual foi tratada no capítulo VI da referida lei, intitulado “Dos profissionais da educação”. Desse modo, é fundamental que esclareçamos alguns aspectos pertencentes a esse movimento reformador que incide sobre aspectos relevantes, como as mobilizações empenhadas na luta dos(as) trabalhadores(as) da educação por sua valorização frente às políticas educacionais, além de discutir com mais acuidade sobre o trabalho docente e sua formação, a qual constitui nosso principal objeto de estudo.

3.2 LDB e os profissionais da educação

Concernente aos profissionais da educação, ao rememorarmos a ambiência em que estiveram imersos à época da promulgação da LDB, inferimos que o trabalho docente circunscrevia-se, de acordo com Oliveira (2004), em meio à conversão dos objetivos educacionais. Esses objetivos buscavam, a partir de diferentes mecanismos, destinar mudanças alusivas a

gestão e financiamento, que vão desde a focalização das políticas públicas ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo [...] tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar os custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas (Oliveira, 2004, p. 1131).

Diante dessa situação, não apenas a educação passou a ter centralidade na conjuntura reformativa, mas também os(as) professores(as), vistos como aqueles(as) que assumiriam diversas funções que lhes foram atribuídas no intuito de alcançar os objetivos de semelhante processo. Para Oliveira (2004), a profissionalização docente, em detrimento da proletarização, era uma discussão cara aos estudiosos desse período, uma vez que consistia numa oposição entre a expropriação do trabalho realizado e, portanto, proletário e desvalorizado, ao estado que mantivesse os elementos inerentes à profissão, considerando seus direitos, atribuições e independência.

Nessa direção, buscamos compreender, no escopo deste estudo, as alterações verificadas no título dos profissionais da Educação, que tratou da formação e carreira daqueles(as) que estão em estreita relação como os(as) cidadãos(ãs) da sociedade brasileira, sendo que houve modificações em diversos artigos desde sua promulgação, levando em consideração que semelhantes incorporações ainda possuíam relação com as lutas realizadas pelos segmentos educacionais na busca por salvaguardar direitos e princípios não contemplados na versão do documento aprovado em 1996. De acordo com Brzezinski (2014), as modificações mostraram

a necessidade da permanência das discussões em torno das questões educacionais, ao mesmo tempo em que expuseram o açodamento governamental para aprovar decisões jurídicas “atreladas às determinações casuísticas de programas gestionários de governança e de implementação de políticas públicas voltadas para interesses e objetivos imediatistas” (Brzezinski, 2014, p. 48).

A Lei nº 12.014 de 2009 incluiu alterações no art. 61, cuja redação estendeu o grupo de profissionais que seriam considerados afins à esfera educativa, sendo a partir dessa modificação representados por:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;
- IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;
- V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2009).

Outra mudança nesse artigo considerou que a formação básica deveria se apoiar em base sólida básica, com a associação entre teoria e prática, por meio de estágios supervisionados e capacitação em serviço, além do aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e outras atividades. Sobre esse aspecto, Brzezinski (2014) aponta que o Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) participou de maneira efetiva para a sua modificação, incidindo no compromisso entre poder instituído e sociedade civil.

Amaral (2018) ressaltou elementos significativos desse artigo que incidiram com tenacidade na formulação de dispositivos legais para a formação docente posteriores à LDB, como é o caso da articulação entre teoria e prática, algo discutido e difundido no âmbito educacional e que, quanto à LDB 9394/1996, “é possível apreender, em sua natureza, a perspectiva de um praticismo preconizado nessa ‘associação’” (Amaral, 2018, p. 31), assim como apresentou consonância com a ideia de habilidades e competências. Além disso,

essa visão pragmática é observada, também, no destaque dado à prática e ao fazer pedagógico dos professores, uma vez que a nova lei admite o aproveitamento de “formação e experiências anteriores” como parte do processo formativo [...], secundarizando o papel e o lugar da reflexão e da teoria, e também da problematização da prática nesse processo (Amaral, 2018, p. 31).

As questões que envolvem a associação entre teoria e prática na formação docente também são ponto de discussão em outros momentos deste estudo e apoiamos em Oliveira (2020) neste momento, para afirmarmos que as políticas educacionais elaboradas sob o manto neoliberal criticaram precipuamente o conhecimento teórico e a formação intelectual dos(as) professores(as). Nesse sentido, tais marcos legislativos reafirmaram e investiram na propagação de concepções de que uma formação básica voltada para o ensino da prática seria condizente com as transformações e necessidades do mercado e, por se tratar de um campo de disputas, as universidades foram constantemente atacadas e impingidas a atuarem na des(intelectualização) docente, o que, por conseguinte, afetou diretamente na autonomia docente.

O art. 62 também teve uma intervenção efetivada pela Lei nº 12.056, em 2009, e outra pela Lei 12.796, em 2013, por meio das quais nele foram adicionados seis parágrafos, e esta última modificou o *caput* do referido artigo, o qual ainda recebeu outra mudança com a Lei nº 13.415, em 2017, que também nele adicionou o 8º parágrafo. Dessa forma, o referido artigo passou a apresentar a seguinte redação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério.

§2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.

§7º (Vetado)

§8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2022, p. 44).

O art. 62 abordou elementos fundamentais sobre o regime de formação dos profissionais do magistério, dentre os quais os referentes ao regime de colaboração entre os entes federados e a realização da primeira licenciatura em cursos presenciais, constantes nos parágrafos 1º, 2º e

3º da Lei 12.056/ 2009 como pontos propositivos aos avanços na formação e valorização dos (as) docentes na visão de Brzezinski (2014).

Em contrapartida, a autora confrontou as Leis 12.796/2013 e 13.415/2017, pois previram formação mínima em nível médio, na modalidade normal para o exercício do magistério na educação infantil e em anos iniciais do ensino fundamental, o que representou um retrocesso, haja vista a posição das entidades educacionais defenderem que a formação se realizaria em cursos de nível superior. Outro fator que gerou controvérsias esteve associado às díspares realidades educacionais presentes no vasto território brasileiro, um elemento significativo, tendo em vista os diversos níveis socioeconômicos presentes nesta e que afetam sobremaneira a formação de professores(as), remetendo à imprescindível formação em nível superior.

Para a autora, a formação em nível médio possuiu justificativas orquestradas, uma vez que a União enviou recursos para os programas de formação e os municípios compactuaram com a situação ao defenderem que os(as) professores(as) com nível médio atenderiam às necessidades de escolarização dos(as) estudantes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pelo baixo impacto dos custos remunerativos nas folhas de pagamento para a receita municipal. Tais ações nos apresentam a objetiva realidade que ocorre em muitos municípios, na qual áreas como a saúde e a educação, por serem secretarias a demandarem maiores despesas, são constantemente replanejadas e seus investimentos redirecionados para concentrar-se em campos que favorecem a notoriedade da administração.

Brzezinski (2014) abordou essa recorrente medida ao afirmar que

existe uma grande distância entre os valores proclamados para a formação de profissionais da educação e os valores reais da educação brasileira. O campo de disputa ainda está muito acirrado entre o projeto de sociedade, de educação e de formação de professores do mundo do sistema e o projeto construído pelo mundo real. Ambos subsistem na educação brasileira (Brzezinski, 2014, p. 139).

Um outro aspecto a ser ressaltado nessas modificações diz respeito ao atrelamento dos currículos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocorrido em 2017, o que discutiremos mais adiante. Porém, assimilamos que esta constou da elaboração de um documento normativo de cunho prescritivo, direcionado inicialmente à educação básica e, logo depois, atingindo os demais níveis e modalidades de ensino. Compreendemos que, ao estabelecer a BNCC, em 2017, o projeto do governo Temer intencionava e, inclusive, formou uma teia, na qual todo o campo da educação estivesse preso a uma matriz de competências e habilidades que retomaria o processo tecnicista de ensino e aprendizagem, com base no treinamento (ensino) e avaliação (resposta), aniquilando qualquer possibilidade de reação por parte dos(as) educadores(as).

O art. 63 regulamentou a questão sobre o *locus* de formação e habilitou os Institutos Superiores de Educação (ISEs) para a formação de profissionais do magistério em diferentes segmentos, a saber:

- I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996, p. 20).

A partir dessa regulamentação, pôde ser observado um aumento considerável dos ISEs, principalmente a quantidade de estabelecimentos privados. De acordo com Brzezinski (2014), os dados do Inep demonstraram que, em 2006, havia 209 cursos normais superiores na rede pública e 492 na rede privada. Nesse movimento, Bazzo (2004) percebeu o licenciamento desses institutos com cautela, pois as suas competências

são bastante amplas no que diz respeito à formação dos professores e claramente esvaziadoras das responsabilidades e tarefas das faculdades/centros de educação das universidades, indicando, mais uma vez, o risco de desprofissionalização ainda maior, além da desvalorização que uma formação fora da universidade e com exigências muito menores no nível de qualificação de seus mestres poderá acarretar (Bazzo, 2004, p. 277).

Em conformidade com esse pensamento, Helena Freitas (2018) advertiu sobre o distanciamento do processo formativo das faculdades de educação e concentração deste nos ISE a partir da reorientação da LDB, culminando em uma depreciação da universidade como *locus* primordial, assim como trouxe rebatimentos no desenvolvimento da política de educação básica, “sempre subordinada à concepção da prioridade e centralidade dos conteúdos de ensino que se sobrepõe a discussão sobre a finalidade, os fins e objetivos da educação e da educação pública” (Freitas, H., 2018, p. 517).

Dessa maneira, compreendemos que os cursos de formação com um currículo de menor adensamento teórico propiciaram a condição para que o percurso formativo dos(as) professores(as) fosse permeado por uma lógica praticista, esvaziada de sentido, que seria proveniente das ciências pedagógicas, as quais poderiam se apresentar em conhecimentos necessários à constituição da criticidade destes e, portanto, voltados à formação de professores (as) com consciente inserção e participação política. Além disso, ao se tornarem responsáveis pela formação, os ISE, especialmente os privados, elaborariam seu currículo de acordo com as percepções de suas mantenedoras, geralmente conglomerados empresariais interessados em

promoverem uma educação orientada para o ensino e a transmissão de saberes de restrito cunho metodológico.

Os artigos 64, 65 e 66 ainda discorreram a respeito da formação dos profissionais da educação, sejam eles pertencentes ao quadro administrativo da instituição escolar, da supervisão das atividades pedagógicas ou ainda do magistério na educação superior, e embora não tenham sido alterados, compreenderam a exposição de recursos humanos imprescindíveis à administração e ao desenvolvimento das instituições escolares. Na LDB (Brasil, 1996), a formação desses profissionais dar-se-á da seguinte forma:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (Brasil, 1996, p. 45-46).

O artigo 67 tratou de aspectos relevantes para este estudo, referindo-se à valorização dos profissionais da educação, esta que, sob a visão da Lei 9394/1996, seria de incumbência dos sistemas de ensino. Em 2006, o art. 67 recebeu um adendo no segundo parágrafo da Lei 11.301, ao adicionar as informações complementares de satisfação do parágrafo 5º do art. 40 e o parágrafo 8º do art. 201 da Constituição Federal, no qual apresentou-se quais seriam consideradas funções pertinentes ao magistério. Assim, sua composição perpassou determinadas prerrogativas que, sob a perspectiva desta lei, estariam relacionadas até mesmo aos planos de carreira, sendo elas:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

§1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§2º Para os efeitos do disposto no §5º do art. 40 e no §8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades,

incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

§3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação (Brasil, 2020, p. 46).

O debate que envolveu as questões sobre a valorização dos profissionais da educação no Brasil fora permeado pelos movimentos de educadores que empreenderam mobilizações no sentido de promover a elaboração de um arcabouço legal a constituir meios para a implementação de ações, principalmente concernentes aos entes federados de suas responsabilidades relativas a essa classe trabalhadora. De acordo com Carvalho e Wonsik (2015), o que percebemos na esfera educativa se contrapôs às prescritivas elaboradas nos documentos oficiais, pois o contexto escolar em que os(as) professores(as) se viram imersos na década de 1990 foi de intensa precarização e desvalorização, não apenas de sua realidade de trabalho, mas também de sua formação, ou melhor dizendo, de sua culpabilização por esta, atrelando-se aos resultados do processo de ensino e aprendizagem.

Os discursos na esfera política também configuravam a participação e autonomia docente como aspectos relacionados à valorização profissional e, inclusive, tais elementos como pujantes possibilidades de a classe do magistério fazer parte das decisões acerca de suas atividades e de suas condições de trabalho. Contudo, os fatos mostraram que, ao introduzir essa

“nova” concepção de gestão e de organização do trabalho escolar, propalada como mais democrática e participativa, implicou uma intensificação do trabalho do docente e a atribuição de novas funções, para muito além da sala de aula e das atividades a ela correlatas. Assim, lançando um olhar mais atento para as condições em que os docentes exercem seu trabalho, verificamos que a autonomia introduzida pela reforma educacional não tem o mesmo sentido da autonomia reivindicada pelos docentes em suas lutas (Carvalho; Wonsik, 2015, p. 380-381).

A despeito da valorização docente, concomitante à aprovação da LDB, regulamentou-se também a Lei 9424/1996, que versou sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério (FUNDEF), cujas receitas destinariam recursos financeiros para remuneração dos profissionais. Nesse sentido, Brzezinski (2010) aponta que o referido dispositivo, apesar de apresentar problemas no recebimento dos recursos, representou uma ação positiva, na medida em que houve

a garantia de uma carreira para valorizar o magistério atribuindo salários dignos, formação continuada feita com licença remunerada [...] assim como promoveu a participação da comunidade em conselhos como exercício de uma gestão democrática fiscalizadora do emprego adequado dos recursos na escola básica (Brzezinski, 2010, p. 198).

Entretanto, para Barreto e Leher (2003), o FUNDEF marca o início de um projeto de municipalização, vinculado às políticas de descentralização, as quais pretendiam estabelecer também um caráter de flexibilização docente. Desta feita, a regulação central estaria a cargo do planejamento e da elaboração das políticas, acrescidos da noção de que “descentralizando a escola e flexibilizando o trabalho docente, os currículos poderiam ser mais facilmente reformados” (Barreto; Leher, 2003, p. 40), o que promoveria a disseminação dos valores capitalistas entre as novas gerações.

A perspectiva de que as mudanças na forma de gestão escolar acarretaram sobrecarga e desvalorização ao trabalho docente foi corroborada por Carvalho e Wonsik (2015), uma vez que observaram nesta e nas narrativas de participação e autonomia a constituição de novas organizações e atribuições para a realização deste. Para as autoras, o trabalho pedagógico foi estendido às funções administrativas, o que significou ações alinhadas à responsabilização e à intensificação do trabalho.

É nesse cenário que ressaltamos e compreendemos que, na esteira do movimento reformista, houve uma secção entre concepção e execução no campo educacional, cabendo, então, aos organismos internacionais disseminarem as políticas neoliberais aos entes federativos, conforme os ideais do capital e da transmutação da sociedade para o atendimento destas e, a partir daí, os marcos regulatórios seriam elaborados e encaminhados às instituições formativas. Destarte, quando esses dispositivos adentram esses contextos, a única função destinada aos(as) professores(as) diz respeito à operacionalização, uma vez que todas as etapas do processo já estariam arquitetadas, evidenciando seu caráter alienante e confluyente à desvalorização, caso equidistante dos conceitos de autonomia e participação.

3.3 Ordenamentos legais pós-LDB

As alterações ocorridas na LDB tiveram dissidências e ocasionaram a formulação de outros ordenamentos no plano legislativo, como o Plano Nacional da Educação (PNE), o qual Saviani (2016) considerou como relevante dispositivo jurídico na área educacional, decorrente dessa lei, por ampliar a compreensão organizacional desse campo, instituindo metas e prazos entre os anos de 2001 e 2009. O processo de elaboração e aprovação desse plano, consubstanciado na Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, se instalou, de acordo com Bollmann (2010), em um momento caracterizado, de um lado, pelas investidas das políticas neoliberais no Brasil, cuja materialidade advém da já citada reforma do estado e, por outro lado, de intensas

discussões proporcionadas pelos movimentos da comunidade científica educacional, sindicatos, entidades estudantis, dentre outros.

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) constituiu em importante palco para desenvolver o projeto do PNE, tendo em vista ser fruto do II Congresso de Educação Nacional (CONED) e da participação das associações que o compunham, o denominado PNE-Proposta da Sociedade Civil. Constatamos que, nesse ínterim entre o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, houve uma efervescente movimentação política dessas instituições acadêmicas, na qual a proposta do Fórum se consubstanciava

na defesa de princípios éticos voltados para a busca de igualdade e de justiça social, explicitando concepções de ser humano, de mundo, de sociedade, de democracia, de educação, de autonomia, de gestão da avaliação e de currículo radicalmente distintas daquelas que os setores sociais hegemônicos vinham utilizando para manter a lógica perversa e excludente, subordinada aos interesses do grande capital especulativo e expressa pela política educacional do presidente Fernando Henrique Cardoso (Bollmann, 2010, p. 667).

Dessa maneira, entendemos que essa atmosfera compilava diversos pontos convergentes a um movimento que Gohn (2018) chamou de participação, por ultrapassar as barreiras do simples estar nas reivindicações e mobilizações, mas sim presenciar e se envolver com os atos de democracia, nos quais cidadãos(as) requerem não apenas para si, mas para todos a busca pela concretização dos direitos.

Contrária a essa postura, a proposta encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) possuía como premissa deliberar ação prevista na LDB, sob a redação do art. 87, disposto nas Disposições Transitórias. Esse documento fora organizado em reuniões que contaram com a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), junto ao Conselho Nacional de Educação e órgãos do MEC, e na perspectiva de Cury (1998), representou uma oportunidade de a União recuar do investimento de recursos na educação e nas ações de execução do Plano e, para isso, ele indicava Estados e Municípios como os principais executores e reservava à União a posição de observadora e coordenadora dos resultados, via sistema de avaliação.

Diante desse embate, o projeto de PNE que compactuava com o governo federal logrou aprovação, sendo isso possível devido ao uso de “estratégias políticas já delineadas” (Dourado, 2010, p. 687). No entanto, as práticas que determinariam o alcance ou não das metas elencadas neste ocorreriam na administração do governo Lula. Ao articular a aprovação do PNE com as finalidades a que se propõe este estudo, salientamos o capítulo que explanou sobre a formação de professores e valorização do magistério, cujas metas se destinaram à “melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 2001, p. 143) junto à valorização do quadro de professores(as). De acordo

com Aguiar (2010, p. 714), para o campo da formação de professores (as), o objetivo constava de assegurá-la no nível médio, modalidade normal “em cinco anos e a formação em nível superior em dez anos. Estimava-se, ainda, instalar, em 100% dos municípios, estrutura de supervisão, no período de três anos”. Em vista disso, a autora assinalou que, frente à extensão territorial e às discrepâncias socioeconômicas presentes no país, revelou-se o quão distante estávamos de uma universalização da educação, contudo foram tomadas diversas ações com vistas a melhorar o quadro da formação e qualificação no governo Lula.

No rol das políticas que colocaram a formação docente no campo de disputas políticas, foram aprovadas também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Nessas diretrizes, observamos, novamente em seu processo de elaboração, tensionamentos de forças exercidas por entidades educacionais como ANFOPE, ANPED, movimentos estudantis e outros, que formularam e apresentaram ao CNE documentos com concepção contraposta ao texto redigido pelo MEC, proposta esta que não obteve êxito, o que, ao nosso ver, ratificou os interesses desse órgão com o desenvolvimento da reforma e seus objetivos para com a formação em massa.

Instituídas em 18 de fevereiro de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica constituíam-se “de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2002, p. 1). No Parecer CNE/CP Nº 9/2001, encontramos as justificativas de sua elaboração, dentre elas a formação precária dos(as) docentes frente à internacionalização da economia e a necessidade de modernização desta, com vistas a adequar também o processo de ensino e aprendizagem aos novos moldes de desenvolvimento, sendo que o(a) professor(a), em suas atividades, deveria, entre outros aspectos, “comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos, assumir e lidar com a diversidade existente entre os alunos, utilizar novas tecnologias, estratégias e materiais de apoio, desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe” (Brasil, 2001, p. 4).

Verificamos, nesse excerto, um claro apontamento rumo às demandas de responsabilização miradas ao ato educativo, como medida política para alinhar a educação aos novos pressupostos de uma formação essencialmente profissionalizante. Foi notório também, para Shiroma e Evangelista (2011), que semelhante narrativa dos reformadores caminhou no sentido de responsabilizar as instituições de ensino e o(a) professor(a) pelos descompassos de sua formação e, dessa maneira, tornar viáveis as adequações no currículo, o qual poderia

alinhar-se às habilidades e competências para o mercado de trabalho. Para tanto, “desqualificavam os cursos universitários de formação docente, apontados como longos, essencialmente teóricos e pouco flexíveis” (Shiroma; Evangelista, 2011, p. 130).

A Resolução CNE/CP nº 1 de 2002, em seu art. 3º, versou a respeito dos princípios norteadores da formação docente, baseados na satisfação de competências, de ordem nuclear, bem como na observância entre a formação e as requisições da prática escolar e os dispositivos avaliativos, incumbidos na tarefa tanto de averiguar os resultados quanto de adequá-los às habilidades preconcebidas. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica (2001) definiram competência como “a capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (Brasil, 2001, p. 30).

Na visão de Dias e Lopes (2003, p. 1160), a prescrição de competências não se vinculou a um pensamento renovador, mas remontou às décadas de 1960 e 1970, quando estudos americanos, baseados principalmente na “tradição curricular instrumental de Bobbit, Charles e Tyler, a pretendida eficiência educacional poderia ser alcançada desde que controlado o trabalho docente”. Compreendemos que, nessa acepção, era estabelecida uma relação direta entre as performances do discente e do(a) professor(a), assim como tornava-se fundamental a caracterização de um perfil desse docente, cujos atributos necessários à profissão pudessem refletir de modo eficaz no processo de ensino e aprendizagem, condizentes também com as aplicações futuras no mercado de trabalho.

Nesse sentido, notamos que, de um lado, Philippe Perrenoud, um dos representantes desse movimento envolvendo as competências humanas, refere-se a esta como a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação, em que as competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos” (Perrenoud, 2000, p. 15). Por outro lado, a pedagogia das competências, sob a ótica de Duarte (2001), fez parte de uma corrente, na qual ainda congregou a Escola Nova, o construtivismo, as pesquisas sobre professor reflexivo, a pedagogia multiculturalista, dentre outras; e que ele denominou de “aprender a aprender”.

A pedagogia do aprender a aprender incluiu quatro posicionamentos valorativos identificados por Duarte (2001), a saber: I) as experiências autônomas de aprendizagem são mais valorosas que aquelas elaboradas por meio da transmissão das pessoas; II) o conhecimento historicamente produzido pela humanidade possui menor relevância quando comparado ao método de ensino, dito em outras palavras, os meios são mais importantes do que os fins; III)

as atividades de ensino e aprendizagem são motivadas pelas necessidades do indivíduo; IV) destina à educação o papel de adaptar e formar os indivíduos para as constantes transformações da sociedade emergente. Para Saviani (2013), a pedagogia das competências, vinculada aos ideais construtivistas, os quais visam a adaptabilidade, equilíbrio e acomodação do sujeito às diversas situações impostas pelo meio, figurou o propósito de

dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2013, p. 437).

Um outro princípio proposto no Parecer Nº 9/2001, referente à abordagem da relação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores(as), também dirigiu-se ao domínio prático da docência, principalmente aqueles cuja habilitação era de licenciatura, na qual os conteúdos disciplinares deveriam “articular grande parte do saber pedagógico necessário ao exercício profissional e estarem constantemente referidos ao ensino da disciplina para as faixas etárias e as etapas correspondentes da educação básica” (Brasil, 2001, p. 47). Ademais, a Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 expôs que a seleção dos conteúdos a serem ministrados nos cursos de formação inicial articulariam com as demandas do cotidiano escolar e, para tanto, utilizariam didáticas específicas na busca por aprendizagens baseadas na ação-reflexão-ação e na resolução de situações-problema. Haveria também a participação dos discentes em estágios práticos durante toda a formação.

Ao compreendermos suas principais características, nos clarifica a utilidade da pedagogia das competências nessas diretrizes, uma vez que estas caminharam em sentido contrário ao que era realizado na esfera educativa até então, na qual havia a valorização dos saberes, dos conhecimentos, enfim, da teoria no processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos. No entanto, esse compromisso com a formação prática tinha o propósito de perfilar-se às demandas mercadológicas, cujas valências seriam creditadas pelo empresariado educacional ávido por mão de obra barata, especializada e sem condições de interpretação da própria realidade e de sua autonomia.

O viés pragmático das diretrizes gerou inconstâncias em sua interpretação, quando do movimento de implementação, pois, de acordo com Freitas (2007, p. 1211), diversas “universidades, os centros de estudos do campo da educação e os estudos pedagógicos foram alijados da responsabilidade pela formação dos professores, rebaixando as exigências do campo da teoria pedagógica na organização curricular”. Nessa direção, privilegiar o conhecimento

prático, alcançado por vias que minimizam inclusive a mediação pedagógica, contrasta com veemência com “uma formação intelectual e política dos professores” (Dias; Lopes, 2003, p. 1157).

Para consolidar o praticismo, acreditamos ser salutar a apresentação do aspecto avaliativo, constante do último princípio das diretrizes e que possuiu o caráter de averiguar a execução de todas as competências impingidas ao trabalho educativo, o que, nesse documento, contou com a inédita política de acreditação de competências dos professores da educação básica, elaborada a partir da assessoria de outros órgãos governamentais como o CNE, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação. O cerne dessa proposta vinculou-se, segundo Brzezinski (2008, p. 1154), a articulações políticas e marca o envolvimento de membros do conselho do CNE do governo FHC com “uma trama arditamente tecida em busca de consensos, encontraram respaldo na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, sob o pretexto de que tal sistema seria uma estratégia de valorização e qualificação do professor”.

Os(as) professores(as) utilizariam a certificação ainda para inscreverem-se em programas de formação continuada, com direito a bolsa. Na perspectiva de Dias e Lopes (2003), os documentos e seus formuladores são conscientes da relevância da educação e do trabalho docente, no entanto, insistem em um treinamento, no qual os conhecimentos possuem um emprego imediato na prática e constituem-se de pífios meios para o alcance das competências. Ao nosso ver, tal medida foi ensejada no intuito de confinar os(as) docentes em um sistema econômico previsível e lucrativo, haja vista a formação, além de se ater às premissas desprovidas de um conhecimento amplo e complexo consentâneo ao esclarecimento, ainda deveria ser avaliado, na busca por autenticar a formação rasa e praticista.

No final do ano de 2002, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva venceria as eleições e iniciaria o governo do país, que perdurou por dois mandatos. Essa vitória de Lula representou, para uma parcela grande de brasileiros e brasileiras, nas palavras de Paulo Freire, o “esperançar” de dias melhores. Isso em virtude de toda a sua trajetória de vida política, de participação sindical e das lutas empreendidas contra o monopólio capitalista burguês.

Nos anos de 1980, Lula fundou o Partido dos Trabalhadores (PT) e se tornou o primeiro presidente, cuja “presença incisiva e quase onipresente como porta voz dos trabalhadores, e principal líder da oposição, deixaria marcas importantes no modelo de democracia instalado no país” (Instituto Lula, 2022). Em seu discurso de posse, Lula afirmou “nós somos o novo, nós somos a novidade de uma civilização que se desenhou sem temor, porque se desenhou no corpo,

na alma e no coração do povo, muitas vezes, à revelia das elites, das instituições e até mesmo do próprio Estado” (Discurso [...], 2003).

Entretanto, essa vitória representou, para diversos investidores e a comunidade empreendedora internacional, sérios riscos e, dessa forma, as políticas, no início do governo Lula, pouco se diferiram da administração passada. Desse modo, “a urgência para ganhar a confiança do mercado a fim de voltar a atrair os fluxos de capital sujeitou o governo à influência dos investidores, resultando não somente na adoção de um programa econômico inesperadamente ortodoxo, mas também a nomeação de líderes conservadores [...]” (Pinho, 2016, p. 257).

Nessa direção, foram encaminhadas as propostas das reformas estruturais, tanto a tributária quanto a da previdência, as quais, de acordo com Pinho (2016), de um lado, alinharam-se às expectativas do mercado, mas, por outro lado, causaram estranhamentos nos sindicatos e no funcionalismo público, ou seja, a base representante do PT. O cenário só ofereceria mudanças entre os anos de 2004 e 2005, quando houve o alavancar do PIB para 5,7% e a melhoria no valor do salário-mínimo, o que propiciou aumento no poder de compra das famílias, cujo objetivo era “recompôr as perdas ocorridas no período de alta inflação e fortalecer o poder de barganha dos trabalhadores nas negociações salariais, em especial dos trabalhadores no setor de serviços e na economia informal” (Barbosa; Souza, 2010, p. 64), o que colaborou também na melhoria de pagamentos de benefícios previdenciários.

Nesse intento, ao longo do governo Lula, presenciamos diversas políticas que contribuíram para a diminuição da pobreza extrema no país, fato que Kerstenetzky (2016) atribuiu ao processo redistributivo implantado, uma vez que

baseou-se na expansão do consumo de massas de bens e serviços privados [...] foi facultada por políticas de mercado de trabalho, como a valorização do salário-mínimo e a indução à formalização do emprego, transferências governamentais, como a aposentadoria rural e os benefícios sociais, e acesso ao crédito, seja o direcionado rural e imobiliário, seja o consignado, seja ainda o derivado da melhora de renda. Ou seja, intervenções que garantiram poder aquisitivo nas mãos das famílias, sobretudo das famílias nos estratos inferiores de renda (Kerstenetzky, 2016, p. 5).

Concernente à saúde, Kerstenetzky (2016, p. 244) assinalou que o Sistema Único de Saúde (SUS) manteve uma relação estreita e dependente do poder privado, o que acarretou tanto o deslocamento para o gasto tributário, no qual há as “deduções de imposto de renda sobre os gastos em saúde [...] quanto isenções tributárias para empresas proverem diretamente ou via terceiros assistência de saúde a seus empregados”. Nesse sistema, a utilização do serviço público de saúde aconteceu, em grande parte, pela população mais pobre, embora cerca de 90% façam uso do SUS para diversos serviços.

Para Kerstenetzky (2016), se por um lado programas de serviço à saúde da população, como os de atenção básica Programa Saúde da Família (PSF), Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) e Programa de Saúde Bucal (PSB) foram intensificados durante o governo Lula, garantindo que a população tivesse acesso a consultas médicas e procedimentos mais simples, por outro lado, o insuficiente investimento financeiro fez com que os serviços prestados fossem precários, sendo que os atendimentos complexos representaram pontos que obliteraram o bom funcionamento do sistema. Ademais, a má distribuição dos recursos e o maior investimento privado que ocorreram nas grandes cidades fizeram com que as desigualdades na assistência médica e hospitalar da população perdurassem.

No campo da educação, as políticas empreendidas tiveram um caráter de continuidade e, na visão de Oliveira (2004), foram constituídas por uma racionalidade técnica, a partir de um discurso e de elaboração de dispositivos legais que se especializaram, inclusive, nos públicos aos quais se destinavam, sob a construção de narrativas acerca da inclusão social, o que contrastou veementemente a materialização de um direito universal à educação.

Para a autora, ao fim do primeiro mandato de Lula, houve um avanço nesse segmento, quando a alteração no parágrafo 5º da Constituição Federal e no art. 60 do Ato das Disposições Transitórias, decorrente da Emenda Constitucional nº. 53/ 2006, estabelecia o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), o qual amplia sua cobertura aos níveis da educação infantil e ao ensino médio, haja vista que, com essa medida, o governo extingue o FUNDEF, cuja responsabilidade se encerrava no ensino fundamental. Essa perspectiva de progresso nas políticas educacionais foi compartilhada por Aguiar (2009), que expôs a participação efetiva das entidades educacionais como a ANFOPE, ANPED, ANPAE, o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (FORUMDIR), CEDES, dentre outros setores da sociedade organizados para a aprovação do FUNDEB, bem como na luta desses órgãos para o processo de elementos constitutivos da valorização dos profissionais da educação.

Destacamos o trabalho imprescindível dessas entidades para garantir o que Albino (2015) referiu ser o direito de voz e de participação da classe docente, bem como dos diversos segmentos envolvidos na área educacional. Salientamos ainda que, embora, no contexto das disputas pela formação de professores(as), a classe política empresarial dominante possuísse muitas vitórias, essas associações conjugaram e lutaram pelos anseios da classe dominada de se constituírem enquanto professores(as) autônomos(as) e alcançarem o direito de participarem ativamente dos processos que configurassem as políticas educacionais.

Nesse sentido, a instituição da Lei Nº 11.738, de 16 julho de 2008 (Lei do Piso), cujas disposições trataram do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, na perspectiva da referida autora, asseguraria “aos professores um patamar mínimo para sua remuneração como profissional de educação” (Aguiar, 2009, p. 255) e encetaria ações rumo ao planejamento dos planos de cargos e carreira nos estados e municípios.

No que diz respeito à formação de professores(as), de um lado do discurso, algumas iniciativas foram criadas, como a Rede Nacional de Formação de Professores, com início de realização em 2004. Segundo o MEC, sua finalidade consistia em organizar os materiais que seriam destinados às formações a distância e semipresenciais de professores da educação básica, nos quais a carga horária era de 120 horas. Ainda na direção para atender às demandas por mais professores(as) com a formação mínima, é possível mencionar o Pró-Letramento, programa de formação continuada desenvolvido com ênfase nas áreas da linguagem e da matemática, que desenvolveu suas atividades de forma presencial e a distância, com a utilização dos tutores que foram os responsáveis pela formação dos(as) professores(as) e, ainda em conformidade com o MEC, se valeu de parcerias com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Dessa forma, percebemos a elaboração cada vez maior de ações voltadas a realizar a formação docente, no entanto, com a utilização crescente da modalidade a distância. Aliado a esse aspecto, segundo Dourado (2008), novas diligências foram endereçadas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no tocante à educação a distância, pois “além de suas atribuições anteriores, passou a coordenar a estruturação do Plano do Sistema Nacional de Formação, a busca pela organicidade das políticas, programas e ações direcionadas à formação e à expansão da formação inicial e continuada, por meio da UAB” (Dourado, 2008, p. 904).

O programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído em 2005, incidiu diretamente sobre a formação dos(as) professores(as), o qual, de acordo com o MEC, correspondeu à Diretoria de Educação a Distância (DED) e proporcionou aos(as) docentes formação inicial e continuada, como também cursos ao administrativo escolar da educação básica, com vistas à criação de um sistema nacional de educação superior a distância.

Já do outro lado do discurso, sob a ótica de Freitas (2007), as políticas de formação docente implementadas no Brasil desde os anos 2000 alinharam-se aos moldes dos organismos internacionais, com o objetivo preponderante de garantir força de trabalho a uma demanda emergente de carência desse profissional. Além disso, em tais programas, o desenvolvimento

dos conteúdos ficou a cargo, em sua maioria, de tutores, os quais alteraram “radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente no ensino superior” (Freitas, 2007, p. 1209).

Para a autora, outros agravantes refletiram sobremaneira a qualidade da formação oferecida por esses programas, como a prevalente utilização de canais tecnológicos e midiáticos, cuja abordagem pedagógica se baseou em aspectos práticos, comprometendo a interação e mediação pedagógica, além de não serem condizentes com as necessidades da educação e suas instituições. Nesse sentido, Freitas (2007, p. 1209-1210) afirmou que, entre os anos de 2003 e 2006, os programas desenvolvidos pelo MEC se pautaram “pelo caráter *continuado e compensatório*, destinados à formação de professores leigos, *em exercício a distância*, em cooperação com os sistemas de ensino”.

No envolvimento desse imbróglio, ainda constou a criação dos mestrados profissionais, o que consubstanciou, para a autora, novos rumos no campo das políticas de formação, nas quais a interlocução entre UAB e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) sugeriu uma organização eficaz que regulou semelhantes ações, sustentadas pela CAPES e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como agências de financiamento, e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como órgão responsável pelo processo avaliativo.

Observamos, diante desse quadro, que houve investimentos e planejamento no plano da formação docente, isso apenas não foi realizado em consonância com as expectativas das associações científicas e estudiosos da área formativa. As transformações e novos esforços ocorreram numa vertente “inovadora” que priorizou a formação a partir do prisma aligeirado e com poucas possibilidades de inspeção e acompanhamento das reais condições em que essas formações ocorriam, haja vista os cursos a distância serem ofertados por empresas educacionais vinculadas, em sua grande maioria, a grupos financeiros com objetivos bem definidos, dentre eles, a formação para a constituição de competências e habilidades para o trabalho, livre de qualquer alusão à formação para inserção participativa e reivindicatória na sociedade.

O segundo mandato de Lula, que compreendeu os anos entre 2007 e 2010, constituiu-se, para autores como Barbosa e Souza (2010), como um período desenvolvimentista ao se tratar da economia do país, uma vez que, ao final de 2005, o governo presenciou um aumento na taxa de juros e a medicalização neoliberal de que o melhor, naquele momento, era diminuir as transferências de renda, bem como efetuar medidas de retração ao investimento no funcionalismo. Entretanto, o que de fato ocorreu foi que os ajustes fiscais não contribuíram com a expansão econômica e, ao contrário do que se esperava, ocorreu uma retração da visão neoliberal, com a sobreposição da proposta desenvolvimentista.

No Brasil, o desenvolvimentismo se materializou no governo Lula por meio de três vias: “a adoção de medidas temporárias de estímulo fiscal e monetário; a aceleração do desenvolvimento social por intermédio do aumento nas transferências de renda e elevação do salário-mínimo; e o aumento no investimento público e a recuperação do papel do Estado [...]” (Barbosa; Souza, 2010, p. 70). Segundo os autores, o governo Lula iniciou a aplicação de recursos com a execução do projeto “tapa buracos”, o que alavancou a elaboração de um programa de políticas federais já no início do governo, em 2007, representado pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), cujas atividades reverberaram em diversos setores da economia.

A implementação do PAC gerou o aumento do investimento público a partir do Produto Interno Bruto (PIB), o qual, em 2003-2005, tinha uma média de 0,4% e passou para 0,7% em 2006-2008; contudo, Barbosa e Souza (2010) afirmaram que tais dados ainda constituíam um orçamento baixo vindo da União. Em contrapartida, “o investimento de capital fixo no Brasil passou de 15,9% do PIB, em 2005, para 19% do PIB, em 2008” (Barbosa; Souza, 2010, p. 76). Nesse sentido, o crescimento econômico trouxe também desenvolvimento ao mercado de trabalho formal, diminuindo os índices de desemprego. Os autores revelaram que, mesmo diante da crise internacional, o governo Lula adotou medidas que possibilitaram ao país atravessá-la, sem que isso estremecesse a economia.

Para tanto, algumas operações foram de fundamental importância, como a manutenção de programas de transferência de renda à população iniciados antes da crise, que compuseram uma rede de proteção social, e manteve também a política de aumento do salário mínimo, o que “aumentou as transferências de renda por meio da previdência social e do seguro-desemprego e, fundamentalmente, estabeleceu um piso mais elevado para os salários de mercado, em particular, para os salários dos trabalhadores do setor informal de serviços” (Barbosa; Souza, 2010, p. 86). Outra atitude que foi mantida se referiu aos empreendimentos viabilizados pelo PAC, que, no período de crise, contou com investimentos do governo e da Petrobras, assim como a manutenção das desonerações tributárias. E, por fim, deu continuidade à agenda de reajustes salariais e contratações no serviço público.

Para Barbosa e Souza (2010), essa postura logrou êxito entre a população, porém não conseguiu evitar que empresas brasileiras com grandes investimentos internacionais tivessem perdas lucrativas, culminando em diminuição da absorção de recursos e desvalorização da moeda nacional, o que requisitou do governo a efetivação de ações do Banco Central (BC), como a venda de dólares e a compra de reais para a estabilização no mercado cambial. No intuito de evitar que essa desestabilização no crédito pudesse alcançar os programas destinados

à população, também foram planejadas ações em outros setores. Dessa forma, houve a “revisão na alíquota do Imposto de Renda sobre a Pessoa Física, o lançamento de um programa habitacional direcionado aos mais pobres e uma mudança no patamar da taxa real de juros da economia” (Barbosa; Souza, 2010, p. 93).

Para uma visão mais ampliada sobre o ideal de desenvolvimento exposto por Barbosa e Souza (2010), é salutar neste momento do estudo, colocarmos que tal perspectiva contrasta com a percepção de Prado (2020), não apenas devido ao distanciamento temporal das obras, mas porque nos fornece um prisma diferente sobre o mesmo aspecto, ou seja, o desenvolvimento de uma nação. De acordo com Prado (2020), o modelo de desenvolvimento permeou o ideário da classe política e de estudiosos de economia política por vários anos, sendo pauta de discursos, tanto de políticos em propostas ou propagandas de governo, quanto de autarquias que buscaram como fim último do Brasil alcançar o estágio de país desenvolvido.

A construção e manutenção do desenvolvimento enquanto cenário ideal é algo propalado por diversos canais e órgãos, como o “Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Instituto de Economia da UNICAMP, o Instituto de Economia da UFRJ, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), o Centro Celso Furtado, a Fundação Perseu Abramo” (Prado, 2020, p. 47), dentre outros. Semelhantes instituições fomentam não apenas esse horizonte, como também espraiam aspectos contraditórios, como a continuação ou rupturas entre governos, principalmente de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, ou mesmo as noções a respeito do novo-desenvolvimentismo e o social-desenvolvimentismo. Prado (2020) expôs que, na visão dos representantes desse viés, o governo Lula alcançou níveis elevados de desenvolvimento, além de que se evidenciou uma retração do neoliberalismo, como se nesse sistema não houvesse possibilidades de progressos. O autor constatou ainda que a utilização do termo desenvolvimento se aplica em muitas ocasiões de uma maneira lacunar,

mediante a desistorização dos processos, cujas características são confundidas com o projeto político predominante em determinada época sem explicitar justamente a disputa entre distintos projetos e a construção histórica através da qual um determinado projeto se faz predominante, isto é, oculta-se a luta de classes. [...] Acontece que esse mesmo processo histórico, em geral, é visto de forma idealizada, uma espécie de “país-período modelo”, sem a percepção da totalidade e sem explicar as contradições inerentes e específicas de cada processo (Prado, 2020, p. 58-59).

Nessa direção, para Prado (2020), a forma de abordar o tema desenvolvimentismo também se inscreve numa mescla de concepções, ora entendido como atos inerentes à administração governamental em suas diversas áreas, ora associado aos dispositivos políticos empregados para a constituição de valores na sociedade relacionados à equidade, à justiça social

ou mesmo à soberania nacional. Dessa forma, o autor propôs uma circularidade em torno do tema, ou seja, “seria a forma de superação dos problemas econômicos e sociais dentro dos marcos do sistema capitalista e que isso se daria quando fosse alcançado, finalmente, o próprio desenvolvimento” (Prado, 2020, p. 80), bem como em casos nos quais não houve avanços na resolução dos problemas, a ideia do desenvolvimentismo sempre estará presente com vistas a atingir o desenvolvimento.

Diante desses conflitos conceituais, na concepção do autor, tivemos uma conjuntura política que, possivelmente, começou a estagnar o ideal de desenvolvimento. Entretanto, não se tratou da percepção de sua finitude, mas sim de um dever, sobretudo proposto com outro termo, “caso a prática político-concreta de horizonte socialista/comunista volte futuramente a ganhar força” (Prado, 2020, p. 245). Ao realizarmos essas colocações percebemos a importância de expor o fato não apenas a partir de uma visão, mas revelá-lo por meio de elementos que possam esclarecer melhor a realidade concreta. Dito isso, retomamos nossa análise acerca do período referente ao segundo mandato de Lula.

No que tange à saúde, podemos afirmar que as políticas seguiram em caráter de manutenção das ações implementadas anteriormente, apenas fazemos destaque para as alterações que Menicucci (2011) suscitou a respeito dos investimentos à pesquisa e desenvolvimento tecnológico. Isso porque, sob o ponto de vista da autora, a pauta do desenvolvimento abarcou também as questões da saúde, referenciando-a como “um dos pilares do crescimento industrial” (Menicucci, 2011, p. 527), já que as indústrias de produção de matéria-prima passam a ocupar centralidade junto às políticas de avanço tecnológico e de transações no comércio internacional.

Essas medidas objetivaram fazer com que houvesse, de um lado, aumento na composição do PIB e, por outro lado, maior empregabilidade, impulsionando as indústrias a serem “núcleos centrais da estratégia nacional de desenvolvimento do governo” (Menicucci, 2011, p. 527). Já entre 2007 e 2008 verificamos o início da implementação do Programa Mais Saúde, ou o denominado PAC da Saúde (Brasil, 2008), cujas diretrizes a serem aplicadas buscaram alcançar outro nível, rumo ao estabelecimento de um sistema universal, em que pudesse efetivar ações de Promoção da Saúde de forma abrangente, contemplando os diversos públicos que o utilizavam, bem como investir em processos de regionalização, de participação social e de relação federativa e alinhar as propostas do SUS às mudanças na estrutura produtiva do país. De acordo com Menicucci (2011), tais indicações do plano apenas ratificam a relação imposta entre saúde e desenvolvimento socioeconômico.

Outras intervenções na área da saúde também fizeram parte da administração Lula, sobretudo, nos programas sociais como o PSF, o Programa Saúde na Escola e demais atividades de acompanhamento à saúde da população, bem como “ações de investimento em infraestrutura, duplicação da cobertura do Samu, [...] implantação de novas formas de compra de serviços, com contratualização com hospitais filantrópicos” (Menicucci, 2011, p. 527). Entretanto, ainda há muito a se desenvolver no país, especialmente nas medidas que dizem respeito ao Pacto em defesa do SUS, o que para a autora não obteve avanços no governo Lula, bem como as constantes mudanças na oferta de serviços, proveniente da origem dos recursos (público ou privado), aspectos que obliteram a realização de um sistema universalizado.

No que concerne à área da educação, as transformações ocorreram a partir da divulgação do programa Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007. Elaborado pelo MEC sob a administração de Fernando Haddad (PT) como ministro dessa pasta, a promulgação do Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007 instituiu o plano composto por inúmeras ações que circunscreviam desde a educação infantil à pós-graduação. No tocante aos princípios da participação, constatamos uma ação restrita do MEC em relação à sua elaboração, pois

não houve momentos específicos, públicos, de construção e debate das ideias orientadoras. Não foram ouvidos os representantes dos profissionais da educação, [...] a opção foi pelo diálogo com a coalizão “Compromisso todos pela Educação”, segundo seus representantes e o próprio MEC. Esta coalizão é formada principalmente por empresas e fundações empresariais, que despontam como um novo ator, de caráter mais conservador, surgido há um ano, mas já com muito poder de disputa e incidência na Política de Educação Nacional, bem como influência na mídia e no cenário político e social (Ramos, 2007, p. 56).

Nessa perspectiva, de acordo com Ramos (2007, p. 56), o envolvimento empresarial nos projetos relacionados ao campo educacional estabeleceu uma relação positiva. No entanto, o acordo teve uma inversão de valores e de papéis, haja vista o fato de a adesão ao plano ocorrer por parte do governo, ou dito em outras palavras, “a proposta empresarial que o Poder Público vem a aderir, e não os empresários que passam a apoiar um plano para a educação pública”.

No documento intitulado “O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas” (2007), identificamos que o Ministério da Educação expôs ainda sobre as bases da autonomia instituídas no PDE, a qual seria construída a partir da dialética do sujeito no nível individual e social, bem como de uma visão sistêmica de educação, sem a qual uma sociedade livre, justa e solidária não se concretizaria. Além disso, caberia ao Estado oferecer o suporte necessário ao campo educativo, constituindo-o como eixo estruturante e, dessa forma, favorecer a redução das desigualdades sociais e regionais (Brasil, 2007).

Em contraposição a essa afirmativa, o próprio documento afirmou seu alinhamento com o viés da responsabilização que consubstanciava tal proposta, a qual por meio da avaliação, principalmente a Prova Brasil seria possível aferir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, assim, mensurar o nível de qualidade da educação. Compreendemos que uma educação que visa construir a autonomia distancia-se dos aspectos que possam incumbir escola e professores(as) pelo aproveitamento dos(as) estudantes em avaliações de larga escala, pois desde a elaboração deste índice que as instituições são frequentemente apontadas por não oferecerem uma educação adequada, sendo então ranqueadas conforme seu “nível de qualidade”.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, ao se tratar do principal dispositivo de gestão do PDE, traz a afirmação de que foi utilizado o sistema colaborativo entre os entes federados, as famílias e a comunidade em prol de melhorias na qualidade da educação. Entretanto, o que observamos na materialização foi a participação, especialmente dos (as) professores e demais integrantes da comunidade escolar na execução das ações previstas no plano, o que Freitas (2007) afirmou ser conflitante com os ideais de transformação do PDE, tendo em vista a exclusão desses atores de seu planejamento.

Na constituição desse Plano, foram elencadas vinte e oito diretrizes destinadas à educação em diversos direcionamentos, inclusive metas relacionadas à formação e à valorização do profissional docente, as quais se valeriam da UAB para a sua implementação, com vistas a aumentar o quantitativo de profissionais licenciados e ampliar a oferta de uma educação de qualidade. Na visão de Masson (2012), a adoção da UAB como instituição prioritária reverberou no contexto educativo, uma vez que

de um lado, tal ação contribuirá para limitar, senão inviabilizar, a disseminação de cursos de formação a distância aligeirados e mercantilizados, pois a ênfase dada à oferta de cursos superiores a distância em universidade pública de forma articulada com os polos de apoio presencial poderá conferir-lhes maior grau de qualidade. Por outro lado, contraria a posição do movimento de educadores, que considera que programas de educação a distância para a formação de professores deviam ser antecedidos pela formação inicial presencial (Masson, 2012, p. 175-176).

Nesse sentido, para Freitas (2007, p. 43), a concepção de formação do PDE destoou de uma formação emancipadora, desenvolvida pela ANFOPE, cujas premissas se fundaram na “necessidade de formação com ampla compreensão da realidade de seu tempo, portador de uma postura crítica e comprometida que lhe permita interferir na transformação das condições da escola, da educação e da sociedade”. Nesta perspectiva, concordamos com a autora ao revelar que ao compararmos tais propostas, é possível a percepção de uma repetição de políticas e

contrassensos que estavam em plena vigência na década de 1990, quando arraigavam-se muitas ações condizentes com a degradação e a desprofissionalização do magistério.

Com vistas a alcançar a execução das ações previstas no PDE, foi necessário que os municípios elaborassem seus respectivos Plano de Ações Articuladas (PAR), fizessem a adesão por meio da assinatura de um termo, mediante aprovação do MEC, órgão responsável pelo financiamento e apoio técnico. O PAR estava organizado em quatro eixos, a saber: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviços e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e recursos pedagógicos, sendo que sua finalidade destinava a empreender medidas de melhoria na qualidade da educação a partir de informações coletadas, principalmente por meio de um sistema avaliativo, cujo resultado estaria atrelado ao IDEB.

Nessa dinâmica denominada de colaborativa, Castro, Terto e Barbosa (2016) perceberam que as ações do PAR apresentavam aspectos da Nova Gestão Pública (NGP), uma vez que seu delineamento se fez pela criação de mecanismos de controle e participação “sobre a ação governamental, sobretudo, no que se refere ao controle de resultados, e quando prevê a atuação dos indivíduos na exigência por maior qualidade dos serviços públicos e pela transparência das ações realizadas, o que é fundamento no conceito de *accountability*”⁸ (Castro; Terto; Barbosa, 2016, p. 68). Sob a visão das autoras, medidas inscritas no acompanhamento das políticas com vistas ao planejamento de ações conversoras, possuem uma conotação positiva, todavia, no PAR os questionamentos recaíram sobre o destino das informações obtidas por meio do IDEB, as quais constantemente foram utilizadas para promover o ranqueamento das instituições participantes.

Ademais, tal formato no qual, de um lado temos os municípios, que ao adotarem o programa acataram também as formulações deste, sem haver possibilidade de adequações e/ou reformulações, e que de outro temos o Estado que subsidia e operacionaliza o programa utilizando um manual prescritivo, isso representou, para Schneider, Nardi e Durlí (2012, p. 309), a configuração de “uma modalidade de descentralização de encargos executivos que preserva a decisão no centro, conformando condições de regulação”. Desse modo, percebemos que essa conjugação de funções que embora fosse considerada sistema colaborativo, na realidade, lançou mão das imposições do Estado em favorecer políticas uníssonas à manutenção

⁸Para Capocchi (2017), o termo *accountability* está associado às políticas de responsabilização derivadas dos resultados de avaliações externas. Tais políticas podem ser adotadas devido ao bom êxito de escolas e professores e alunos (as) em testes avaliativos, contando com premiações e bônus a estes envolvidos, ou em caso de fracasso, as instituições escolares podem sofrer sanções e atos interventivos em suas ações.

do status capitalista por meio de políticas gerencialistas, uma configuração que não onerasse tal órgão nos diligenciamentos e desenvolvimento das diretrizes do PDE.

No âmbito da formação de professores(as), as autoras apontaram que ações do PAR, ao serem aplicadas em municípios da mesorregião do estado de Santa Catarina, expuseram que as medidas selecionadas tanto para o diagnóstico quanto para a busca do aumento dos índices de qualidade para a região e seus municípios partiram de um rol pré-estabelecido, impedindo que outras atividades coerentes com as diferentes realidades pudessem ser realizadas e, na visão delas, são elementos constitutivos de uma ação reguladora do Estado sobre a formação do magistério. Tais medidas representam em nossa visão, medidas que aniquilam a perspectivação e a concretização da autonomia, por dimensionar o ato educativo como ação alienada de um contexto histórico e social, por destituir de forma célere o(a) professor(a) de sua ação participativa do processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda nessa discussão acerca da formação e valorização docente no campo das políticas educacionais no segundo governo Lula, podemos evidenciar o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, bem como disciplinou a ação da CAPES, que a partir desse momento passa a promover os programas de formação inicial e continuada. A elaboração desse dispositivo possuía como propósito expresso já em seu art. 1º estruturar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, em regime de colaboração entre os entes federados, no qual os princípios estariam a serviço de promover dentre outros aspectos a

formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas; a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância; a articulação entre a teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente (Brasil, 2009).

A partir da apresentação dos seus objetivos em seu art. 3º, o Decreto 6.755/2009 visava, entre outros progressos na formação docente,

promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como

prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (Brasil, 2009).

Diante da exposição de alguns princípios e objetivos da Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, é possível identificarmos que houve reafirmações do Estado acerca de questões evidenciadas em leis e demais regulamentações anteriores, como a promoção da qualidade da educação, a necessidade de formação docente, elemento discutido desde a promulgação da LDB, bem como a articulação entre teoria e prática e debates referentes à valorização do magistério. Contudo, percebemos a centralidade que a formação adquiriu no cenário político decorrente da grande demanda por profissionais da educação, uma vez que desta política houve também a elaboração do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual contando com a escola como *locus* formativo, atendia a dimensão de relação entre ensino superior e educação básica.

No ano de 2010, ocorreram novas eleições e Dilma Rousseff (PT) foi eleita como a primeira presidenta do Brasil, contexto em que concorreu no segundo turno com o candidato do Partido da Social-Democracia Brasileira, representado por José Serra. Dilma foi eleita junto ao seu vice, Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Ao longo dos mandatos de Lula ela havia ocupado o Ministério de Minas e Energia e em seguida, foi nomeada Ministra-chefe da Casa Civil. O governo Dilma em seu primeiro mandato foi marcado por políticas de continuidade aos programas em curso no governo Lula, como as ações redistributivas, especialmente ao bolsa família.

Dentre as medidas afirmativas que ocorreram no governo Dilma relacionadas ao campo educacional, destacamos a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a qual completou, em 2022, uma década de sua promulgação, sendo que deverá ser revisada em busca de elementos que possam servir para ratificar sua exequibilidade ou apresentar pontos de fragilidade, constituindo dados para posteriores alterações.

Essa lei representou, para Marques, Ximenes e Ugino (2018), tendo em vista o contexto brasileiro, ponto que contribuiu também para a ampliação de vagas no ensino superior nas redes pública e privada, e o início do programa contou com a iniciativa das próprias instituições, no período entre 2006 e 2011, para, enfim, em 2012, ocorrer o sancionamento da lei. Essa ação previu que 50% das matrículas deveriam ser realizadas por estudantes que cursaram o ensino médio em rede pública, além de garantir metade dessa porcentagem à estudantes provenientes de famílias de baixa renda e, “dentro de cada um dos estratos de renda devem ser asseguradas cotas específicas para negros, pardos e indígenas na proporção de sua participação na população do estado em que está localizada a instituição” (Marques; Ximenes; Ugino, 2018, p. 540-541).

Em contrapartida a esse quadro assertivo da destinação das cotas, um aspecto que não alcançou prestígio no governo PT foi a crescente expansão da financeirização da educação, advinda dos empreendimentos dos grupos empresariais que investiram e lograram êxito na educação superior, tornando a área educacional a mais rentável no mercado de ações. Segundo Carvalho (2013), empresas como Anhanguera Educacional Participações S. A., Estácio Participações S. A., Kroton Educacional S. A. e Sistema Educacional Brasileiro S. A. (SEB), valendo-se de mecanismos de aquisições/fusões

tem realizado diversas aquisições nos últimos anos, fazendo com que seu patrimônio líquido apresente desempenho significativo: enquanto no SEB e na Estácio houve um acréscimo de 11,45% e 13% respectivamente, os grupos Kroton e Anhanguera tiveram um incremento extraordinário de 82% e 1117%, respectivamente. Em 2011, o SEB deixou de ter cotação de suas ações no mercado acionário (Carvalho, 2013, p. 771).

Tal desempenho expresso na lucratividade dessas empresas constituiu, nesse período, na visão de Marques, Ximenes e Uginò (2018, p. 542), relação direta com os movimentos que pressionavam para o aumento do acesso ao nível superior, porém em um país caracterizado pelas discrepantes realidades econômicas de sua população, “a formação de um mercado consumidor dependia da ação Estatal, o que de fato se materializou no FIES e no ProUni”. Nesse sentido, tanto o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), um programa do MEC criado em 2001 quanto o Programa Universidade para Todos (ProUni) elaborado em 2004, são programas federais que contribuem para o acesso e a permanência dos estudantes à educação superior.

No que se refere à formação dos profissionais da educação, destacamos a importância do papel dos movimentos sociais para a consolidação do avanço nas políticas educacionais. Assim, em seu XVI Encontro Nacional, realizado em 2012, a ANFOPE trouxe como tema as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, no qual assinalaram que as contradições em torno do *locus* de formação favoreceram a organização do decreto em foco. Para a associação, uma política que pretenda avançar na formação e na valorização dos (as) professores (as) com vistas a oferecer uma educação de

qualidade referenciada no social terá de buscar no par dialético teoria prática um de seus principais direcionamentos. [...] insistir que não é exclusivamente na prática e no conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram no ato pedagógico que reside a referência de um processo qualificado de formação (ANFOPE, 2012, p. 45-46).

De um lado, é salutar compreendermos que o exercício profissional configura um meio imediato que propicia ao docente angariar conhecimentos para desenvolver seu trabalho, mas não de forma perene e plena. Por outro lado, devemos conscientizar de que as instituições

formadoras possuem a atribuição de assegurar processos formativos que advoguem por “perspectivas teóricas de análise do trabalho docente [...] para que os profissionais compreendam, em amplitude, os contextos históricos, sociais, culturais, políticos e organizacionais em que circunscreve o campo da educação” (ANFOPE, 2012, p. 46). Para além da formação docente, a Associação ainda afirmou que é imprescindível a constituição de sistema nacional pautado na interlocução federativa que reflita ações afirmativas também sobre os “planos de cargos, salários e condições dignas de trabalho” (ANFOPE, 2012, p. 46).

Dentre as políticas de formação, no governo Dilma, ressaltamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual se configurou por meio de resultados de diversas avaliações de larga escala realizadas com os (as) estudantes do país (Brasil, 2015). O programa se firmou pelo regime de colaboração entre os governos federal, estadual e municipal com vistas a garantir a alfabetização discente de crianças até o 3º ano do ensino fundamental e em seu contexto era composto por quatro eixos estruturantes: I) Formação continuada de professores alfabetizadores; II) Materiais didáticos e pedagógicos; III) Avaliações; IV) Gestão, controle social e mobilização, dos quais o próprio manual do programa atestou a relevância da formação de professores para a sua legitimação.

Nessa direção, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, instituído pelo MEC Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, possuiu como base o programa Pró-Letramento e desenvolveu o processo de formação continuada que se consubstanciou no cumprimento de curso presencial de 120 horas durante dois anos, no qual os(as) professores (as) tiveram acesso ao material do programa por meio de tutores (profissionais do município que também passaram por formação de 200 horas em universidades públicas, escolhidos por processo seletivo). As ações do PNAIC foram financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que inclusive contaram com o fornecimento de bolsas aos supervisores(as) e professores(as) alfabetizadores(as) (Brasil, 2012).

Os materiais (cadernos) que fizeram parte das formações inicialmente em 2013 possuíram como foco as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, mas que nos anos seguintes também abordaram outras áreas do conhecimento aos(às) professores(as) e supervisores(as). Segundo Brasil (2015),

o PNAIC não propõe um método específico, não obstante, apresenta várias sugestões metodológicas. Todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular (Brasil, 2015, p. 21).

Ao tomarmos esse excerto como referência, ainda é possível perceber que o Caderno de Apresentação do programa reservou uma seção a uma discussão sobre a construção da autonomia docente no processo formativo, tema que se faz pertinente e fundamental para este estudo. Nesse sentido, visualizamos no documento que, no processo de formação continuada, o movimento entre teoria e prática se torna práxis, compreendida como prática social e que, portanto, não haveria possibilidade de aprendizado apenas pela prática, seria necessário a teorização. Assim, “o desenvolvimento profissional decorre da mobilização de conhecimentos, enquanto estratégia para a formação docente, no intuito de buscar compreender e transformar a realidade complexa, desafiadora e multifacetada que se apresenta atualmente” (Brasil, 2015, p. 53).

Nessa perspectiva, percebemos que a visão apregoada se traduz pelo constante movimento reflexivo, no qual “o repensar sobre a prática leva, a nós professores, a reconfigurações da própria prática pedagógica e coloca no centro das discussões o papel do professor como protagonista do seu desenvolvimento profissional, ou seja, da sua profissionalidade” (Brasil, 2015, p. 54). Ainda nesse direcionamento para a reflexão da prática, o documento aponta que “o processo formativo que tem a prática como ponto de partida e de chegada permite ao professor desenvolver uma sólida formação profissional” (Brasil, 2015, p. 55).

Diante dessas afirmações, entendemos uma multifacetada função dos processos reflexivos, pois ora ele se apresenta como ação permeada pelos fatores da teoria e da prática e outrora como aspecto inerente à prática, haja vista ser o cerne da política de formação do PNAIC, o que nos direciona para as características do professor reflexivo, o qual tem na instância da sala de aula e dos processos dela advindos a solução para as situações adversas e conflitantes. Contreras (2012) nos advertiu que a reflexão deve ir além desse ambiente e constar de uma ação política e dinamizadora da realidade para que seja então possível a constituição da autonomia.

Contrariamente ao exposto pelo exposto no documento, Teles (2019) afirmou que o processo de formação do PNAIC ocorrido em Cametá (PA) em 2013, pautou-se por ações pré-determinadas, uma vez que o grupo recebia o plano de formação que era formulado pelas IES e versava sobre os conteúdos dos cadernos fornecidos pelo MEC, o que expressou um alinhamento a padrões orientadores, cujos princípios não condiziam nem com o desenvolvimento da criatividade, nem com o desenvolvimento da autonomia. No tocante à relação teoria e prática tão ressaltada no caderno de apresentação e base para o protagonismo docente, na concepção de Teles (2019), o que se presenciou foi uma formação de cunho

tecnicista, no qual os conteúdos trabalhados apresentavam relação direta com a aplicação em sala de aula, inter-relacionado ao caráter de instrumentalização e à lógica das competências.

Perante os elementos de discussão que trouxemos acerca de um histórico das políticas de formação no Brasil a partir da LDB 9394/1996, podemos compreender que estas representam um terreno permeado de muitas contradições e que logram a necessidade de aprofundamento teórico-científico que possibilite clarificar em que circunstâncias estas são estabelecidas e inseridas no contexto das instituições escolares. Ademais, as perspectivas de autonomia e participação que encontramos nesse percurso caracterizaram-se por uma forte diferença entre o instituído politicamente com o regime democrático e sua “primazia” por considerar a participação popular e, as condições reais, nas quais constatamos que a cada elaboração legislativa a classe política se valia de arquiteturas e arranjos que, encontravam uma forma de afastar as principais personagens da história da educação representados (as) pelos (as) docentes.

Na seção 4, continuamos à procura das concepções e paradigmas em que foram apresentadas essas categorias. Para tal empreitada, discutimos e analisamos as Diretrizes Curriculares de Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada de 2015, buscando por intersecções e/ou distanciamentos com o nosso arcabouço teórico apresentado anteriormente, na primeira seção.

4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Procuramos, nesta seção do estudo, abordar as questões inerentes aos marcos regulatórios que foram elaborados dentro de um contexto mais recente de nossa política educacional brasileira, no período compreendido entre os anos de 2015 e 2022. Nesse intento, o objetivo a ser perseguido se relaciona, de um lado, com o anseio de revelar as circunstâncias históricas, políticas e sociais em que se delinearão as diretrizes de formação de professores e, por outro lado, compreender em qual(is) perspectiva(s) as categorias da autonomia e da participação foram apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, materializadas em seu Parecer CNE/CP Nº 2, de 9 de junho de 2015 (Brasil, 2015a), bem como em sua respectiva Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015b).

No âmbito da educação, essas diretrizes representaram significativa mudança nas políticas de formação de professores(as), uma vez que, de acordo com Dourado (2015, p. 306), dentre outras premissas, estas congregam ações que viabilizaram a organicidade das políticas, além de provocarem o avanço “nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação”.

Tal perspectiva também é compartilhada por Aguiar (2017), visto que percebeu a sintonia entre as proposições da Comissão Bicameral e as questões diuturnamente reivindicadas pelas associações e entidades acadêmica, apresentando então indícios de que as políticas formativas poderiam ser alavancadas e mostrarem transformações no campo formativo. Para a autora, as diretrizes se comprometeriam ainda com a outra adversidade da esfera educativa referente ao atendimento às modalidades da educação básica em sua máxima abrangência, “consideradas como um compromisso público do Estado com vistas a assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (Aguiar, 2017, p. 51).

4.1 O debate sobre a formação docente e o contexto “desenvolvimentista”

As Diretrizes Curriculares 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 foram idealizadas durante o governo de Dilma Rousseff, sendo que, no primeiro mandato, foi possível percebermos que o interesse esteve voltado para a continuação de políticas em diversos setores sociais que buscaram pela estabilidade econômica. Dentre as ações estabelecidas, ressaltamos a redução da taxa de juros, investimento em programas de redistribuição de renda, bem como a implementação de “desonerações da folha de pagamentos (folha de salários) que retirou a cota patronal da previdência (20%) referente à remuneração do trabalho, [...] cujos objetivos explícitos eram ampliar a geração de empregos ou evitar o desemprego” (Carleial, 2015, p. 206-207), assim como fomentar a aplicação de recursos empresariais no mercado nacional.

No entanto, Carleial (2015) apontou que semelhantes intervenções não foram exitosas, situação acrescida da diminuição das demandas internas e externas do sistema econômico, conjuntura apresentada desde 2011, a qual decorria da crise do mercado internacional e que culminou na redução de R\$32,5 bilhões, valor que correspondia à 0,6% do PIB. Diante dessa situação, Costa Pinto *et al.* (2016) assinalaram que o segundo governo iniciou com ajustes econômicos incisivos por meio do aumento da taxa de juros e retenção de despesas, à época com Joaquim Levy como Ministro da Fazenda e Nelson Barbosa como Ministro do Planejamento, estes direcionaram as contenções justamente na direção dos setores que apresentavam maior carestia dos recursos públicos, como a saúde, a educação e os direitos trabalhistas.

Nesse sentido, Marques, Ximenes e Ugino (2018, p. 544) são enfáticos ao afirmarem que as políticas elaboradas nos governos de Lula e Dilma constituíram significativas mudanças, principalmente para a população dos estratos baixos da sociedade, no entanto, “não trazem o traço da perenidade, podendo ser facilmente revertidas caso a correlação de forças existente na sociedade assim permitir”, deste modo, não são direitos adquiridos da população, mas apenas políticas de governo.

Desta feita, de um lado, o pacote de contingenciamento e o aumento de juros foram anunciados como aqueles que permitiriam a recuperação da economia, porém de outro lado, na visão de Carleial (2015) o que presenciamos foi o contrário, uma vez que vários setores foram acometidos, inclusive o PAC. No setor do mercado de trabalho os efeitos da crise reduziu a possibilidade de novos contratos e elevou as taxas de desemprego, o que ocasionou, de acordo

com Carleial (2015), desdobramentos em cadeia no setor nacional, reduzindo a arrecadação de impostos, o consumo interno e desfavorecendo também as linhas de aplicação de capital, bem como no campo da educação, no qual os cortes provocaram a “suspensão de bolsas de pós-graduação em diferentes áreas disciplinares, recursos do FIES, do Pronatec e a suspeita de suspensão do programa Ciência sem Fronteira” (Carleial, 2015, p. 209).

Entretanto, em outros momentos deste estudo, salientamos que, independente do contexto em que estejamos, é fundamental a organização da sociedade civil e das entidades de classe com vistas a alcançarmos uma realidade democrática e, nessa direção, as associações e os movimentos educacionais representam instituições de luta e enfrentamento ao longo da história. Esta afirmação caminha em direção ao estudo dos marcos regulatórios e a historicidade de sua formulação, assim como a compreensão acerca das vias percorridas até a sua materialização no campo da formação e do trabalho docente.

Nesse direcionamento, na arena das políticas educacionais, em 2014, o MEC apresentou a renovação do Plano Nacional de Educação instituído na Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, proveniente de ampla discussão em torno de estudos produzidos acerca do tema: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação na I Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) e de cumprimento ao art. 214 da Constituição Federal. Em decorrência desse movimento em que estiveram presentes, entre outras, as entidades como ANPED, ANFOPE, ANPAE e CEDES, cuja participação em prol da elaboração de um documento propositivo ao campo da educação mostrou, nas palavras de Dourado (2016)

o plano como eixo das políticas educacionais, [...] a julgar pelas disputas de concepção acerca da relação sociedade e educação; público e privado; qualidade, avaliação e regulação; diversidade e educação, que permearam o processo de aprovação do Plano, se intensificaram no processo de sua materialização (Dourado, 2016, p. 20-21).

Ainda no que concerne ao movimento de elaboração e aprovação do plano, é pertinente ressaltar que o PNE em sua constituição inicial sob forma de projeto de lei do executivo enviado ao congresso não é o mesmo documento proposto pelas associações e outras representações destacadas anteriormente, advindos do intenso processo de conferências e fóruns, o que culminou em um processo longo de tramitação e a inserção de inúmeras emendas antes de sua aprovação e de sua consubstanciação na Lei 13.005/2014. Dessa forma, compreendemos que embora não prevalecesse a produção da comunidade acadêmica e afins, o momento possibilitou a participação da sociedade civil e o exercício democrático na tomada de decisão, manifestando a relevância e a urgência desta organização dos encaminhamentos legais no campo educacional para o avanço de semelhantes políticas.

Por sua vez, o texto do PNE 2014-2024 constou de 20 metas em 254 estratégias, das quais Saviani (2016) apontou que se fez importante observar suas dissidências em pontos estratégicos como o acompanhamento acerca tanto da execução quanto do funcionamento das metas, sendo que tal atribuição ficaria a cargo da União e os resultados seriam cotejados e divulgados pelo Inep. Outra questão apontada pelo autor diz respeito ao financiamento da educação pública, especialmente no tocante ao cumprimento da meta 20, a qual de um lado previa o angariamento de recursos preconizados no art. 212 da Constituição Federal e no art. 60 das Disposições Transitórias, bem como fundos advindos da “participação no resultado ou compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural” (Saviani, 2016, p. 331).

Por outro lado, Saviani (2016) assinalou que uma alteração realizada no Senado ampliou a utilização dos recursos em alguns casos da rede privada, seja para expansão de programas de ensino profissional ou de educação superior, bolsas de estudo nacional ou internacionais, seja para o FIES ou ainda destinação às instituições da educação infantil e especial nas redes conveniadas, o que para o autor deveria ser encaminhado apenas à rede pública de ensino.

Concernente aos(as) profissionais da educação, o PNE 2014-2024 os(as) referendou na indicação das metas 15 e a 16, que reportaram à formação dos profissionais da educação e as de número 17 e 18 dizem respeito à valorização e carreira destes profissionais. Sendo assim, as metas mencionadas possuíram a premissa de

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II, e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. [...].

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. [...].

Meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. [...].

Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal [...] (Brasil, 2014, p. 78-83).

As metas aqui apresentadas demonstram a centralidade que o debate sobre a formação de professores(as) ocupa em nosso cenário das políticas públicas, não apenas pelo fato de demonstrar a importância da questão, mas por se constituir em uma dimensão do espaço social

composto de fortes disputas e interesses, sejam eles privados ou públicos. Embora o PNE 2014-2024 se constitua de ações com vistas a afirmar sobre a formação e valorização dos profissionais da educação, ao considerarmos outras disposições da Lei 13.005/2014, é perceptível sua relação com o cenário instaurado na realidade educacional brasileira dos anos 1990 de aferição de qualidade por meio das avaliações de larga escala.

Constatamos essa afirmação quando analisamos, por exemplo, a meta 7, cujas deliberações nos remeteu novamente a um quadro de verificação, de controle do trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as) e, por conseguinte, de restrição da autonomia, haja vista o alinhamento entre avaliação de larga escala e alcance de índices do Ideb. Semelhante objetivo é clarificado e enfatizado na meta 7.32, a qual determina “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar”, deixando exposto ainda a incitação à premiação meritocrática e o estímulo ao individualismo e a competição entre escolas e entre professores (as) e, desta forma, afastando qualquer viabilidade para o trabalho e a participação coletiva.

Sob a análise das metas empreendidas no PNE 2014-2024, Freitas (2014) afirmou que, à época, o grande desafio ainda a ser perseguido seria ampliar o número dos profissionais da educação e, portanto, esta política consistiria em um meio para a “motivação e inserção da juventude na profissão do magistério, oferecendo-lhe oportunidade e condições de formação que acenem, com perspectiva de futuro, para a construção de sua identidade como educador” (Freitas, 2014, p. 434). Consideramos que a necessidade da constante construção de planos, diretrizes, parâmetros curriculares e demais deliberações legais que são engendradas e implementadas no campo educacional brasileiro buscam, a cada administração de governo, atender aos preceitos de seu *modus operandi* e não definem uma política de Estado, o que no caso da formação do magistério seria fundamental, tendo em vista o crescente movimento de proletarização que alcança a formação inicial e continuada dos(as) professores(as), assim como suas condições de trabalho e de valorização, constituindo fatores preponderantes de rejeição à esta profissão por parte dos jovens.

Todavia, a exposição das metas se faz importante a partir do momento em que observamos que representaram também elementos originários de instrumentos legais proponentes de progressos no campo educacional, das quais salientamos a meta 15, cuja diligência se configurou na elaboração do Parecer CNE/CP Nº 2/2015 e sua respectiva Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, as quais foram

divulgadas pelo Mec em junho de 2015 e expostas a apreciação pública. Tal dispositivo “ratifica as concepções contidas no Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e insere questões específicas na formação dos funcionários e técnicos, visando conferir maior organicidade à formação” (Dourado, 2016, p. 32).

4.2 As Diretrizes de 2015: a busca pela autonomia e participação

O contexto em que se encontrou a formulação das DCNs de 2015 foi de expectativa do CNE pela organização das políticas de formação dos(as) professores(as) e a consolidação de uma legislatura cuja normatização pudesse alcançar os diversos níveis e modalidades de ensino e se corporificasse em um sistema nacional de educação. Nessa direção, essa proposição legal estaria articulada ainda a dispositivos que tornassem factíveis medidas de valorização daqueles(as) que compõem o quadro de profissionais da educação, constituindo desta forma, a consolidação do projeto formação, profissionalização e valorização, o qual poderia possibilitar a construção de ações afirmativas rumo à autonomia docente.

As políticas educacionais e, em especial, as de formação, representam no cenário brasileiro tema recorrente de discussões, controvérsias e embates, o que podemos inferir a partir das evidências expostas no Parecer CNE/CP Nº 2/2015 de longo percurso para a constituição de uma comissão bicameral (representantes da educação básica e do ensino superior) e os diligenciamentos consentâneos à elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, procedimento que decorria desde o ano de 2012. Essa dilação temporal aconteceu devido às reconfigurações da comissão bicameral, a qual atingiu sua organização final em 2014, quando esta passa a ser representada por: José Fernandes de Lima (Presidente), Luiz Fernandes Dourado (Relator), Antonio Carlos Caruso Ronca, Francisco Aparecido Cordão, Gilberto Gonçalves Garcia, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Márcia Angela da Silva Aguiar, Nilma Lino Gomes, José Eustáquio Romão, Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Sérgio Roberto Kieling Franco.

Ao identificarmos os autores, observamos ser oportuno apresentarmos as relações que os membros do Conselho Nacional estabeleceram com o campo da educação, haja vista que essa dimensão representou ponto fundamental para o direcionamento dos rumos que a educação brasileira assumiria. De um lado, coletar os dados acerca da atuação dos conselheiros nos remete à consciência de que esta ação forneceria prováveis subsídios científicos favoráveis ao

debate em torno das propostas das diretrizes de forma que pudesse superar as concepções unilaterais, imediatistas e ressonantes do ideário neoliberal presentes na contemporaneidade. Por outro lado, conscientes que somos da realidade que nos cerca e dos desafios imperantes nesta, procuramos por informações e/ou qualquer elemento condizente com a elaboração de um documento normativo que favorecesse ou se contrapusesse ao desenvolvimento da autonomia e da participação docente.

Nesse sentido, durante o processo de recolha das informações, realizada em sítios eletrônicos, observamos a presença de três grupos na composição do CNE à época. De um lado, um grupo representado pelos conselheiros José Fernandes de Lima, Antonio Carlos Caruso Ronca e José Eustáquio Romão, os quais apesar de uma trajetória de envolvimento com as pesquisas acadêmicas, as realizam sob a perspectiva das universidades privadas e/ou confessionais, ou ainda evocam o olhar administrativo e tecnológico também na esfera pública, como é o caso de Sérgio Roberto Kieling Franco. Outro grupo que consideramos na ambiência do CNE possui Francisco Aparecido Cordão, Gilberto Gonçalves Garcia e Raimundo Moacir Mendes Feitosa como integrantes, perfazendo uma categoria que se ligam a associações, aos setores administrativos e privados, com representação em municípios ou em universidades.

Por fim, um grupo constituído por Luiz Fernandes Dourado, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Márcia Angela da Silva Aguiar e Nilma Lino Gomes, cujos trabalhos e produções se inter-relacionam com os propósitos de uma educação problematizadora, de valorização profissional e de produção científica, pressupostos que se unem e representam as entidades e associações acadêmicas do debate educacional no interior do CNE.

A partir da formação desses grupos que compuseram o CNE no processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, foi possível perceber que sua elaboração caminhou no sentido de apresentar e discutir questões fundamentais à formação devido ao fato de ter ocorrido um debate proporcional e equilibrado entre os campos de força atuantes a partir das percepções de cada conselheiro. Outro ponto a ressaltar é que tivemos, nesse grupo, pessoas participantes de movimentos e associações acadêmicas como a ANFOPE, ANPED e a ANPAE, envolvidas com o debate no âmbito educacional brasileiro e suas principais questões.

Além disso, é fundamental afirmarmos sobre a produção teórica de pesquisas nessa área desenvolvidas por boa parte dos(as) conselheiros(as), o que nos provocou expectativas de um compromisso a ser assumido com a sociedade em busca de uma educação relacionada com os princípios participativos reais, ou dito de outra forma, aqueles que prezam pela escuta e abrangente discussão com as diversas modalidades e setores educacionais.

Dessa forma, passamos a apresentar e analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação inicial e continuada de professores(as) de 2015, tomando por referência elementos que puderam evidenciar possíveis avanços como também pontos que demonstraram retrocessos no âmbito da formação dos(as) profissionais da educação. Ademais, procuraremos também por interlocuções entre este marco legal e os indícios que possam se constituir em elementos pertencentes à construção da autonomia e da participação docente à luz de nosso referencial teórico.

Ao iniciarmos o debate, destacamos o caráter de ampla participação promovido durante o processo de elaboração de tais diretrizes, o qual foi salientado no Parecer CNE/CP Nº 2/2015, contando com reuniões em que se fizeram factível presença de Secretarias do Ministério da Educação, de órgãos como “Capes, Inep, Consed, Undime, Fórum Ampliado de Conselhos, associações acadêmico-científicas e sindicais, instituições de educação superior, fóruns, especialistas, pesquisadores e estudantes vinculados à temática” (Brasil, 2015a, p. 2). Ademais, houve encontros em universidades e a promoção de eventos, seminários, reuniões e outras atividades com vistas a discutir as diretrizes e promover um movimento social engajado na construção deste documento, pois segundo o Parecer, o CNE buscou desenvolver seu papel, “assegurando a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira no tocante à formação de profissionais do magistério da educação básica” (Brasil, 2015a, p. 2)

O Parecer em tela ainda abordou o envolvimento de membros da comissão bicameral em eventos educacionais a exemplo da CONAE 2014 e em outros acontecimentos que suscitaram questões sobre a temática da formação, cujas contribuições angariadas foram acrescentadas ao texto, permitindo que este fosse aprovado pelos membros do Conselho Pleno de forma unânime, revelando o caráter participativo e coletivo que envolvia a discussão dos aspectos propositivos de tal marco legal. Nesse mesmo direcionamento, sobre o aspecto da participação, Dourado (2015) expôs que foi possibilitado vasto processo de discussão realizado não apenas em reuniões e conferências, mas também uma audiência pública, na qual foi possível ao Conselho Pleno perceber as manifestações de diversos interlocutores do campo educacional e suas considerações acerca das diretrizes apresentadas.

Em nossa compreensão, o Parecer nos oferece a visão das diversas formas utilizadas pela comissão bicameral em empreender ações que pudessem viabilizar a manifestação da sociedade e, em especial, aqueles envolvidos com a formação de professores(as), cujos interesses estão intimamente relacionados às proposições legislativas. Destacamos que a intenção de compilar as postulações do campo e torná-las parte do documento confere aos(as)

cidadãos(ãs) a oportunidade de serem auscultados(as) quanto às suas demandas e às medidas necessárias para a efetivação das mudanças.

Nessa forma de tratar a participação, as Diretrizes de 2015 aproximaram-se, ao nosso entender, da perspectiva de autonomia defendida por Contreras (2012), pois, ao conferir às associações, movimentos educacionais, universidades dentre outros a possibilidade de intervir no processo de construção, o que se percebe é o caráter de coletividade e a tentativa de fazer desse processo um espaço político, no qual pudessem ser congregados e gradativamente concretizados os requerimentos que estas representações sociais buscavam para as políticas de formação de professores(as).

Sobre a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Helena Freitas (2018) advoga que esta correspondeu às pretensões da classe educadora, haja vista que por um lado revogou as Diretrizes de 2001, a qual seu cerne estava voltado para a formação de competências e de outro lado promoveu sua inclusão na política nacional de formação e de Planos Municipais e Estaduais de Educação. Todavia, ao considerar os estudos dialógicos de Bakhtin e sua articulação com o discurso enunciado, Nunes (2017) vai de encontro com a narrativa apresentada no Parecer Nº 02/2015 referente ao termo competência e assinalou que a elaboração do documento foi manipulada em sua composição linguística, uma vez que, ao evitar o termo sua aprovação seria mais bem conduzida perante os(as) leitores(as), portanto, houve

omissões de expressões, relacionada ao paradigma das competências que marcaram os textos curriculares produzidos no contexto da reforma da política curricular da segunda metade da década de 1990. [...] o termo foi substituído por “informações” em algumas situações e, em outras, “conhecimentos” (Nunes, 2017, p. 20).

Algumas semelhanças nos encaminhamentos das diretrizes de 2015 em relação a dispositivos legislativos anteriormente produzidos, especialmente as diretrizes de 2001, também foram captadas por Gatti *et al.* (2019, p. 71) sobretudo salientamos os aspectos tangentes “a pesquisa como elemento formativo, desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, a compreensão do processo de construção do conhecimento, a necessária articulação universidade-escola e o uso das tecnologias educacionais [...]”. Porém, embora apresentassem essas similitudes, os(as) autores(as) afirmaram que as diretrizes de 2015 suscitaram novos entendimentos sobre tais pontos.

Para além dessas considerações, o referido marco regulatório também trouxe, em seu art. 2º, parágrafo 1º, uma abrangente visão sobre a docência, pois a compreendeu sob uma ótica complexa que alcança o sentido real desta profissão, definindo-a

como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015b, p. 3).

Acreditamos que, ao destacar a docência com sentido e significado que aglutina esses princípios e valores, seus(suas) elaboradores(as) distanciaram-se das concepções restritas e heterônomas constantes na maioria dos dispositivos legais implementados até então, como é o caso da LDB, cuja visão se alinha aos processos de formação essencialmente para o exercício do trabalho, desprezando as outras dimensões formativas intrínsecas ao desenvolvimento do(a) professor(a), assim como nas Diretrizes de 2002, em que esteve impressa a perspectiva da formação atrelada à preparação docente para a satisfação das necessidades do saber fazer, baseada na lógica do desenvolvimento de competências. Desse modo, essa visão das DCNs 2015 se aproximou do posicionamento de autonomia defendida por Albino (2015) ao perceber que a voz docente na proposição curricular se atém a um sentido de movimento político circunscrito de diferentes variáveis e limites estruturais advindos das circunstâncias em que a realidade se apresenta, implicando em constantes tensões, mas também constituído de valores que geram sucessivas ressignificações.

A compreensão de docência está relacionada a diversas perspectivas e, desse modo, Saviani (2011b, p. 13) a referenciou como trabalho educativo, no qual fundamenta-se “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, então captamos que o sentido sócio-histórico permeia tal concepção, ao relacionar ainda que a educação trata da “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos” (Saviani, 2011b, p. 13). Medeiros (2016, p. 44) a percebe na realidade em que a ação docente se dinamiza, na conjunção sócio-histórica “dotada de sentido ideológico e político, não deve ser vista como alheia ao contexto em que se materializa”.

Captamos e registramos, de forma sucinta, o pensamento de Freire (1996) sobre a docência, denominada pelo autor de prática educativo-crítica que se fundamenta na ética, na ação política consciente e na dialética do processo ensino e aprendizagem, na qual a crítica e a postura política são condições precípuas para que se alcance a passagem da ingenuidade à curiosidade epistemológica dos(as) discentes. Nesse sentido, avançamos nossa discussão ao expor o estudo de Cardoso e Farias (2020), cujo cerne esteve atrelado ao conceito de docência e que ao prescrutarem seu significado em produções acadêmicas entre os anos de 2015 e 2019,

notaram a relação desta com “ato intencional, subjetivo e complexo. Consideram-na como uma atividade imprevisível e abrangente, [...] a docência requer formação específica, pautada numa racionalidade prático-reflexiva e crítico-emancipatória” (Cardoso; Farias, 2020, p. 410), entretanto, os autores identificaram a ausência da dimensão política nas definições dos trabalhos analisados, tendo em vista sua importância para uma visão ampliada deste conceito “que instiga e impulsiona a consciência do sujeito profissional que concretiza esse trabalho” (Cardoso; Farias, 2020, p. 411).

Assim, a formulação encetada pelas DCNs de 2015, em nosso entendimento, elevou o trabalho do(a) professor(a) e sua valorização, ao compreendê-lo como um campo requerente de diversos conhecimentos que, em interlocução, pudessem referenciar a complexidade deste e sinalizou para a necessidade de uma formação docente com múltiplas dimensões, com vistas a contemplar a amplitude que similar concepção encerra.

As mudanças de paradigma também sobressaíram quando trataram da formação de professores(as), haja vista que, em seu art. 3º, a Resolução Nº 2/2015 trouxe que esta não poderia estar destituída dos aspectos que permeiam a valorização destes profissionais, bem como a compreendeu tanto como meio de produção e difusão no campo do conhecimento quanto comporia de fundamento para que futuros professores(as) pudessem participar dos momentos de elaboração e implementação do PPP, com vistas a assegurar com qualidade a gestão democrática e seus preceitos. Desse modo, destacamos alguns princípios constantes do § 5º desse artigo que versou sobre os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, os quais sob nosso ponto de vista, reúnem elementos uníssomos à promoção da autonomia e participação docente, são eles:

II – a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

V – a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

IX – a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; (Brasil, 2015b, p. 4).

Ao considerarmos a educação e a formação docente como pilares fundamentais para a estruturação de uma sociedade, assim como o poder do capital cultural que esse campo revela para as possibilidades de construção de visões de homem e de mundo, percebemos o quão esta representa uma área circunscrita de disputas, marcada pelo acirramento de convicções ideológicas. Nas diretrizes de 2015, vemos que o projeto de educação a ser alcançado busca

uma abrangência na forma de perspectivar a formação de seus concidadãos(as), pois caminha em direção à uma sociedade menos estratificada e segregativa.

Essa visão nos remete às discussões em torno de uma democratização não apenas da educação, mas também dos setores da política e socioculturais, nos quais independente de suas especificidades, os(as) sujeitos(as) possam ser assegurados de seus direitos e participar das decisões que envolvem sua existência. Todavia, é importante ressaltarmos que a concepção e a construção de democracia produzidas no bojo da história da sociedade brasileira estiveram constantemente perpassada pelas condições de manipulação e cerceamento das possibilidades de acesso a tais prerrogativas, capitaneadas principalmente pelas formulações legais que demarcaram quais deveres e quais direitos pertenciam a cada fração populacional. Sob o olhar de Chauí (2009)

uma sociedade – e não um simples regime de governo – é democrática quando, além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da República, respeito à vontade da maioria e das minorias, institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando institui direitos e essa instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática social se realiza como um contrapoder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes. [...] Por isso mesmo, a democracia é aquela forma de vida social que cria para si própria um problema que não pode cessar de resolver, porque a cada solução que encontra, reabre seu próprio problema, qual seja, a questão da participação. Como poder popular (demos=povo; krathós=poder), a democracia exige que a lei seja feita por aqueles que irão cumpri-la e que exprima seus direitos (Chauí, 2009, p. 56-57).

Nesse sentido, à luz da autora, compreendemos a sinalização que as diretrizes de 2015 forneceram para mudanças na forma de se fazer política educacional, de um lado promovendo e tornando factível a participação pública em sua elaboração, promovendo o debate das principais reivindicações da área de formação de professores(as) e, por outro lado, asseverando em seu corpo textual a imprescindível necessidade de se garantir a equidade cidadã.

Ao considerar esses aspectos, poderia nos conduzir à concepção Freireana de que a constituição da democracia está circunscrita na participação de todos para que esta não se faça de forma “puramente convencional, que fortifica o poder dos poderosos [...] uma democracia fundada na ética do mercado que, malvada e que só se deixando excitar pelo lucro, inviabiliza a própria democracia” (Freire, 2016, p. 675). Por esse ângulo, a exequibilidade democrática se consubstanciaria em ações que pudessem favorecer não a uma pequena parcela da sociedade, mas estivesse alicerçada em bases de responsabilidade do Estado para com sua população, numa posição de compromisso e agente de medidas que contemplem a todos(as) em sua amplitude.

No tocante ao campo formativo, apresentamos três princípios constantes das diretrizes de 2015 que confluem em elementos relevantes para a constituição de profissionais conscientes

de sua representatividade enquanto sujeito histórico e participantes das transformações carentes nesta esfera. Dessa forma, percebemos, nos preceitos da articulação entre teoria e prática, formação inicial e continuada, bem como a instituição da formação continuada enquanto base da profissionalização docente pontos que consideramos favoráveis ao desenvolvimento da autonomia docente.

Nessa perspectiva, a formação de professores(as) vista em sua integralidade, na qual possam coadunar teoria e prática, modalidades inicial e continuada encetou uma ruptura com o viés pragmatista que fez parte das diretrizes de 2001. A relação teoria e prática enquanto discussão recorrente nas políticas educacionais encontra, nas DCNs de 2015, uma aproximação à práxis educativa, na qual está contemplada sólida formação teórica com a interlocução entre ensino, pesquisa e extensão, oportunizando aos seus egressos o desenvolvimento da criticidade que poderá consubstanciar conhecimentos para intervir na realidade social, com possibilidades de transformá-la.

Sob a visão de Freire (2016), a conscientização humana acerca do conhecimento envolve a interlocução entre a teoria e a prática, uma vez que o homem em permanente ciclo de ação e de produção há que se faça necessário também o aporte teórico à reflexão, pois são interdependentes, isso é práxis e, apenas dessa forma será possível a transformação da realidade. Na concepção do autor, a práxis enquanto fenômeno revolucionário se presencia na coletividade e em situação de igualdade, pois o que se espera é o reconhecimento da grande massa de oprimidos acerca de sua condição e alcance por parte desta de sua libertação do opressor. Por meio da reflexão de Freire (2016) buscamos clarificar sobre a importância dessa articulação para a formação de professores, tendo em vista o caráter de abrangência epistemológica que a produção teórica no campo das Ciências Sociais, da Filosofia, da Sociologia e demais áreas podem colaborar na ampliação do arcabouço sistematizado de tais profissionais, constituindo fator salutar para o desenvolvimento da autonomia.

Outra fundamental interlocução endereçada pelas diretrizes em foco seria entre formação inicial e formação continuada concomitante a outras modalidades e níveis de ensino, haja vista sua convergência a um viés orgânico, cujas formulações ainda apontaram para uma base comum nacional. Para atender às novas configurações de formação, esta ficaria sob a responsabilidade de uma rede colaborativa entre os entes federados. Além disso, estaria em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Encontramos ressonâncias de um pensamento voltado para essa articulação no art. 5º da Resolução N° 2/2015, do qual destacamos alguns elementos relevantes para a autonomia docente ao referendar que

a formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o (a) egresso (a):

II – à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III – ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV – às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo [...], possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e autonomia;

V – à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento (Brasil, 2015b, p. 6).

Nesse intento, percebemos que a formação de professores(as), enquanto espaço de elaboração e socialização do conhecimento preconizado nas DCNs de 2015, se aproximou as discussões de Albino (2015), Silva (2016) e Severino (2016), quando conceberam as ações que inter-relacionam formação inicial e continuada como constituintes dos meios primordiais à construção da autonomia, sendo incumbência dos órgãos federativos a oferta e o desenvolvimento de tais processos que abarquem em sua realização situações permeadas pela interlocução teoria e prática. Ademais, compreendem a participação docente nesses momentos como próprios para o engendramento científico, a qual propiciará a estes(as) reconhecerem a autonomia como um aspecto inerente e imprescindível ao ato educativo, como também reconhecerem seu pujante potencial para ampliar a visão dos(as) professores(as) acerca dos atos regulatórios que oprimem sua prática.

De acordo com as DCNs, as experiências formativas iniciais e de educação continuada possibilitariam ao egresso desenvolver diversos conhecimentos no âmbito da docência e concorreriam para que o(a) professor(a) também participasse em outros setores da instituição escolar, relacionando tanto aos aspectos constitutivos da formação docente quanto as discussões a respeito da valorização profissional. Em vista disso, a Resolução N° 2 de 2015 abordou em seu art. 7º sobre a interlocução entre PDI, PPI e PPC e sua abrangência acerca das características intrínsecas à docência inicial, constando dentre outras prerrogativas a de “participação nas

atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões e órgãos colegiados;” (Brasil, 2015b, p. 46).

Por um lado, Nunes (2017) estabeleceu uma discussão contrária à concepção da resolução em voga, haja vista sua compreensão de que estaria novamente reproduzindo o discurso das competências e se aproximou das concepções do parecer de 2001. Isso, pelo fato de, na visão da autora, corresponderem a medidas e atitudes empreendidas pelos(as) profissionais em contextos específicos e que parcialmente também condizia com elementos da simetria invertida, a qual é adepta das noções de “planejar e participar de situações próprias da docência em sala de aula e do trabalho pedagógico na escola [...] presentes no fragmento em análise, marcando, assim, consonâncias dialógicas entre os dois pareceres, apesar de o novo Parecer não mencionar o conceito” (Nunes, 2017, p. 23).

No que tange à formação inicial, foi possível observar que a Resolução, em seu art. 8º, apontou as funcionalidades do percurso universitário, cujas experiências para além de outras atribuições destinadas a eles(as), habilitariam também seus(suas) egressos(as) a

IX – atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;
X – participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (Brasil, 2015b, p. 8).

Ainda em relação ao desenvolvimento das atividades constantes aos profissionais do magistério, destacamos o exposto no parágrafo único do art. 10º, cuja disposição perpassou pela participação na organização e gestão de sistemas das instituições de ensino da educação básica, representadas pelo “I – planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento, e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas; II – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional” (Brasil, 2015b, p. 9).

Vistas por um outro ângulo, as premissas constantes nesses artigos apresentados compreenderam algumas das particularidades da gestão democrática, a qual apesar de emergir do discurso neoliberal e dos princípios de descentralização das responsabilidades do Estado, integram a concepção ampla de docência, assim, os currículos das licenciaturas com vistas a gestão educacional favoreceram

pensar a gestão como a arte do diálogo, não como temáticas salvacionistas, mas como a realização do possível no necessário horizonte da utopia, vislumbrando as possibilidades de novas formas de organização da escola e do trabalho pedagógico no enfrentamento das concepções gerencialistas postas na atualidade (ANFOPE, 2021, p. 32).

Nesse direcionamento, Carvalho e Gonçalves (2017) perceberam que as Diretrizes de 2015 sinalizaram para uma formação também voltada aos encaminhamentos gerenciais da escola e, sob o ponto de vista das autoras, esse aspecto fora exposto nas diretrizes de 2002, mas de forma superficial. Compreendemos que, ao definir os meios de participação docente nas instituições de ensino da educação básica, as diretrizes tomaram a perspectiva de uma participação formal, vista por Lima (2011, p. 82) como “aquela que é praticada por referência exclusiva ou predominante às regras formais que, por regulamentarem a participação a um nível normativo, tendem a assumir um caráter muito preciso e a impor orientações e limitações que devem ser observadas em conformidade”. Desse modo, os direitos imputados pela lei poderão ser usufruídos pelos seus(as) destinatários, numa ação diretiva e regimentada.

Todavia, ao rememorarmos o contexto histórico em que semelhantes diretrizes foram gestadas como um momento propositivo à participação e de pretensa ação interventora dos movimentos educacionais por meio de suas associações e entidades representativas já citadas anteriormente, percebemos que indicar a configuração desta para sua efetivação no cotidiano escolar poderia caracterizar uma forma de garantir esses espaços aos(as) docentes, haja vista os reconhecidos antecedentes de exclusão deste segmento nas decisões. Portanto, as deliberações que partem desse marco regulatório reforçam a ideia de que na conjuntura educacional brasileira os direitos devem ser assegurados constitucionalmente e documentados, caso contrário não serão cumpridos.

Ao referenciar sobre esse tema das diretrizes, Souza e Angoti (2017) afirmaram que tal forma de participação poderia remeter a ações coniventes ao empreendimento de um gerencialismo nas escolas, fato que discordamos, haja vista a necessidade de o processo formativo dever primar pela ampla e irrestrita oferta de conhecimentos seja em seu âmbito inicial, seja durante a participação em formação continuada, sobretudo os que se endereçam ao cargo de gestão. As vivências teóricas no ramo da gestão possibilitariam de um lado a formação para atuar na equipe gestora das instituições escolares e por outro lado representariam aparato que permitiria aos(as) professores(as) perceberem e se posicionarem frente as ingerências constantes tanto deste grupo quanto da formulação e implementação das políticas educacionais neste setor, ademais, nesta visão das diretrizes os(as) docentes alcançariam formação para ocupar os diversos espaços nas escolas, evidenciando assim, sua real autonomia.

A formação inicial, de acordo com a Resolução Nº 2/2015, se realizaria em cursos de graduação de licenciatura, bem como em cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, além de cursos de segunda licenciatura. Isso no intuito de encaminhar medidas para atender às demandas por uma formação que se destinava à educação básica, observando a

diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, nas quais o projeto formativo, de acordo com art. 12, abarcava os determinados núcleos:

- I – Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;
- II – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa priorizadas pelo projeto das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino;
- III – Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (Brasil, 2015b, p. 9-10).

Na concepção de Honório *et al.* (2017, p. 1746), os núcleos, em sua composição, oportunizaram à formação de professores(as) características salutaras a um profissional que “educa, investiga, planeja, administra a aprendizagem, avalia, participa da gestão escolar, faz uso da tecnologia da informação, reconhece e respeita a diversidade manifestada pelos alunos, imprime sentido pedagógico às práticas escolares”, dentre outras particularidades. Compartilhamos com o autor dessa visão e identificamos que alguns aspectos que fazem parte desse conglomerado de conhecimentos inerentes à ação formativa condizem com a perspectiva de autonomia presente em Severino (2016), uma vez que o ato educativo não se realiza à margem da história e da constituição da sociedade e, dessa maneira,

vivencia cotidianamente as imposições do sistema educacional, mas que consegue compreender tais imposições de forma crítica a adaptá-las dentro de seu espaço de trabalho [...], portanto, não uma autonomia desvinculada dos condicionantes econômicos, políticos e filosóficos, mas uma autonomia que seja real e que seja possível de existir (Severino, 2016, p. 41-42).

Ao considerar semelhantes premissas, o art. 13 versou acerca da carga horária dos cursos designados à formação inicial que perpassaria entre 3.200 horas para a graduação em licenciatura, passando pelo cumprimento de 1.000 a 1.400 horas para graduados não licenciados até a efetiva integralização de 800 a 1.200 horas no caso de cursos de segunda graduação, sendo que ainda se faria basilar a satisfação de algumas questões específicas de cada formação. Essa proposta de carga horária da formação correspondeu ao que esperava a ANFOPE (2016), uma vez que esta requisição se expressou em diversos documentos finais, pois na visão desta entidade “a ampliação da carga horária tem relação com o compromisso efetivo na direção a uma sólida formação profissional” (ANFOPE, 2016, p. 35).

Além disso, tal propositura contrapôs à situação apresentada por Freitas (2007) e a realidade do contexto das diretrizes de 2001, período no qual a ausência de profissionais, decorrente de uma desorganização estrutural em razão da abdicação do Estado de suas responsabilidades enquanto promotor da formação de professores(as). Tal prática acarretou a

abertura de medidas como “a complementação pedagógica em licenciaturas paralelas de 540 horas ou ‘aceleradas’ de 120 horas aos bacharéis de qualquer área e as bolsas aos 150 mil estudantes de pós-graduação para atuar como docentes de escolas públicas, após passarem por ‘treinamento’” (Freitas, 2007, p. 1207). Para Gatti *et al.* (2019) a extensão de carga horária foi propícia ao

adensamento teórico e a familiarização com metodologias de ensino, com seus fundamentos e aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos e culturais, o que não é possível em curto tempo, onde apenas generalidades podem ser tratadas. Mais tempo para formação-reflexão permitirá superar receituários, construindo autonomia profissional para a docência (Gatti *et al.*, 2019, p. 71).

Em nosso entender, a ampliação da carga horária preconizada nas Diretrizes de 2015 e ora vista pelos reformadores da educação como forma de obstaculizar ao atendimento das demandas de mão de obra, estabeleceu a articulação entre teoria e prática e preservou os conhecimentos provenientes de diversas áreas salutaras à formação docente como destacado no art. 14 § 2º, o qual referenciou a temática da seguinte maneira:

os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015b, p. 12).

Nessa direção, Dourado (2016) asseverou ser necessário uma transposição de perspectivas unilaterais que prezam por um lado pelo município prático ou de outro lado escolhem currículos voltados pela teoria como elemento fundante, haja vista que a formação docente requer o currículo em sua integralidade. No nosso ponto de vista, a formação docente, quando viabiliza a vivência de múltiplas situações de aprendizagem e integra o ensino superior à educação básica não apenas na apresentação, mas também na construção do conhecimento, oportuniza aos(às) discentes engendrar, de forma consciente, sua autonomia, a julgar pelo fato de assistir a esses(as) diferentes abordagens que concorrem para a complexificação dos processos cognitivos, possibilitando-os(as) perceber a educação e o cotidiano escolar com as lentes da realidade objetiva, cujas características são imanentes ao contexto sócio-histórico e político-cultural.

Para a formação continuada, as DCNs de 2015 apontaram que haveria diversas possibilidades neste campo, uma vez que seriam consideradas experiências formativas consubstanciadas no *caput* do art. 16, configurando

atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico e político do profissional docente (Brasil, 2015b, p. 13).

O art. 17 clarificou que os cursos destinados à formação continuada se desenvolveriam em momentos como:

- I – atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica;
- II – atividades de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III – atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
- IV – cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;
- V – cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;
- VI – cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes;
- VII – curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (Brasil, 2015b, p. 14).

Ainda nessa direção, a resolução apontou que os estabelecimentos educacionais que oferecessem as diversas modalidades de formação continuada deveriam “contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica” (Brasil, 2015b, p. 5). Na concepção de Dourado (2015), tais atividades deveriam estar em consonância com ações que se fundamentassem na reflexão crítica dos(as) profissionais envolvidos(as), no intuito de contribuir para a constituição da identidade de classe.

Ao compreendermos a formação continuada como uma atividade intrínseca ao trabalho educativo, também acreditamos ser relevante a reflexão na medida em que esta propicia ao(à) professor(a) elementos constitutivos que permeiam sua prática enquanto uma categoria que se estabelece à luz de uma teoria científica, imersa no contexto social humano e como pertença de um processo histórico. Nesse intento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada elaboradas em 2015 apresentaram esse tema como ação multifacetada, na qual a participação nas inúmeras possibilidades formativas que primaram pelo ensino e pesquisa em interlocução com a criticidade viabilizou nossa observação desta temática em Contreras (2012), o qual ao encetar as discussões sobre as diversas formas de se perspectivar a reflexão

crítica⁹, nos advertiu de que esta deve suplantar o âmbito da prática, uma vez que poderá propiciar aos(as) docentes a visão ampliada do contexto formativo, fazendo estes perceberem os condicionantes que revestem a realidade para que seja possível sua emancipação.

Ao destituir os(as) professores(as) dessa estagnação ideológica, o autor encetou a ideia de uma reflexão libertadora, mostrando que

não basta somente realizar as capacidades reflexivas, mas defender uma orientação para a reflexão, de problematizá-la para dotá-la de um compromisso político claro, já não é suficiente a experiência de contradição que seu exercício gera em relação à prática institucional do ensino. É necessária uma crítica sócio-histórica dos professores e das escolas (Contreras, 2012, p. 185).

Nesse entendimento, acreditamos que a função da formação continuada está além dos preceitos de atualização do trabalho educativo, pois quando esta se materializa no interior das universidades possibilita aos(as) professores(as) realizarem com constância a relação teoria e prática, o que favorecerá o desenvolvimento de sua autonomia, uma vez que poderão manter a visão crítica dos fatores de dominação que permeiam seu trabalho e possam participar “ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como ‘natural’, para conseguir mostrar os processos pelos quais a prática de ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor” (Contreras, 2012, p. 203).

Nessa vertente, a proposta formativa dos(as) professores(as), referendada nesses pressupostos, em nossa concepção, conflui-se com o que os movimentos das associações idealizaram como consentâneos a uma Base Comum Nacional, respaldados sob a perspectiva sócio-histórica, bem como da visão de que a formação encontra sua essência no trabalho pedagógico. Nesse sentido, a ANFOPE está em permanente sistematização daqueles que esta considera como os princípios de uma formação de qualidade, e, desta forma, nos referendamos no documento de 2021 para apresentá-los, sendo:

⁹As discussões em que emergiu o conceito de reflexão para uma prática reflexiva são advindas dos estudos de D. Shön, como reportou Contreras (2012), a qual considerava que os (as) professores (as) adquiriam conhecimento para as diversas situações do processo ensino e aprendizagem por meio de sua prática ou, dito em outras palavras, o conhecimento-na-ação e, nessa forma de conceber o ato educativo, a teoria não possuía relevância, mas sim o fazer cotidiano oferecia a estes(as) os subsídios necessários às ações. Contudo, o autor afirmou que, para as outras circunstâncias inéditas, o (a) docente realizaria ações reflexivas que pudessem conduzi-lo(a) à resolução do fato, caracterizando a reflexão-na-ação. A autonomia do professor reflexivo, como discutida em Contreras (2012, p. 216), se constituía a partir de um exercício contínuo “como forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produto de consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade das situações”. Assim, tal característica desse profissional se constitui não apenas do docente em si, mas “em sala de aula, como qualidade deliberativa da relação educativa, se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino” (Contreras, 2012, p. 217), sendo o diálogo o elo que propiciará a autonomia.

- 1º a formação inicial, presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais;
- 2º a transformação educacional exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural visando à construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária;
- 3º a gestão democrática de educação deve ser presente na escola e demais instituições educativas, em todos os níveis, como parte integrante da democratização da sociedade brasileira;
- 4º a autonomia universitária como expressão da afirmação da liberdade acadêmica, científica e administrativa nos diversos espaços institucionais;
- 5º a reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais;
- 6º a defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como lócus prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica;
- 7º a formação de professores para a educação básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, deve compor o sistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação no interior do Sistema Nacional de Educação;
- 8º a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação;
- 9º a extinção gradativa da formação de professores em nível médio;
- 10º os princípios da base comum nacional que dão ancoragem epistemológica e prática aos currículos de formação de professores (Documento final – XX Encontro Nacional da ANFOPE, 2021, p. 25).

No tocante as questões inerentes à valorização docente, a Resolução Nº 2/2015 as abordou em seu art. 18, preconizando que

compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI, e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica (Brasil, 2015b, p. 14-15).

Ademais, destacamos que os processos valorativos constantes das diretrizes em foco estabeleciam uma sintonia entre os processos de formação, apontando, em seu §3º, que

a valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (Brasil, 2015b, p. 15).

O debate em torno da valorização dos (as) profissionais da educação constitui um elemento de diversas controvérsias no cenário das políticas educacionais brasileiras, haja vista a significativa produção de arcabouço legal que se destinou a apresentar questões acerca desta

temática, do qual alguns foram instrumentos de análise desta pesquisa como a LDB 9394/1996, a Lei 11.738, de 2008 (Lei do Piso), a Lei 12.014, de 2009, o Decreto nº 6755 de 2009, o PNE e suas metas 15 a 18, dentre outros, cujas formulações constituem fundamentais representações dos avanços na busca pela valorização, Dourado (2016) porém admite que esta compreende um constante desafio rumo à sua materialização.

Diante desse quadro jurídico, a Resolução Nº 2/2015, ao pretender organizar as políticas de valorização dos profissionais do magistério, expôs que semelhante categoria está circunscrita por medidas relacionadas ao campo dos direitos destes, como as questões dos planos de carreira e de salários, referindo-se a esse tema no art. 19, o qual versou da seguinte forma sobre estes aspectos:

como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares (Brasil, 2015b, p. 15).

Em tal artigo, ressaltamos alguns aspectos descritos em seus incisos que poderiam ser traduzidos em aproximações à uma participação mais real das políticas que se voltam ao contexto educacional, tais como: “IV – revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso; VI – elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação” (Brasil, 2015b, p. 15).

O debate sobre a execução do pagamento do piso salarial aos(as) trabalhadores(as) da educação encontra no cenário brasileiro diversos percalços, é o que nos mostrou Masson (2016), ao propor uma análise sobre o piso nacional, principalmente referente aos(as) profissionais estaduais, haja vista que os dados poderiam trazer encaminhamentos “a gestão da educação e a organização dos sindicatos e movimentos sociais que atuam em defesa da valorização desses profissionais” (Masson, 2016, p. 159).

Em seu estudo, a autora destacou que, apesar da valorização docente perpassar os aspectos das condições de trabalho, formação inicial e continuada, carreira e remuneração, este último ponto se mostra essencial para a escolha de jovens de sua profissão. Além disso, são as circunstâncias de satisfação das necessidades vitais e materiais as primeiras a serem analisadas por esse público. Dito isso, Masson (2016) revelou com base em informações cedidas por secretarias de educação, sindicatos de professores(as) e editais de concurso que há disparidades quanto ao piso salarial pago aos(as) docentes nos estados, bem como nos valores de salário

inicial e final da carreira, tendo em vista as progressões acadêmicas e participação em formações continuadas, além de ocorrer discrepâncias entre a percepção dos salários docentes quando comparados a outras profissões.

Para a autora, essa realidade poderia configurar fatos que distanciassem novos(as) indivíduos de perceber a carreira docente como promissora e, ao contrário disso, a vissem como meio de estagnação profissional, contribuindo assim, para a escolha de outros campos de trabalho. Ela afirmou que a intervenção sindical se configura como uma ação salutar no caminho para a evolução dessa contenda, aliada a um movimento nacional “pela aprovação de leis que garantam melhores condições de formação, trabalho e remuneração, é fundamental a organização dos professores em defesa do cumprimento delas [...] e a conquista de novas possibilidades de efetiva valorização social da profissão” (Masson, 2016, p. 171).

No que tange à avaliação do estágio probatório, percebemos como oportuna a indicação de que esteja em consonância com os sentidos/significados e valores daqueles que vivenciarão o processo, uma vez que por diversas vezes o(a) docente sequer participa do preenchimento do formulário ou questionário que se destina a avaliá-lo, mas ao contrário disso, o recebe pronto, com a incumbência de apenas assiná-lo para que possa ser encaminhado ao órgão de destino. Além disso, os(as) avaliados presenciam a realização de um documento que não recebe atualização das secretarias, sendo utilizado por longos anos, descaracterizando sua função de fornecer informações acerca de um período importante na sessão e/ou função que desempenha no trabalho.

Nesse direcionamento, de um lado, percebemos que as DCNs de 2015 viabilizariam o acirramento de uma participação referendada por Demo (2009), a qual se manifesta no campo dos direitos sociais adquiridos por meio da luta e dos movimentos de trabalhadores(as) que permanecem em constante perseguição daquilo que lhes é assegurado enquanto busca incessante do bem comum. Concordamos com o autor na medida em que sua afirmação trouxe encaminhamentos para acreditar que a participação não está relacionada apenas a momentos pontuais para os quais são evidenciados a necessidade desta, mas sim devemos ocupar os espaços e fazer com que as perspectivas façam parte do envolvimento de todos(as).

Por outro lado, sob esse prisma, partimos do pressuposto de que a inércia que ocupa o poder de contratar a ordem vigente dos(as) trabalhadores(as) da esfera educacional nas últimas décadas enquanto classe trabalhadora, concorreu para que as políticas em seu entorno pudessem cada vez mais utilizar dos mecanismos participativos como meio de justificar e controlar as ações destes. Portanto, em nosso entendimento reafirmamos nossa postura de que o

conhecimento e a manutenção das relações com nossos pares fortalecem e empreendem novas formas de pensar a participação como uma ação comunitária e de classe.

As diretrizes de 2015, enquanto propostas de educação e de formação pautada nos princípios da participação, da justiça e da democracia, constituíram meios fundamentais para deliberar e organizar sobre as questões formativas. Ademais, estas figuraram no campo das políticas educacionais como um projeto que esteve em uníssono as reivindicações de diversas associações e entidades desta esfera, uma vez que congregaram formação inicial e formação continuada em articulação com os propósitos da práxis educativa, bem como com a valorização docente, tendo em vista seus elementos de planos de cargos, salários e carreira.

Contudo, as ações para a implementação desse importante regulamento educacional caracterizaram um conturbado momento no macro contexto político do país. A ambiência política brasileira foi marcada por uma intensa disputa de forças partidárias em que prevaleciam as constantes conciliações que buscavam “transformar” a administração do país, tornando o Brasil livre da corrupção.

Em 2016, a situação tornou-se acirrada, com intensas manifestações populares nas ruas, incitadas pela mídia e pelo discurso inflamado de um grupo de partidos que bradavam por mudanças. Com isso, em 2016 a presidenta Dilma Rousseff passou por um processo questionável de *impeachment*¹⁰, do qual, o conhecido desfecho elevou Michel Temer (MDB) a presidência do país. Desse fato decorreram uma série de rebatimentos no campo das políticas sociais, uma vez que Temer assumiu o cargo com seu projeto de governo pronto, denominado “Uma ponte para o futuro”, o qual segundo Cavalcanti e Venerio (2017) fora construído no intuito de diminuir a crise fiscal.

De acordo com os autores, o texto do presidente Temer abordou algumas medidas para equacionar o problema econômico, cuja efetivação seria permitida pela “reforma do orçamento – para ‘flexibilizar’ os destinos dos gastos públicos -, pela redução da taxa básica de juros e pela reforma da Previdência social, principalmente a revogação da indexação de benefícios pelo

¹⁰Segundo Alves (2017), o golpe jurídico-midiático-parlamentar ocorrido em 2016 tem sua origem no ano de 2013, nas articulações políticas dos partidos de centro-direita fisiológica (PMDB) para atrair os partidos da base aliada, representada pela bancada da direita ideológica neoliberal (PSDB e DEM), assim também uma empresa do ramo televisivo (Rede Globo), com vistas a empreender ações que retirariam o PT e o governo Dilma de cena. Para o autor, outros fatores concorreram ao processo do afastamento da presidenta como “indicações desastrosas para pastas ministeriais, adoção de ajuste fiscal neoliberal rompendo com o discurso de campanha da candidata Dilma, [...] *mas o verdadeiro golpe foi a eleição da maioria política conservadora e reacionária no Congresso Nacional*” [...] (Alves, 2017, p. 123), a qual tinha o Deputado Eduardo Cunha como liderança e apontado por Dilma como o principal interlocutor de sua rescisão presidencial. Desta forma, sob a batuta do Congresso Nacional alinhada com os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), diligenciou-se os trâmites legais que deram início ao *impeachment* de Dilma Rousseff, o que culminou em sua saída presidencial em dezembro de 2015.

salário-mínimo (desindexação)” (Cavalcanti; Venerio, 2017, p. 156). Na concepção deles, bem como na de Anadon e Gonçalves (2018), o documento de cunho neoliberal possui demasiada ênfase nas questões econômicas, na iniciativa privada, na contenção de despesas, dentre outras. Dito em outras palavras,

a cartilha “Uma ponte para o futuro”, contesta o tamanho excessivo do Estado em termos de comprometimento com políticas sociais [...] a perspectiva é controlar programas e projetos nas áreas sociais a partir de avaliações constantes, que possam sinalizar aos representantes das casas legislativas a pertinência da distribuição dos recursos da União. Segundo os proponentes da cartilha orientadora, isso garantiria uma melhor aplicação da receita do país e, conseqüentemente, uma maior responsabilidade por parte dos gestores no campo da saúde, da educação e das políticas sociais de toda ordem (Anadon; Gonçalves, 2018, p. 47).

A agenda prescrita pelo então presidente alcançaria também a área da educação e, por consequência, a formação de professores(as). Diante disso, a Resolução N° 2/2015 foi alvo de críticas e de artifícios políticos que adiaram de forma sequencial sua consubstanciação, justamente pelos seus mecanismos de rompimento com a posição pragmática e proposta inovadora e de idealização coletiva. Dourado e Tuttman (2019) salientaram que o principal impedimento para que a resolução passasse a vigorar se concentrava no art. 22, o qual deliberava sobre o prazo de adequação dos cursos ao documento em pauta. Desse modo, segundo os autores, o CNE foi o epicentro das ações impeditivas, apresentando inicialmente o Parecer CNE/CP n° 10, de 10 de maio de 2017 que depois culminou na Resolução CNE/CP n° 1, de 9 de agosto de 2017, cuja aprovação prorrogou o prazo até 2018.

Nesse sentido, Dourado e Tuttman (2019) assinalaram que, em 2018, o Secretário de Educação Superior do MEC, assim como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), enviaram documentação requerente de nova dilação de prazo, na qual as justificativas se fizeram devido às discussões que aconteciam em torno da Base Nacional para o Ensino Médio, ou no caso da Andifes em virtude da adequação das instituições. De um lado, no site do Estadão, a publicação enfatizou os argumentos ao afirmar que o MEC apresentara dados constantes de “apenas 23% dos cursos de licenciaturas em universidades federais já finalizaram as mudanças em seus currículos. Outros 42% ainda estão discutindo e o restante está em fase inicial de elaboração do projeto” (Cafardo, 4 jul. 2018). De acordo com o texto, o conselheiro do CNE à época e um dos fundadores da Anhanguera Educacional, Antonio Carbonari Netto, afirmou que a ampliação da carga horária nos cursos de formação de professores(as) geraria acréscimos e tornaria o acesso das pessoas de estratos mais baixos mais difícil.

Por outro lado, tal posicionamento foi contraposto no mesmo texto, pelos conselheiros Márcia Angela da Silva Aguiar e Cesar Callegari, para os quais uma nova prorrogação poderia constituir elemento que obstaculizasse melhorias na educação ou até mesmo representar aspecto de inércia das universidades. Ademais, para o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal (FNCE); a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e entidades representantes do movimento educacional como ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), FORUMDIR dentre outras entidades educacionais brasileiras era fundamental persistir no prazo e encaminhar de pronto a implementação (Dourado; Tuttman, 2019). Desse imbróglio, a decisão do CNE foi de estender o prazo para que a adequação ao art. 22 fosse satisfeita, decisão esta que resultou na Resolução Nº 1, de julho de 2019, a qual atrelava a adaptação dos currículos dos cursos em funcionamento à publicação da BNCC.

Em vista disso, na concepção de Dourado e Tuttman (2019), muitas universidades e institutos aderiram e iniciaram seus projetos para engendrar a Resolução de 2015 e, nessa movimentação, Mota e Zani (2019) expressaram, por meio de um estudo realizado durante o FORUMDIR 2018 com representantes de instituições de educação superior públicas brasileiras, o real contexto em que se desenvolviam semelhantes ações. Entre as medidas elencadas para materializar a resolução, as autoras captaram que as instituições organizaram comissões ou colegiados próprios, bem como realizaram as discussões no âmbito de Fóruns de Licenciatura e buscaram articulá-las com a educação básica, situação que foi constatada a partir da participação de membros de secretaria de educação que possuíam concomitante representação, ou seja, pessoas que faziam parte ao mesmo tempo dos Fóruns e que eram servidores de secretarias municipais, além disso, a elaboração dos projetos contou ainda com o envolvimento de membros de Pró-reitorias das Faculdades de Educação.

No que tange às alterações curriculares, Mota e Zani (2019) afirmaram que, apesar da provisoriade do estudo, era possível compreender que as instituições estavam adaptando suas grades curriculares, porém tais modificações ainda não apresentavam resultados, haja visto que não houvera a terminalidade do ciclo. Diante desse quadro, percebemos que as constantes protelações para a materialização das diretrizes de 2015 possuíram o objetivo precípua de garantir tempo à elaboração de um novo documento com a finalidade de substituir tais propósitos por encaminhamentos perfilados à base nacional, cujo regime dista dos aspectos de interlocução formação inicial e continuada, unidade teoria e prática com realce ao trabalho coletivo, ênfase na valorização dos profissionais da educação e na gestão democrática, assim como articulação entre ensino superior e educação básica.

Na próxima seção, procuramos analisar os novos marcos regulatórios constantes à formação de professores(as) que foram instituídos a partir das configurações políticas e dos delineamentos apresentados ao campo educacional atinentes a uma ordem social neoliberal que demandaria dessa esfera a volta de concepções e empreendimentos articulados à produção mercadológica e ao esvaziamento do ato educativo.

5 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NA ATUALIDADE BRASILEIRA (BNC – FORMAÇÃO E DA BNC – FORMAÇÃO CONTINUADA): PROJETOS DE RETROCESSO NA EDUCAÇÃO

Nesta seção, intencionamos apresentar e discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, de 2019, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, de 2020, as quais, sob a nossa perspectiva, podem constar em uma única seção, tendo em vista que esses dispositivos foram produzidos no âmbito de um mesmo governo, a partir dos mesmos preceitos e finalidades. Procuramos ainda salientar, nesses marcos regulatórios, indícios ou até mesmo marcas textuais que possam concorrer para o nosso estudo e, por isso, captamos, em suas constituições, elementos que guardaram relações com o desenvolvimento da autonomia e a participação docente ou aspectos associados à sua obstrução.

5.1 Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019: BNC – Formação

Ao retomarmos a história da formulação das políticas neoliberais que incidem diretamente na esfera educativa e, por conseguinte, na formação docente, destacamos a reelaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocorrida no governo Temer, mas cujo processo de organização e tramitação inicial ocorreu ainda durante a administração de Lula.

A percepção de elaboração de uma base nacional advém inicialmente da Constituição Federal de 1988, em seu art. 210, a qual referenciava a “garantia de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1988). Tal ato deliberativo convergiu para que, em 1996, fosse corroborado pela LDB 9.394, como também em sua alteração ocorrida em 2013, a qual destacou na Redação dada pela Lei 12.796 de 2013 no art. 26 que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino em cada estabelecimento escolar [...]” (Brasil, 2013). Nessa direção, entendemos que houve um delineamento na formulação das políticas educacionais a fim de construir um emaranhado jurídico que atrelasse as modalidades e os níveis de ensino a uma concepção de educação, de sociedade e de mundo.

No século XXI, a ideia da base nacional possui seus primeiros movimentos de organização no governo Lula caracterizados de acordo com Aguiar e Tuttman (2020), por uma

busca em ampliar o debate circunscrito sobre a compreensão de currículo. Assim, a Secretaria de Educação Básica (SEB) no intuito de abordar as questões pertinentes ao currículo, reuniu diversos profissionais da educação e utilizaram para as discussões textos de especialistas. A SEB organizou, também em 2006, diversos seminários, nos quais houve grande participação da sociedade civil e de integrantes das comunidades estudantis, oportunidade em que foram analisados os textos já citados e posteriormente socializados entre as escolas públicas municipais e estaduais. Na concepção de Aguiar e Tuttmann (2020) os autores dos textos

contribuem para estruturar uma problematização das questões curriculares trazendo para o centro do debate aquelas substantivas para os campos da educação, da pedagogia, do currículo, das práticas educativas e escolares e que estão diretamente vinculadas a um projeto de sociedade e educação democráticas. Distanciam-se, assim, de um projeto educativo marcado pela racionalidade técnico-instrumental (Aguiar; Tuttmann, 2020, p. 76).

Entretanto, em 2014, novos atores entraram em cena, Fernando Haddad se tornou prefeito de São Paulo e, devido a isso, Henrique Paim foi nomeado Ministro da Educação e Maria Beatriz Luce assumiu a administração da SEB. Nesse momento em que diversos grupos com interesses antagônicos convergiam para uma mudança nos rumos da educação brasileira, foi produzido pela SEB/MEC um documento intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” (Brasil, 2014).

Esse documento se constituía de um compilado de trabalhos, resultado de encontros, seminários e outras atividades coletivas entre os anos 2009 e 2014, sendo eventos que dispuseram da participação de membros das secretarias estaduais e municipais de educação por meio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e que além desta produção teórica, considerou também textos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos, dentre outros. Esse arcabouço jurídico em sua formulação cumpria “com o objetivo de servir de referência para que as áreas do conhecimento produzissem os delineamentos para a Base Nacional Comum” (Brasil, 2014, p. 9).

Percebemos que o objetivo destacado no documento se direcionava à formação integral do indivíduo, o qual lançaria mão de estratégias desenvolvidas pela SEB com vistas a promover a elaboração das proposições curriculares dos sistemas de ensino e escolas, levando-se em consideração os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento e da base de conhecimentos apresentados em cada Área, além de serem permeados pela Base Comum Nacional. Contudo,

com a nomeação do ministro Cid Gomes, tal documento deixou de ter relevância nas discussões curriculares quando ocorreu a nomeação do ministro Cid Gomes.

Dessa forma, a renovação do cargo de ministro gerou também mudança na coordenação da SEB que passou a ser dirigida por Manoel Palácios, cujas providências iniciais ativeram-se à elaboração da Base Nacional Comum. Aguiar e Tuttmann (2020) assinalaram que a instalação de um currículo nacional preponderava no meio político, como a panaceia para os consistentes problemas que o país enfrentava há várias décadas. Desta feita, ao contrário do que havíamos presenciado de um movimento coletivo empreendido até aquele momento nas discussões preliminares pela base comum nacional nas Diretrizes de 2015, Palácios relegou às entidades educacionais o papel de expectadoras enquanto organizou o protagonismo de segmentos como o Consed, a UNDIME e o Movimento pela Base¹¹, do qual desembocou na apresentação da 1ª versão da BNCC em setembro de 2015.

A partir dessa tratativa direcionada aos grupos que produziram um debate histórico, assim como desenvolveram diversas elaborações teóricas e a promoção de eventos científicos em torno das questões da educação e da formação de professores(as), como é o caso das associações e entidades acadêmicas, foi possível perceber uma não participação decretada às questões da nova BNCC, a qual ocorre

não só nos casos em que prevê e regulamenta a participação de certos atores, em certas áreas de intervenção, não nomeando outros e não permitindo certos tipos de participação em outras áreas, mas também por referência expressa àqueles a quem está vedada a capacidade de participar (Lima, 2011, p. 97).

Depreendemos que, sob essa perspectiva, a esfera da educação passaria a ter referências divergentes às conduzidas até aquele momento e estaria vinculada aos interesses de uma classe

¹¹De um lado, o Movimento pela Base (MPB) apresenta-se como uma rede de pessoas e instituições sem vínculos com o governo ou com partidos políticos, cuja finalidade reside em desenvolver ações de controle à implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Ademais, esse grupo possui, em sua composição, diversos institutos e fundações, tais como: Instituto Natura, Instituto Itaú, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Movimento Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Comunidade Educativa Cedac, cujos preceitos advogam que uma educação de qualidade perpassa pela garantia às crianças e aos jovens de seus direitos de aprendizagem alinhados à BNCC, tendo em vista o desenvolvimento para o exercício da cidadania (Movimento pela Base, 2017). Por outro lado, Andrade, Neves e Piccinini (2017, p. 8) afirmaram que “os articuladores do Movimento são organizações do terceiro setor e instituições privadas, representantes de banqueiros e empresários [...] com grande articulação com políticos e acadêmicos”, inclusive, o grupo conta com a participação de sujeitos que possuíam interlocução entre suas atribuições políticas e o Movimento, o que poderia representar a “contratação de entidades ‘não governamentais’ do MPB como consultoras em secretarias municipais e estaduais de educação” (Andrade; Neves; Piccinini, 2017, p. 9), convergindo numa relação público-privado de complexa delimitação. Concordamos com as autoras, quando expuseram que o MPB busca é a formação de consensos em torno da qualidade da educação e do discurso de assegurar aos (às) cidadãos (as) o direito que outrora os havia dirigido tanto na Constituição Federal, quanto na LDB. Tal narrativa oculta uma nova reforma empresarial da educação, na qual a elaboração de um documento baseado em habilidades e competências se alinha à formação de uma nova estrutura societal, com indivíduos flexíveis e ajustados à produção do capital.

que não buscava mais a constituição de uma sociedade voltada para o alcance da justiça, da igualdade e de formas democráticas de acesso aos conhecimentos e práticas humanas historicamente construídos. O projeto que se apresentava tinha o cunho de alinhar não exclusivamente os conteúdos programáticos, mas também prescreveria termos relativos à formação docente, definiria os critérios para as condições de infraestrutura para a oferta de cursos, trabalharia também com os aspectos inerentes à avaliação e os interligaria a lógica técnico reprodutivista da BNCC e de seus idealizadores empresariais.

Frente a esse contexto, as associações manifestaram suas aversões à BNCC, como no caso da ANPED, por meio de publicação e encaminhamento ao SEB/MEC sobre o fato ocorrido, assim, salientou que a contraposição se primava “tanto pela sua metodologia de elaboração quanto às evidentes implicações nos processos de avaliação de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e na autonomia” (ANPED, 2015, p. 1). A Associação Nacional de História (ANPHU) também fez a divulgação de Carta de repúdio, na qual destacaram a necessidade de “questionar a pertinência de um documento estabelecido nos moldes de um currículo mínimo. Tal formato teria como consequência a limitação da autonomia pedagógica de educadores da área de História em todo território nacional e em todos os segmentos do ensino” (ANPUH, 2015, p. 1).

Tais declarações, bem como outras no meio acadêmico acarretaram a formulação e apresentação de uma 2ª versão, em 2016, a qual também passaria por reformulações em virtude da conclusão do processo de *impeachment* e a arrancada no poder de Michel Temer a presidência. Diante disso, Aguiar e Tuttmann (2020) revelaram que Temer modificou o quadro de conselheiros do CNE, revogando a recondução de membros indicados pela presidenta Dilma Rousseff, tais como Antônio Ronca, Antoni Inbañes Ruiz, Luiz Fernandes Dourado e José Romão, entre outros.

Diante da inédita ação de Temer, associações e entidades expressaram posicionamentos contrários ao ato, é o caso da nota de repúdio publicada que “evidencia o autoritarismo e descumprimento de normas legais e democráticas que devem balizar a vida pública e as ações políticas no campo da educação. Tal atitude amplia o golpismo ao interferir em atos legítimos da presidenta Dilma no exercício do cargo” (ANPED, 2016, p. 1).

O presidente interino também interveio no desenvolvimento do Fórum Nacional de Educação e na Conae 2018, e instituiu a Emenda Constitucional 95/2016. Em contrapartida, em momento de resistência, associações científicas e entidades sindicais conceberam outro espaço

de divulgação acadêmica, o Fórum Nacional de Educação (FNPE), o qual foi palco para a realização da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE, 2018)¹².

Nessa conjuntura, a supracitada EC95/2016, de acordo com Mariano (2017), garantiu que diversos aparatos de cortes no orçamento público fossem regulamentados no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), com previsão de vigorar por 20 anos, estendendo-se até 2036 ou até a promulgação de uma emenda contrária. A autora salientou que, pelas normas dessa política, mesmo se a realidade econômica e o crescimento demográfico fossem favoráveis, não seria possível ocorrer o aumento no teto de gastos. Desse modo, as políticas sociais estariam em risco, principalmente no que tange às áreas da saúde e educação. A medida

impedirá os investimentos necessários à manutenção e expansão dos serviços públicos, incorporação de inovações tecnológicas, aumentos de remuneração, contratações de pessoal, reestruturação de carreiras, [...] o novo regime fiscal suspende, por consequência, o projeto constituinte de 1988, e retira dos próximos governantes a autonomia sobre o orçamento (Mariano, 2017, p. 261).

Nessa racionalidade restritiva do governo, houve a exclusão de algumas responsabilidades do teto, entretanto, outras ações não o foram como “o pagamento de juros e amortizações da dívida pública, que podem se avolumar livremente [...] e os percentuais obrigatórios de gastos com a saúde e educação” (Mariano, 2017, p. 262), o que incidiu no campo da educação, fazendo com que as projeções para o alcance das metas do PNE fossem impossibilitadas.

Percebemos, então, que os trâmites de formulação da BNCC, no interior desse contexto, estiveram em alinhamento com as políticas desse momento, uma vez que o então Ministro da Educação Mendonça Filho elegeu um comitê gestor, formado por órgãos e entidades inter-relacionadas ao MEC, o qual constituiu um dos principais idealizadores da BNCC em sua 3ª versão, destinada aos níveis da educação infantil e ensino fundamental, cuja aprovação ocorreu em 20 de dezembro de 2017, mesmo diante das manifestações de repulsa das associações e entidades acadêmicas. De acordo com Aguiar e Tuttman (2020, p. 84) o movimento de insatisfação foi abrangente, porém, “não foi suficiente forte para impedir que fosse aprovada no CNE, apesar das argumentações contrárias expressas durante as audiências públicas e em documentos específicos”.

¹²A CONAPE 2018 representou importante proposição de luta diante daquele movimento impositivo das políticas públicas, no sentido de primar e defender os princípios de uma educação pública democrática em detrimento da crescente onda de privatização, financeirização e conservadorismo que avançou sobre o campo educacional com a formulação de medidas cada vez mais restritivas de acesso a esse direito por parte tanto dos (as) cidadãos (as) bem como dos (às) trabalhadores (as) deste setor.

Concernente à formação de professores(as), a elaboração da BNCC mostrou-se, de acordo com seus idealizadores, como um documento que a dispôs junto aos diversos desdobramentos políticos no campo educacional que a vincularia tanto à formação inicial quanto à continuada. Nessa direção, as discussões em torno da elaboração de uma base para a formação docente são provenientes da Política Nacional de Formação de Professores, proposta encetada pelo MEC em 2017, cuja apresentação foi realizada pela então secretária-executiva deste órgão, Maria Helena Guimarães de Castro.

Nesse momento solene, o Ministro da Educação Mendonça Filho destacou, em seu discurso, que “a boa formação de professores é fundamental e tem um impacto direto dentro da sala de aula, principalmente, na questão da qualidade do ensino e do aprendizado das crianças e jovens nas escolas de educação básica do Brasil” (Brasil, 2017). Por um lado, a declaração fora endossada por Maria Helena Guimarães de Castro e pôde ser conferida por meio da apresentação do programa, na qual a secretária expôs o panorama da formação docente, assim como demonstrou a situação da educação no país, esclarecendo em sua explanação que

a qualidade do professor é o fator que mais influencia a melhoria do aprendizado. Isso significa que, independente das diferenças de renda, de classes sociais e das desigualdades existentes, a qualidade do professor é o que mais pode ajudar a melhorar a qualidade da educação (Brasil, 2017).

De outro lado, em manifestação contrária, entidades educacionais representadas pela ABdC, ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, FINEDUCA e FORUMDIR referiram-se a essa política como uma forma de retrocesso nas políticas educacionais, haja vista seu caráter centralizador e em sentido diametralmente oposto às ações de cunho participativo e dialógico da política que estava em curso, tendo em vista a Resolução Nº 2/2015. Na visão dessas associações,

tal política tem como propósito subjacente escamotear a formação desses profissionais, sobretudo desviar a atenção da sociedade sobre o contingenciamento dos recursos públicos destinados à educação pública, o que prejudica quaisquer políticas de formação, favorecendo a ação dos poderosos grupos privatistas nacionais e internacionais que aumentam seus lucros no mercado internacional (ANPED, 2017, p. 1).

Ainda nessa manifestação, a ANPED (2017) assinalou que semelhante política se alinhava com as determinações do Decreto 6.755/2009, bem como não previa em sua elaboração elementos que conjugassem efetivas afirmações de formação sintonizada com valorização e desenvolvimento profissional, pois ignorou questões fundamentais que fazem parte da luta docente, a julgar pelas condições de trabalho e o piso salarial em uníssono aos aspectos de cargos e carreiras.

Além disso, nos foi perceptível, mais uma vez, a responsabilização de professores(as) e formadores(as) e a culpabilização destes pelos constantes fracassos, deslocando os compromissos das esferas federativas dos reais investimentos no campo educacional. O discurso fatalista e negligente impele a esses(as) trabalhadores(as) o dever de se adequarem a ordem vigente e promoverem a qualquer custo a produção educacional que caminhe sintonizada aos interesses desta e que ainda promova uma “qualidade” de acordo com seus moldes, o que nos remete à Oliveira (2020) quando aponta as políticas de *accountability* como elemento preponderante de controle e aferição da aprendizagem, nas quais a alegação de tais práticas reside no justo fato de que podem retratar seus níveis e adequá-los por meio da mobilização dos (as) profissionais, utilizando-se também de critérios meritocráticos.

No âmbito nacional, o momento das eleições de 2018 constituiu forte indexador de continuidade dessa política de cunho restritivo, no que se refere aos direitos da classe trabalhadora, já que, com a vitória de Jair Messias Bolsonaro e seu vice General Hamilton Mourão do pleito, entra em cena uma nova agenda, com configurações ainda não vistas na história da política brasileira. Nessa perspectiva, Zimmermann (2022), ao discutir sobre o cunho político das ações de Bolsonaro, principalmente no viés social, afirmou que não se perfilam nem ao liberalismo nem ao conservadorismo, uma vez que na prática o programa deste governo exime o Estado de todas as responsabilidades.

Para o autor, o liberalismo possui o mercado como ponto central, desempenhando seu papel na sociedade como provedor de bem-estar social, no qual a força de trabalho é utilizada para acessar os serviços sociais e, quando o indivíduo estiver em risco devido à ineficiência deste, outros setores podem ser acionados como o subsídio da família e do Estado. Nesse modelo, a ideia disseminada é a de que o mercado e sua condição autorreguladora “assegurará empregos a todos aqueles que tiverem vontade de trabalhar, tornando todos capazes de garantir seu próprio sustento e proteção social” (Zimmermann; Silva, 2009, p. 349). Em seu projeto, Bolsonaro percebe que o liberalismo poderia reduzir os juros, reafirmar a economia e, desta forma, gerar empregos.

Já no conservadorismo, a subvenção do Estado ocorre apenas nos casos em que os demais elos desse arranjo econômico não conseguem êxito, haja vista que suas bases sólidas estão fixadas no ideal da família patriarcal enquanto instituição máxima. De acordo com Zimmermann (2022), na proposta europeia o Estado incentiva por meio de políticas sociais programas de maternidade e relega à mulher o pífio lugar de administradora do lar. Entretanto, sob os auspícios das políticas bolsonaristas tal vertente não se consolida e “atua como cortina de fumaça na defesa de políticas neoliberais” (Zimmermann, 2022, p. 49), ademais, os liberais

nos moldes brasileiros preservam o mercado e a família, numa constatação da insuficiente ação estatal, sem com isso conseguir demarcar ações de fomento ao mercado de trabalho e ao capitalismo, em suma, para o autor, o liberalismo e o conservadorismo de Bolsonaro “são contra produtivos na criação de empregos assim como na melhoria do bem-estar social” (Zimmermann, 2022, p. 50).

Na concepção de Cruz (2022), a expressão eleitoral das urnas nas eleições de 2018 avultou os trabalhos de uma nova direita de cerne extremo, com voracidade para deslegitimar e desmontar os pequenos avanços nas políticas sociais, em especial aos dispositivos legais voltados não apenas aos desprovidos de poder econômico, mas também aos fragilizados socialmente, sendo as mulheres, os indígenas, os negros e a população LGBTQIA+ os principais alvos de ataques. Sob a ótica do autor, o que está em curso é uma governança que vai além do neoliberalismo, nela

há um conteúdo de desrepublicanização e desdemocratização que alcança todos os setores públicos, e age insidiosamente sobre o universo privado, buscando disciplinar comportamentos em ambas as esferas de modo a conter a vontade única, abalar a relação entre poderes, deslegitimar o serviço público e as políticas sociais, assim como assediar institucionalmente o Estado e seu aparato, particularmente o protetivo e de direitos constitucionalmente assegurados (Cruz, 2022, p. 56-57).

Concordamos com o autor acerca da afirmação de que as ações empreendidas nesse governo usurparam os direitos e a organização social coletiva e sem considerar o direcionamento dos partidos políticos alcançaram patamares maiores na estrutura da sociedade, buscando uma posição contrária ao que se construía, ou seja, medidas que minimizaram a pobreza, a miséria e a fome. Em seu lugar o que se prezou e se concretizou foi “uma agenda confusa e histriônica de mais individualismo econômico, social e cultural do que o próprio neoliberalismo pode suportar” (Cruz, 2022, p. 66), o que conflui em nosso entendimento numa forma de relacioná-la até mesmo aos processos de seleção natural, em que apenas aqueles indivíduos capazes de se adaptar às intemperes do espaço político e sociocultural conquistariam um lugar na sociedade e teriam acesso aos seus bens.

Dessa forma, Silva e Santos (2022) nos alertaram para as medidas executadas no campo da saúde, no qual a gestão de Bolsonaro acometeu o programa Mais Médicos e impactou sobremaneira a atenção básica do SUS. A retirada dos médicos cubanos para que os médicos brasileiros ocupassem os cargos gerou problemas no atendimento à população, especialmente nas Unidades de Pronto Atendimento (UPA) e Unidades Básicas de Saúde (UBS), pois com esta investida não houve o preenchimento de todas as vagas.

O caráter de continuidade nas proposições políticas nas áreas da saúde e educação nos mostrou que houve o prosseguimento da EC 95/2016, com privatizações e cortes orçamentários, os quais, para Silva e Santos (2022), ocasionaram a perda de R\$ 20 bilhões em investimentos na esfera da saúde 2019 e aprofundou os níveis de vulnerabilidade social. Tais diligenciamentos são justificados pelo governo a partir da necessidade de desenvolvimento econômico do país, o que desembocou em um “processo de desumanização que ocorre com a classe trabalhadora dentro de um sistema pautado na produção e consumo” (Silva; Santos, 2022, p. 318).

É nessa ambiência que, na seara da educação, o governo Bolsonaro tratou de diligenciar pela permanência de políticas que estavam em curso na gestão de Temer. Como já assinalamos anteriormente, o projeto para a educação brasileira envolve uma dinâmica que entrelaça todos os níveis de ensino e, nesse bojo, está a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação), uma das capilaridades da BNCC. Os primeiros ensaios dessa formulação são advindas da “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, um documento elaborado em 2018 por um grupo representado por: Maria Alice Carraturi Pereira (org.), Guiomar Namó de Melo, Bruna Henrique Caruso, Fernando Luiz Abrucio, Catarina Ianni Segatto, Lara Elena Ramos Simielli, os quais, de acordo com Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), ao pesquisar sobre a relação destes e as funções que desempenham podem ser associados aos reformadores da educação, leitura que também é compartilhada por Farias (2019, p. 161) ao expressar que estes “registram trajetórias marcadas por atuação na área da administração, da educação à distância e no setor empresarial e educacional privado”.

Um processo de formulação que conta apenas com um grupo escolhido pelo ministro da educação rompe com o contexto de ampla participação da sociedade e seus diversos segmentos educacionais e nos alerta para uma realidade privatista e depositária dos ideais de produção. Percebemos então uma nova forma de prospectar os dispositivos legais, dos quais emanam medidas que revelam o quão disputado é o campo da educação brasileiro, como é o caso da decomposição do Fórum Nacional de Educação (FNE), representando um retrocesso nas deliberações participativas, o que para Farias (2019) não expressou nova informação, haja vista que o governo Temer demonstrou outras situações de políticas impositivas e relatadas por diversas associações acadêmicas dentre elas a ANPED, a ANFOPE e a ABdC.

Ao considerar isso, percebemos que as evidências construídas para justificar a produção de tal documento repousaram na exposição de dados e, a exemplo disso, este trouxe uma pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE) e o relatório da empresa Mckinsey¹³, os quais relacionaram os níveis de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) estudantes ao trabalho dos(as) professores(as), o que sustentou as afirmações de baixo desempenho discente no contexto brasileiro. Tal constatação também ratificou o discurso da necessidade da BNCC – Educação Básica e demais dispositivos que pudessem alinhar todos os segmentos educacionais, desde a Educação Infantil até a pós-graduação, objetivando o desenvolvimento da oferta de Educação Básica de qualidade (Brasil, 2018, p. 9).

Em contrapartida a essa visão de responsabilização docente pelos índices de aprendizagem alcançados pelos(as) estudantes, para Contreras (2012, p. 81), a responsabilidade que permeia o ato educativo sintoniza-se aos ideais de profissionalidade, os quais caminham junto às decisões deste, pois “a educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais”, assim, em nossa concepção, uma pesquisa que buscasse mostrar a realidade da aprendizagem dos(as) estudantes brasileiros(as) deveria ter considerado os múltiplos fatores incidentes em avaliações, com destaque para uma pesquisa realizada por atores exteriores ao contexto educacional, no qual as condições precárias de trabalho destes(as) professores(as) e de aprendizagem discente sobressaem perante à sociedade.

O objetivo da proposta demarcou a fundamentalidade dos referenciais para o “desenvolvimento de competências docentes que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional de seu magistério” (Brasil, 2018, p. 9). Além disso, o documento ressaltou a elaboração do Parecer 09/2001 e sua respectiva Resolução 001/2002 justamente por ser um referencial que abarcou e enfatizou essa categoria das competências em seu conteúdo.

Visto por esse ângulo, o debate e as proposições para a formação de professores se encontraram em localização oposta aos posicionamentos das associações e entidades educacionais brasileiras, dentre os quais salientamos o da ANFOPE (2014), em que se subsidia numa visão sócio-histórica de formação e substantivada nas dimensões profissional, política e epistemológica, ambas imbricadas na busca pelo conhecimento que caminhe por uma conscientização da categoria profissional, bem como favorecer sua compreensão globalizante acerca das relações educação-sociedade e, ainda primar pelo conhecimento científico e, com isso, transpor o senso comum.

¹³Empresa de consultoria de gestão, cujo empreendimento visa atender aos inúmeros segmentos de empresas, governos, organizações não governamentais e organizações sem fins lucrativos (McKinsey & Company, 2023, disponível em: <https://www.mckinsey.com/br/careers/impact-experience/sobre-a-mckinsey>).

Um elemento apresentado na proposta e que foi modificado no Parecer CNE/CP Nº 22/2019 e subtraído da Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019 diz respeito às incumbências do professor, tratadas na proposta como simples, as quais incluem “trabalho de equipe, planejamento, ensinar cuidando para que o aluno aprenda, tratar com atenção maior os que têm dificuldade para aprender, dar aulas e outras atividades previstas na proposta pedagógica e em seu plano de trabalho” (Brasil, 2018, p. 27). Tal perspectiva apresentou-nos contrária ao posicionamento construído a partir das DCNs de 2015, haja vista a amplitude e complexidade com que foi dimensionada a docência à época, além de compreendermos ser um ato que se realiza com intencionalidade e alicerçado sobre bases teóricas e históricas, possuindo um compromisso político com a formação humana e social dos sujeitos.

No que diz respeito à composição do documento, Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) apontam a escassez bibliográfica em que este foi constituído, ademais, foram utilizados diversos dados relacionados a produções normativas de referências internacionais de estudos realizados em outros países ou em sua grande maioria textos elaborados por instituições ligadas a OCDE, ao Todos pela Educação, dentre outros. A partir dessa observação, presumimos que semelhante proposta não alcançou a realidade brasileira e as diversas carências nela presentes, não apenas estruturais, físicas e econômicas atinentes ao campo da educação, mas também sociais e culturais.

Em seu manifesto contrário à proposta em discussão, a ANFOPE, em conjunto com a FORUMDIR, sinalizou a falta de diálogo do MEC para com as universidades, faculdades e programas de pós-graduação, uma vez que estas percebem o avultar de ações do ministério sem qualquer relação com as pesquisas e o conhecimento realizadas no Brasil, o que caracteriza a natureza impositiva das

propostas curriculares desvinculadas das demandas formativas de estudantes e professores e da realidade concreta da escola pública brasileira desconsidera a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, o avanço do conhecimento educacional e a autonomia universitária corporificada nos seus projetos de formação (ANPED; ANFOPE; FORUMDIR, 2018, p. 1).

Nessa direção, percebemos uma movimentação do MEC com vistas a cercear a participação da sociedade civil e da comunidade acadêmica, explicitando, em nosso parecer, a não participação praticada voluntária, a qual de acordo com Lima (2011, p. 98) se revela diante de situações em que ocorrem “opções estratégicas de grupos e subgrupos, sem que se descortinem elementos concretos de imposição ou de indução da não participação”, isso porque o envolvimento dessas associações poderia representar uma redução ou impedimento na tomada

das decisões que não estivessem em acordo aos interesses empresariais, cujas configurações já assinalamos anteriormente.

Para essas entidades científicas ligadas ao avanço educacional, o documento Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica se insere na agenda da regressão no campo das políticas de formação, devido ao seu alinhamento com a reforma empresarial, haja vista os processos avaliativos que são ponto fundamental para ingresso e progressão na carreira, além de seu caráter estandardizado de currículo. Além disso, o manifesto das entidades nos alerta sobre a real intenção da proposta, quer seja de “desmonte dos cursos de formação de professores em nível superior e ameaça a carreira do magistério, ao assumir uma visão tarefeira, reduzida e alienada da docência” (ANPED; ANFOPE; FORUMDIR, 2018, p. 1).

Nessa conjuntura, em 2019, se consolidou o processo de tramitação das novas diretrizes de formação de professores(as), o que possibilitou sua aprovação. Seu texto expôs em linhas preliminares a devida origem, esclarecendo que advém de outras referências legais e de suas postulações, como é o caso do parágrafo 8º do art. 62 da LDB, que estabeleceu relação entre os cursos da formação de docentes e a BNCC- Educação Básica e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, o qual determina o prazo de dois anos para a adequação curricular da formação docente.

A BNC-Formação se constituiu por meio da elaboração do Parecer CNE/CP Nº 22, de 7 de novembro de 2019 (Brasil, 2019a) e da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019b), a qual, em conformidade com seu art. 1º, possuiu a finalidade de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica. Nesse intento, o Parecer Nº 22/2019 assinalou que seriam necessárias alterações tanto nos textos da Resolução CNE/CP Nº 1/2006 quanto na Resolução CNE/CP Nº 2/2015, além disso, o CNE compreendeu a importância de um documento que pudesse articular com a BNCC em todas as modalidades de ensino.

Os documentos que ora apresentamos foram construídos por uma comissão composta pelos membros: Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Mozart Neves Ramos (Relator), Alessio Costa Lima, Antonio de Araújo Freitas Júnior, Antonio Carbonari Netto, Aurina Oliveira Santana, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi (Correlator), Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes. Acreditamos ser fundamental apresentar informações daqueles que estiveram envolvidos com a criação da BNC-Formação 2019, uma vez que este documento exprime dentre outros

elementos a visão de mundo, de sociedade, de educação, de docência e, deste modo, coadunamos com a perspectiva de Vieira (2007), para a qual as políticas educacionais se caracterizaram por expressar

a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, [...] falamos da política de um governo, como também de suas políticas, da política relativa a um nível de ensino – a educação básica ou a superior – e de suas políticas. Tudo depende, portanto, do lugar de onde se observam os diferentes fenômenos em foco, [...] a (s) política (s) representa (m) o espaço onde se manifesta a “politicidade inerente à educação”, na medida em que traduzem expectativas de ruptura ou de continuidade (Vieira, 2007, p. 56).

No interior das múltiplas relações que se estabelecem no campo educacional entre o público e o privado, Evangelista, Fiera e Titton (2019) trouxeram à luz o envolvimento que membros do CNE entreteciam com a rede privada. Dentre eles, destacamos Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), que foi membro do Comitê Técnico do Todos pela Educação, do Conselho Curador da Fundação Ioschpe, da Associação Parceiros da Educação; do Instituto Natura, do Instituto Braudel, dentre outros. Participou do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular e de vários comitês internacionais ligados à educação na UNESCO e na OCDE. Ocupou cargos como a de Presidente da Associação Nacional de Avaliação Educacional (ABAVE), conselheira do Conselho Consultivo da Organização dos Estados Ibero-americanos /OEI e embaixadora do Pisa para escolas no Brasil. Já Antonio Carbonari Netto tem experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão Acadêmica e Administração estratégica. É Diretor - Presidente da Anhanguera Educacional S.A., entidade mantenedora de instituições de ensino superior privado.

Nessa direção, Aurina Oliveira Santana possui relações com o sistema SESI, SENAT, SENAC, que oferece formação e aperfeiçoamento em diversas áreas do conhecimento do ramo empresarial e Mozart foi presidente do Todos pela Educação, assim como foi Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna. Ainda na relação dos membros do CNE encontramos Sueli Melo Castro Menezes, que foi Membro do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do estado do Pará (SINEPE), bem como participou do Conselho Estadual de Educação (CEE-PA) e foi Vice-Presidente da Fundação Ipiranga (2007 a 2021).

Antonio de Araújo Freitas Júnior foi Diretor Executivo do Instituto Educacional da Fundação Getúlio Vargas e da Associação Nacional dos cursos de graduação em Administração (ANGRAD), membro do *Central and East European Management Development Association* (CECMAN) *Board*. Por fim, Luiz Roberto Liza Curi (Correlator) é apontado por Evangelista, Fiera e Titton (2019) como um dos conselheiros que possui uma malha grande de relações no

setor educacional, incluindo instituições de ensino superior como o Grupo Sistema Educacional Brasileiro (SEB), Faculdade UNYLEYA e Estácio de Sá, sendo fundador desta. Ele também foi membro do Comitê de avaliação da Organização dos Estados Americanos (OEA) e dirigiu o setor de Ciência e Tecnologia da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, dentre outros.

Compreendemos que essas empresas, cada uma com seus objetivos e atribuições, constroem um emaranhado de atividades afins ao campo da educação em diversos níveis e ramos do ensino, seja nas áreas de formação, oferecendo capacitação, atualização, consultoria e avaliação escolar, seja na implementação de currículos, confecção e venda de materiais didáticos alinhados aos panoramas vigentes e ações voltadas para o estímulo de jovens para o ingresso no mercado de trabalho e o empreendedorismo. Tais atividades constituem de premissas que, sob a perspectiva de seus idealizadores, apontam para a melhoria da qualidade educacional e a constituição de uma sociedade preparada para as vindouras conversões tecnológicas.

Devido ao grande número de instalações que tais segmentos conseguem firmar em território brasileiro, acreditamos que a disseminação de seus ideais toma uma proporção sem precedentes. Nessa direção, estamos colocando em tela algumas construções fatalistas e imagéticas tanto de um padrão de cidadão(a) que estará reservado para esta nova realidade quanto a valorização de determinados aspectos como a meritocracia e o individualismo, os quais perspectivados pela camada dominante mantém a classe dominada afastada das prováveis oportunidades de transformação. Para Evangelista, Fiera e Titton (2019), as relações acima expostas

são a face exposta, conquanto não perceptível imediatamente, dos interesses espúrios que correm sob o *slogan* da defesa da escola de boa qualidade e inúmeras são as evidências de suas relações institucionais diretas e indiretas. Elas incluem Aparelhos Privados de Hegemonia (APH); instituições de ensino superior privado; Aparelhos de Estado; empresas educacionais de capital aberto; Sistema S; movimentos empresariais; Organização Social (OS) e atividades ligadas à defesa de Direitos humanos e raciais (Evangelista; Fiera; Titton, 2019, p. 3).

Dito isso, faz-se necessário ponderar sobre alguns aspectos constantes no Parecer CNE/CP Nº 22/2019 e na Resolução Nº 2/2019 para que possamos aclarar nossa compreensão acerca dos rumos que se delinearão para o campo educacional após a promulgação destes. Ao iniciarmos nossa reflexão nos valem da afirmação expressa nesses textos de que sua elaboração visa alinhar o processo formativo dos profissionais da educação às competências elencadas na BNCC - Educação Básica que compõem as aprendizagens essenciais dos(as) estudantes, as quais perspectivam “o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral” (Brasil, 2019b, p. 2), sendo que, na BNCC (2018) a categoria competência “é definida

como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Nessa direção, observamos a afirmação na Resolução Nº 2 de 2019 em seus art. 2º, art. 3º e art. 4º sobre o compromisso da formação de professores e sua intersecção com a competências da seguinte forma:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I – Conhecimento profissional;

II – Prática profissional;

III – Engajamento profissional (Brasil, 2019b, p. 2).

Mais uma vez estamos diante de uma proposta perfilada ao capital e à formação de competências que atendessem às necessidades vigentes de uma sociedade dita por semelhantes políticas estar em constante transformação, assim, para Shiroma e Evangelista (2015) o que permanece obscurecido nas reformas educacionais empreendidas no Brasil são seus reais objetivos de promover um distanciamento daquilo que é perene e substancial ao trabalho docente, quer seja proporcionar aos(às) estudantes “a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico, sua formação humana” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 316). Sob o ponto de vista de D’Avila (2020), tais competências alinham-se ao praticismo, distante de um projeto relacionado com a prática social, no qual as tecnologias da informação ganham espaço, inclusive, no conhecimento profissional e, dessa forma, o que opera é a formação de um técnico, cujo processo formativo é de inteira responsabilidade do(a) graduando(a).

A partir da preconização das Diretrizes de 2019 acerca de seu alinhamento à BNCC e aos predicativos da formação de competências, percebemos o quanto a educação permanece subjugada a ordem empresarial nacional, com ênfase na internacional e às exigências do mercado de trabalho e, devido a isto, acreditamos que esta configuração formativa baseada na enumeração/categorização de habilidades concorre para aniquilar a autonomia docente, os propósitos de construção coletiva e a conscientização política dos(as) docentes, haja vista toda

a grade curricular estar direcionada ao atendimento dessas demandas. Corroboramos com Oliveira (2022) ao afirmar que nesse mote a formação fica restrita a

uma questão técnica, apartada da política, apresentando soluções objetivas e conteudistas, que se colocam como “neutras” e universais. Este enfoque encontra grande acolhimento em governos conservadores e progressistas, e mesmo junto à opinião pública, porque se apoiam em uma visão que busca a eficiência na educação. Essa abordagem aposta na despolitização do debate educacional (Oliveira, 2022, p. 408).

Consoante aos princípios da BNC – Formação, destacamos que a Resolução N° 2/2019 trouxe, em seu art. 6º, aspectos fundantes acerca da formação de professores(as), os quais entendemos ser condições essenciais. Contudo, nos limites desta pesquisa, nos fixamos a alguns pontos que poderiam nos encaminhar para o desenvolvimento autônomo dos(as) professores(as), a partir de seus elementos textuais, tais como:

II – a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o **fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão**;
 IV – a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;
 V – a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, **fundada nos conhecimentos científicos e didáticos**, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, **visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes**;
 VII – a **articulação** entre a formação inicial e a formação continuada;
 X – a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2019b, p. 3, grifos nossos).

Observamos, por meio da leitura desses incisos, que eles demonstraram elementos obscuros a julgar pelos pontos destacados que ao longo do documento não são explicitadas as vias a serem construídas para a materialização destes. Além disso, notamos nestes trechos uma clara associação ao trabalho pragmático que prioriza os resultados e destituído de criticismo. Nesse processo coadunamos com Gonçalves, Mota e Anadon (2020) ao exporem que esses princípios também elencados no Parecer N° 22/2019 não expuseram suas referências, eles assemelharam-se aos da Resolução N° 2/2015, mas com uma redação alterada, o que para as autoras representam pontos de esvaziamento de sentido.

A respeito da valorização encetada no inciso II da Resolução N° 2/2019, bem como em seu Parecer N° 22/2019, são sobressaltados estudos do BID e da OCDE que demonstraram a falta de interesse dos jovens em ingressarem na carreira do magistério. Assim, tratar das questões valorativas em interlocução as da formação seria fundamental para avançar nos processos dessa natureza e garantir, a partir de um piso nacional uma educação de qualidade. Entretanto, não há na composição do documento a apresentação de sua viabilização e, desse

modo, consideramos que este não fez sequer menção sobre o plano de carreira e salário e as atividades referentes a este aspecto, a julgar pelas Diretrizes de 2015 ao destinarem um capítulo para ponderar acerca deste debate.

No tocante à interlocução entre formação inicial e continuada, acreditamos que o presente documento, embora apresente pontos específicos a respeito da formação continuada, como no caso do inciso VII, não alcançou uma discussão que a contemplasse em toda a sua dimensão, pois não apresentou características ou ainda dados desta modalidade. Ao contrário disso, as Diretrizes de 2019 referendou uma discussão apenas sobre a formação inicial, tendo em vista a formulação da Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que se destinou a dispor sobre as questões da formação continuada, a qual discutiremos mais adiante.

Sob nossa perspectiva, o princípio X é uma transposição dos parágrafos II e III do art. 206 da Constituição Federal e, sobre este, PROFOR (Resolução [...], 2021) afirmou que, na BNC-Formação,

tais preceitos não são atendidos, haja vista o caráter altamente restritivo, não comporta esta conexão aqui colocada na Constituição Federal que é muito mais abrangente [...] outro aspecto é o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, quando olhamos para a 2/2019, com destaque aos art. X, XI e XIII, o que se fizemos uma análise é quase uma retomada da perspectiva de currículo mínimo na formação de professores, porque metade da carga horária está nos conhecimentos específicos da BNCC (Resolução [...], 2021).

Diante do quadro ora exposto, compreendemos não ser possível visualizar elementos que promovam a autonomia docente nos princípios das Diretrizes de 2019, haja vista não encontrarmos nessas prospecções a visão do (a) docente como indivíduo que faz parte de uma estrutura social com fortes determinantes históricos de uma profissão arraigada no saber fazer e que carece de políticas educacionais comprometidas com a ruptura desta lógica massiva e alienante. O que presenciamos, então, nesse documento é um retorno à

produção de saberes pelo caminho objetivista em que, alunos e professores são pensados como receptores de modelos educacionais pensados por “especialistas”, [...] modelos constitutivos de pseudodemocracia com uma compreensão limitada de participação, ao mesmo tempo, se configuram como referentes “essenciais” (Albino; Silva, 2019, p. 150).

Quanto à estrutura curricular, a normativa prescreveu que os cursos de formação inicial se demarcaram por determinados princípios em consonância com a BNCC da Educação Básica e, dentre eles salientamos:

- 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 probatório, 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;

VI – fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional;

VII – integração entre teoria e 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;

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 (Brasil, 2019b, p. 4).

De um lado, os documentos elaborados sobre a BNCC possuem uma linha narrativa que perpetua, por todas as suas produções, sobre a igualdade e a equidade enquanto direito de aprendizagem dos(a) estudantes. E com a BNC-Formação não é diferente, haja vista seus idealizadores assegurarem a promoção destas à educação. Nessa perspectiva, “enquanto a igualdade busca dar a todos a mesma oportunidade, independentemente de suas necessidades, a equidade trata as pessoas de formas diferentes, considerando o que elas precisam. Ou seja, sua intenção é assegurar que todos tenham o mesmo direito” (Instituto UNIBANCO, 2022, p. 1).

Por outro lado, entendemos que a ideia de direito de aprendizagem vinculada à BNCC por seus propositores ao realizarem uma redação sucinta, objetiva e de cunho normativo constituiu aspecto relevante para que houvesse no contexto educacional brasileiro a viabilização de um movimento em rede no sentido de destinar a todos(as) estudantes o acesso a mesma disposição de objetivos de aprendizagem. Tal composição, ensejada intencionalmente, fez com que houvesse uma padronização do currículo, além de revelar meio constitutivo de formação de identidades e consensos uníssonos as idealizações do empresariado e das necessidades que o compeza. Sobre esse aspecto, concordamos com Dourado e Siqueira (2019) quando expuseram que

não se trata a ter direito a aprender, mas sim, “direito à educação”, uma vez que aprender é uma condição inerente ao ato educativo. Portanto, falar em direito à educação é mais amplo do que direito à aprendizagem, já que o direito à educação implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada que permita a

materialização de um projeto político-pedagógico democrático e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem (Dourado; Siqueira, 2019, p. 300).

Além disso, presenciamos termos associados ao caráter de meritocracia e responsabilização como no inciso VI, ao endereçar aos próprios(as) licenciandos(as) as incumbências de constituir-se docente enquanto processo formativo, eximindo o Estado e órgãos estaduais e municipais de suas verdadeiras atribuições. Esse fato ainda nos remete a Kant (1985) no que tange à responsabilidade do indivíduo enquanto ser racional, por sua autonomia e seu desenvolvimento no convívio social, uma vez que, de posse de sua liberdade, poderia buscar, por si só, meios ao alcance do desenvolvimento desta.

Para Olinda Evangelista, em entrevista concedida a Affonso e De Lamare (2022), palavras como protagonismo, autonomia, empoderamento são frequentemente utilizadas pelos interlocutores contemporâneos em textos legais ou publicações midiáticas no intuito de enebriar leitores (as), ocultando seu sentido e finalidade nesses documentos. Assim, torna-se imprescindível atentarmos-nos ao contexto em que esses são produzidos, pois comumente ocorre o uso dessas terminologias com fins a destituir do ser professor (a) suas características e prerrogativas, ainda que pífias, uma vez que estas são pensadas

no campo do indivíduo e não no campo das relações coletivas ou das relações sindicais ou das relações políticas dentro da escola. [...] Considero que esses slogans são absolutamente falsos, procuram seduzir o professor, dando-lhe um “poder” que de fato lhe está sendo retirado pela própria concepção pedagógica que dá sentido para essas formulações (Affonso; De Lamare, 2022, p. 161).

Outra questão presente nos incisos VII e VIII incide sobre a relação teoria e prática na formação de professores(as), contudo, as Diretrizes de 2019 enfatizaram uma necessidade maior de trabalho no âmbito da prática, sendo que os estágios supervisionados ocorreriam durante todo o percurso formativo. Essa afirmação nos forneceu fortes indícios de uma pedagogia associada ao saber fazer, ao praticismo e a averiguação dos saberes por meio de avaliações, o que nos distancia da concepção de Freire (2016) de uma pedagogia da práxis, em que vigora a unidade teoria e prática e, nos aproxima de uma formação de professor(a) reflexivo exposta por Contreras (2012), cujas habilidades os constituem devido às situações que lhes são apresentadas no cotidiano escolar.

Dessa forma, depreendemos que, na visão das Diretrizes de 2019, seria a partir das experiências em sala de aula, desenvolvendo os objetivos de aprendizagem preconizados na BNCC junto e sob a supervisão dos(as) professores das instituições escolares é que a formação dos graduandos se faria de forma integral e os ofereceriam as bases para a realização do ensinar, uma vez que a elaboração do currículo e de seus componentes teóricos já estariam consolidados

e organizados pelos descritores desta. Nesse sentido, reafirmamos que não há formação docente desprovida da teoria e as contribuições das Ciências Humanas e Sociais, haja vista as múltiplas possibilidades de complexas formas de compreensão dos saberes historicamente acumulados ou ainda a construção do conhecimento a partir das enunciações destas, portanto, será sob o consolidado dos pressupostos da epistemologia da práxis é que se desenvolverá uma formação de professores direcionada à emancipação dos sujeitos à luz de sua autonomia.

Um aspecto fundamental a ser evidenciado diz respeito à valorização das escolas de educação básica, as quais respondem pela grande parcela de estudantes matriculados(as) e por se constituírem de *lócus* frequentemente requerido de participação seja em programas vinculados aos órgãos e instituições públicas quanto setores privados. Embora a BNC-Formação não apresentasse um plano passível de concretização, é do conhecimento de toda a sociedade a situação de abandono em que encontram as escolas, especialmente as públicas, com instalações mobiliárias e de segurança precárias, salas de aula com número elevado de discentes, falta de material didático adequado a suprir as carências do processo de ensino e aprendizagem e excesso de utilização de programas e pacotes institucionalizados por empresas do setor privado que com suas metodologias milagrosas prometem alavancar a alfabetização e reduzir os números do analfabetismo, dentre tantos outros problemas e entraves que adentram ao cotidiano escolar.

Nesse panorama, as avaliações são o principal (senão o único) meio utilizado para mensurar o percentual de aprendizagem dos(as) licenciandos(as) e, por conseguinte, revelar a qualidade dos cursos, esta ação se conectaria com a matriz de competência da BNC-Formação, alinhada aos indicadores que forneçam dados estatísticos de padrões internacionais. De acordo com Freitas (2018) os exames aplicados pós-formação inicial fornecem de um lado dados que podem favorecer o credenciamento de programas e por outro lado, oferecem uma maior fiscalização destes, o que culmina na padronização e

elimina a diversidade de projetos formativos nas agências de preparação de professores, ao mesmo tempo que permite uma formação aligeirada e em agências formativas improvisadas, já que é o controle pelo credenciamento, em exame posterior à formação inicial, o que define o exercício na profissão (Freitas, 2018, p. 106).

O art. 8º representou, em nossa compreensão, algumas modificações acerca dos elementos suscitados no artigo anterior e apresentou, em sua redação, os fundamentos pedagógicos dos cursos para a formação inicial, sendo que alguns incisos nos revelaram questões relacionadas ao pragmatismo, além de validarem propostas sob uma perspectiva sintonizada com a incorporação de competências, assim, dentre eles sobressaltamos:

- I – o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta;
- II – o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;
- III – a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.
- V – avaliação como parte do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias;
- VIII – compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas e
- IX – decisões pedagógicas com base em evidências (Brasil, 2019b, p. 5).

A partir dos aspectos abordados nesses incisos, notamos que, apesar de um conjunto de expressões associadas às premissas de uma perspectiva progressista e de envolvimento com a democracia e os anseios para a formação relacionada às orientações de cunho equitativos e de desenvolvimento da autonomia, o que nos mostrou tangível, na verdade, foi a revalidação do discurso em torno da obtenção de habilidades e demais predicativos, encaminhando-nos para a observação da prática de autonomia outorgada, vista por Albino (2015) como a comumente encontrada nos textos das políticas educacionais, associada ao caráter de responsabilização, de iniciativa e de mobilização de saberes que pudessem consubstanciar e favorecer o trabalho na sala de aula.

O fato de as Diretrizes de 2019 potencializarem sua interlocução com a BNCC por meio da constituição de uma estrutura lexical baseada no fazer docente, nas técnicas e manejos de melhor alcance da qualidade no processo de ensino e aprendizagem e condicionada a uma avaliação que também se fundamenta pelos objetivos padronizados, aprofunda nossa percepção de uma formação direcionada ao atendimento de mão de obra para o mercado. Para Freitas (2018), essa teia articulada demonstra a envergadura do sistema proposto, atingindo outros segmentos escolares mediante a elaboração de um “esquema” compatível com a reforma empresarial da educação, na qual as bases nacionais utilizadas nos diversos níveis de escolarização possuem suas competências e habilidades averiguadas pelas avaliações de larga escala, cujos resultados fornecem dados que estratificam as instituições pela sua “qualidade” e as conduzem aos processos de privatização ou até mesmo à sua destruição.

A padronização ocorre também na distribuição da carga horária deste marco regulatório, a qual os cursos para a formação inicial de professores(as) devem se organizar para atender o disposto no Parecer Nº 22/2019, classificada em grupos da seguinte forma:

Grupo I: 800 (oitocentas) horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.

Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio desses conteúdos.

Grupo III: 800 (oitocentas) horas para a prática pedagógica com a seguinte distribuição: 400 (quatrocentas) horas para os componentes curriculares dos Grupos I e II, das quais:

400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;

400 (quatrocentas) horas de práticas nos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019a, p. 23).

Para o Grupo 1, seriam contempladas, dentre outras questões, as referentes aos marcos legais brasileiros com base na LDB (art. 26-A), nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na BNCC e nos currículos da escola, assim como a didática, as metodologias e seus fundamentos inerentes a aplicação dos conteúdos, conhecimentos básicos sobre a legislação da Educação Especial e sobre os fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos, além da percepção dos resultados das avaliações como fatores constituintes da prática docente.

No Grupo 2, seriam 1600 horas destinadas ao trabalho pedagógico a partir das premissas da BNCC, orientadas para a formação baseada nas habilidades das áreas de Língua Portuguesa, de Matemática, da linguagem digital, com vistas à utilização desse saber no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, o desenvolvimento formativo configuraria entre outros aspectos o caráter de interlocução entre os conteúdos da Educação Básica e os da BNC-Formação, representando meios que pudessem fornecer experiências metodológicas a serem utilizadas *a posteriori* nas práticas dos(as) licenciandos(as), no intuito de propiciar aos(as) discentes o desenvolvimento criativo e inovador, o conhecimento acerca da alfabetização e dos elementos basilares da leitura fluente, sua compreensão e sua produção.

Por fim, o Grupo 3 direcionou as ações formativas, configurando como eixo central o estágio supervisionado, o qual, em meio a outros pontos, considerou fundamental o(a) docente da instituição escolar orientar o(a) licenciando(a) na jornada do estágio, haja vista a necessidade do engajamento teoria e prática, instituição formadora e instituição escolar. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas deveriam estar todas associadas à prática, cujas atividades formativas deveriam seguir uma progressão da ordem de complexidade, buscando “a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os

problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa” (Brasil, 2019b, p. 9)

Diante dessa prescrição pormenorizada e sistemática, é fundamental atentarmos às mudanças significativas e incisivas nos currículos das universidades, uma vez que a forma estandardizada de apresentação e desenvolvimento deste e sua aferição via sistema de avaliação, cujos preceitos foram assinalados no capítulo VIII da Resolução N° 2/2019 restringem a autonomia universitária e, por conseguinte, dos(as) professores(as). No que concerne ao currículo, Albino e Silva (2019, p. 150) são enfáticas ao assinalarem que este é reformulado e direcionado aos interesses mercadológicos, no qual “as ciências humanas são suprimidas/marginalizadas, no rol de saberes ‘importantes’”, dito de outra forma, os saberes inscritos na BNCC.

Sob o nosso entendimento, um currículo perspectivado com vistas a corresponder às normativas de bases nacionais está fadado a oferecer uma formação inicial e continuada limitada e de abordagem alienante. Nessa direção, recorreremos a Freire (2018) e sua abordagem sobre a alienação e o estranhamento que, diante de tal configuração, avulta em todos os setores formativos, inclusive, no interior das instituições escolares da Educação Básica, nas quais a percepção de uma autonomia aniquilada se torna a evidência mais próxima da realidade.

Nos valem de tal ensejo teórico por acreditarmos numa reorientação dos organismos internacionais, em busca de um alinhamento da máquina produtora do capital, cuja força motriz se fundamenta no trabalho humano, especialmente na precarização deste. Com isso, compreendemos que uma formação cuja participação dos envolvidos no processo (universidades, professores, associações acadêmicas e de classe) é relegada ao papel de executores constitui de forma clara afirmar sobre o seu não pertencimento ao próprio trabalho,

é retirar-lhe a condição de objetivar-se como ser humano em sua atividade vital, negando sua essência humana de ser livre e consciente nos atos de sua produção e, enfim, afirmando a “perda de si mesmo”, o “estranhamento de si”, o “auto estranhamento” da/na atividade produtiva que lhe constitui como ser objetivo no mundo natural e social. [...] O trabalho que se efetiva sob o controle do capital, ou seja, sob o jugo da dominação e exploração capitalista, já não é trabalho livre e consciente, mas apenas meio de satisfazer as necessidades de autopreservação da pessoa do trabalhador e/ou de sua família (Freire, 2018, p. 338-339).

A avaliação dos cursos de formação inicial foi tratada no capítulo VIII da Resolução N° 2/2019, o qual dispôs dos critérios que seriam utilizados para garantir que a formação atingiria o desenvolvimento das habilidades e competências preconizados por essa política. Devido a esse fato, em seu art. 23 as diretrizes de 2019 consideraram que “a avaliação dos licenciandos

deve ser organizada como um reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências”, estabelecendo que:

§1º As avaliações da aprendizagem e das competências devem ser contínuas e previstas como parte indissociável das atividades acadêmicas.

§2º O processo avaliativo deve ser diversificado e adequado às etapas e às atividades do curso, distinguindo o desempenho em atividades teóricas, práticas, laboratoriais, de pesquisa e de extensão.

§3º O processo avaliativo pode-se dar sob a forma de monografias, exercícios ou provas dissertativas, apresentação de seminários e trabalhos orais, relatórios, projetos e atividades práticas, entre outros, que demonstrem o aprendizado e estimulem a produção intelectual dos licenciandos, de forma individual ou em equipe (Brasil, 2019b, p. 11).

O art. 26 ainda ressaltou que, ao órgão responsável pela avaliação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), caberia “elaborar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores”, sendo a Resolução Nº 2/2015 o documento referência de tal avaliação.

Conjecturamos, nesse contexto, afirmar que a prescrição e o encaixe do trabalhador (a) docente e do trabalho educativo aos moldes de um sistema que prima pelo perfilamento das ações relacionadas a um discurso internacional de melhoria da qualidade na educação ressalta a avaliação e seus instrumentos somativos como única forma de se obter o domínio sobre o aprendizado dos(as) estudantes. É possível ainda observarmos por qual meios a avaliação percorreria, clarificando para nós o cunho prescritivo e de controle sobre a obtenção dos resultados.

Para Lima (2015), a justificativa para a realização das avaliações como forma de mensurar a qualidade educacional constitui uma retórica na produção das políticas educacionais que elaboraram um discurso da necessidade destas com vistas a direcionar mais autonomia às escolas. Entretanto, na visão do autor essa estratégia conflui ao que denominou de autonomia heterogovernada, pois, no que concerne aos(às) docentes e estudantes “as novas modalidades de avaliação e de garantia da qualidade tendem a evidenciar uma natureza estranha, hierárquica, externa e heterônoma, atribuindo-lhes o papel de objetos, mais do que o de sujeitos, da avaliação” (Lima, 2015, p. 1342).

Nessa direção, somos uníssomos ao autor ao afirmar acerca das práticas de avaliação e as políticas que lhes dão origem instrumentos originários de uma intensa estratificação dos objetivos, dos processos e da organização em todos os níveis das instituições escolares, representando para a educação elementos que confluem em sua racionalização técnico-instrumental. Percebemos que ao tratar da avaliação de forma estagnada e impositiva, as Diretrizes de 2019 cerceiam, sobremaneira, a autonomia docente, não apenas por constituir

mecanismo regulatório do resultado da aprendizagem, mas também por controlar integralmente o processo de ensino e aprendizagem, já que esta averigua justa e ordenadamente os objetivos traçados. Portanto, ainda que o(a) professor considere realizar a eleição desses e dos conteúdos, estaria sujeito a ser responsabilizado pelas vias da *accountability* devido ao fato de seus(as) estudantes não alcançarem as metas estabelecidas.

Em suas Disposições Transitórias e Finais, tal resolução estabeleceu o prazo de dois anos para que as IES fizessem sua implementação e, advogou o prazo de três anos para aqueles estabelecimentos cujos currículos estivessem acordados à Resolução N° 2/2015, garantindo aos discentes que já haviam iniciado o curso, a terminalidade em consonância com este dispositivo. Entretanto, a construção do Parecer N° 22/2019, bem como a Resolução N° 2/2019, sob a ótica de Gonçalves, Mota e Anadon (2020), se pautou por um movimento que incide novamente na desqualificação das pesquisas e dos construtos dos últimos anos nas políticas educacionais brasileiras. Ademais, ao implementar essa diretriz de forma transversal à Resolução N° 2/ 2015, o governo Bolsonaro reafirmou seu compromisso com os núcleos de poder que massificam a educação e a subjugam ao neotecnicismo.

5.2 A Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020 – BNC-Formação Continuada

O ano de 2020 foi caracterizado pela permanência das políticas que o governo de Jair Bolsonaro começara a empreender no ano anterior. Contudo, a sociedade mundial esteve envolta com as questões de saúde, uma vez que a contaminação pelo novo coronavírus (SARS-COV-2), principal causador da COVID-19, iria acometer milhões de pessoas e ceifar a vida de inúmeras delas. No Brasil, de acordo com dados da Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS, 2020), o primeiro caso registrado da doença datou de 26 de fevereiro de 2020, sendo um homem de 61 anos que estava em viagem para Itália, em Lombardia, cujo atendimento se deu no Hospital Israelita Albert Einstein, em São Paulo. Já a primeira morte registrada em decorrência da contaminação pelo vírus aconteceu, segundo Colucci (2022), em 12 de março, sendo a vítima uma mulher de 57 anos, diarista, moradora da Cidade Tiradentes, zona leste de São Paulo.

A partir desse quadro, foi possível identificar que a situação de pandemia decretada pelo Diretor Geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom, seria um contexto com fortes indícios de que a propagação inicial ocorreria pela contaminação de pessoas de classes de níveis elevados e, por conseguinte acometeria a classe mais baixa. Esse contexto dos primeiros contágios representou para Freitas (2021, p. 191) a materialização de uma sociedade

globalizada, na qual “o Sars-Cov-2 desembarca em terras brasileiras tendo a burguesia como seu principal hospedeiro, se espalhando no território, [...] atingindo com robustez os segmentos mais pauperizados”.

O enfrentamento à pandemia foi caracterizado por medidas iniciais de acompanhamento e busca de consolidação das orientações da OMS, sob a administração do Ministro da Saúde Luiz Henrique Mandetta, o que logo se tornou um problema aos olhos do presidente Bolsonaro e foi substituído por outros dois ministros: Nelson Teich e Eduardo Pazuelo, os quais também não permaneceram no cargo, culminando com a investidura de Marcelo Queiroga, que permaneceu no ministério até o final do mandato de Bolsonaro. A postura negacionista do presidente, às vistas de Silva (2020, p. 7), contribuiu para o aprofundamento da crise política e ideológica, ao empenhar ataques direcionados à diversas instituições públicas, como universidades e ao Superior Tribunal Federal, bem como “aos centros de pesquisas públicas, ou às lideranças políticas e aos movimentos sociais, que defendem, em meio à pandemia, a preservação da vida, e não a produção econômica”.

Diante da complexa conjuntura social, econômica, política e sanitária que se instaurou no país, o(a) trabalhador(a) se encontrou numa realidade contraditória e dual, compreendida entre seguir as prescrições de isolamento e perecerem ao estado de escassez de alimento e condições de vida ou enfrentar o risco de contágio e afetar seus familiares, realidade a qual Antunes (2020, p. 19) questionou sobre como “desempregados/as, os/as informais, os trabalhadores/as intermitentes, os/as uberizados/as, os/as subutilizados/as, os/as terceirizados/as isto é, aqueles que não têm direitos sociais e que recebem salários somente quando executam algum trabalho?”. Nesse fogo cruzado apresentado pelo autor, é a classe trabalhadora que mais sofreu com a autocracia do governo, por constituir a parcela da população que mormente é afetada pela exploração e precarização do trabalho, ou ainda pelo subemprego e desemprego.

Para Antunes (2020), a pandemia trouxe à tona aspectos que já estavam presentes na sociedade e na classe trabalhadora, como é o caso das altas taxas de desemprego que assolam o país há décadas, assim como os processos de precarização que durante a pandemia assume o caráter de uberização, haja vista a alternativa vislumbrada por muitos, mesmo com a intensificação do trabalho por grandes plataformas expressas, tendo em vista o cenário de fome em que se encontravam. Além disso, segundo o autor, as constantes modificações e aprimoramentos tecnológicos da produção fazem com que caso não venha a aniquilar o trabalho vivo, uma vez que

o capital não se valoriza sem a força de trabalho, [...] reduza-o, com a substituição das atividades humanas por ferramentas automatizadas sob o comando informacional-digital, resultado do domínio “inquestionável” das corporações globais financeirizadas (Antunes, 2020, p. 23).

No Brasil, de acordo com dados recentes do Ministério da Saúde (2023), foram registrados mais de 700.556 óbitos no decurso da pandemia, na qual o governo Bolsonaro optou por comungar de ações que Castilho e Lemos (2021, p. 271) denominaram como sendo de “uma industrialização da morte”. Ao considerarmos que de um lado, concomitante a situação pandêmica e a ausência de políticas públicas capazes de enfrentá-la com planejamento e afirmação, por outro lado “vemos estarrecidos/as o avanço sem precedentes da política de austeridade fiscal levada a cabo pelo Ministro da Economia, Sr. Paulo Guedes, que tem como único horizonte o Estado brasileiro todo privatizado” (Castilho; Lemos, 2021, p. 271-272).

Nessa perspectiva, a necropolítica exercida nessa administração imputa a todos (as) que obstaculizam o desenvolvimento do capital seu aniquilamento, tendo em vista o grande pacote de medidas tomadas, podemos destacar com base em Castilho e Lemos (2021) ataques à própria sobrevivência da classe trabalhadora quando essa governança atua em crimes contra a Amazônia, na defesa pelo armamento, em progressivos cortes a universidades e agências que fomentam a cultura, na contrarreforma da previdência, enfim,

em nenhuma das propostas existe algo que se volte à proteção da vida da população que vive em condições de fome e miséria. Não há nada que promova e preserve a vida, ao contrário, todas as ações de seu governo vão na direção de viabilizar a morte, por meio, do enxugamento total do Estado brasileiro, transformando-o por completo em um estado de contenção social ou penal (Castilho; Lemos, 2021, p. 272).

Compreendemos que a política de desmonte dos direitos sociais alcançou também o campo educacional, haja vista Silva (2020) ter afirmado sobre a realidade no contexto pandêmico representar meios para que o MEC endereçasse aos(às) docentes medidas consoantes à exploração de sua força de trabalho, uníssonas à alienação destes frente ao conhecimento científico, devido ao fato das constantes prescrições do ensino a distância.

Nesse intento, para a autora, as condutas e diligenciamentos referentes ao cumprimento do ano letivo atrelaram-se às elaborações de planos da OCDE, nos quais as ações tiveram o caráter regulatório e, deste modo ressaltamos:

*Estabelecer uma força-tarefa ou comitê gestor responsável por desenvolver e implementar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 e criar meios de comunicação frequente entre seus membros;
Estabelecer mecanismos de coordenação com as autoridades de saúde pública para que as ações de educação estejam em sintonia e ajudem a avançar os objetivos e estratégias de saúde pública;*

Repriorizar objetivos curriculares, definido o que deve ser aprendido durante o período de distanciamento social, bem como identificar a viabilidade de buscar opções para recuperar o tempo de aprendizado depois que do término deste período;
 Identificar os meios de ensino. Quando viável, incluir a aprendizagem online, pois ela proporciona a maior versatilidade e oportunidade de interação. [...] Explora parcerias com o setor privado e a comunidade para garantir os recursos necessários para fornecer esses dispositivos e conectividade;
 Definir claramente os papéis e expectativas dos professores para orientar e apoiar eficazmente a aprendizagem dos alunos na nova situação, através de instrução direta; [...] Desenvolver meios alternativos de ensino, eles poderiam incluir programas de TV [...], transmissões de rádio e pacotes de aprendizagem, seja em contato digital ou em papel. Explorar parcerias com organizações comunitárias e com o setor privado para a veiculação desses programas;
 Definir mecanismos de avaliação; aprovação e conclusão;
 Criar mecanismos de formação continuada emergencial para que os professores e pais possam apoiar os alunos na nova modalidade de ensino;
 As escolas devem desenvolver um sistema de comunicação com cada aluno, [...] como também de checagem diária com professores e funcionários da escola (Reimers; Schleicher, 2020, p. 5-6-7).

Ao elencar essas determinações, a OCDE, na concepção de Silva (2020), buscou secundarizar a relevância dos conhecimentos científicos, sistematizados, socialmente construídos e divulgados no interior de universidades, para a qual a formação do indivíduo busca estritamente atender as demandas mercadológicas. Nessa direção, o fronteiro horizonte do MEC estava representado pelas exigências iminentes de uma “Educação no mundo 4.0”, visão proeminente do órgão demonstrada em encontros virtuais com especialistas.

A partir das reflexões da autora, entendemos que, se na macro esfera social a participação fora unilateral e ao encontro dos interesses do empresariado, no micro contexto escolar, as vozes de inúmeros(as) professores(as), diretores(as), secretários(as) e demais profissionais da educação ficaram silenciadas. Isso porque tais servidores, especialmente municipais e estaduais, ficaram à mercê da avidez das demandas de preenchimento dos documentos produzidos em formato *top-down*, de produção de materiais pedagógicos (atividades remotas), além do fato desses atenderem diuturnamente, por meio de diversos canais tecnológicos (WhatsApp, e-mail, plataformas online, dentre outros), às necessidades das famílias dos(as) estudantes, destituídos da oportunidade de participar ou intervir no processo ao qual estavam subjugados.

Evidências jurídicas demonstraram ainda que as políticas brasileiras elaboradas pelo MEC estavam alinhadas à OCDE, a julgar pelo Parecer CNE/CP Nº 5/2020, o qual tratou da reorganização do calendário escolar e da validação de atividades não presenciais para o cumprimento de carga horária. O parecer também trouxe medidas “realizadas pelo MEC para a mitigação dos impactos da pandemia na educação” (Brasil, 2020, p. 2), as quais, além de congêneres ao documento publicado pela OCDE, apresentou os meios e atribuiu as incumbências as instituições responsáveis, apresentando-se desta forma:

Criação do Comitê Operativo de Emergência (COE);
 Implantação de sistema de monitoramento de casos de coronavírus nas instituições de ensino;
 Destinação dos alimentos da merenda escolar diretamente aos pais ou responsáveis dos estudantes;
 Disponibilização de curso de formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação;
 Disponibilização de curso *on-line* para alfabetizadores dentro do programa Tempo de Aprender;
 Reforço em materiais de higiene nas escolas por meio de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para as escolas públicas a serem utilizados na volta às aulas;
 Concessão de bolsas da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para estudos de prevenção e combate a pandemias, como o coronavírus;
 Ampliação de recursos tecnológicos para EAD em universidades e institutos federais;
 Ampliação das vagas em cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade EAD pelo Programa Novos Caminhos; e
 Autorização para que defesas de teses e dissertações de Mestrado e Doutorado sejam realizadas por meio virtual (Brasil, 2020, p. 2).

De um lado, vale destacar, para além das finalidades do dispositivo legal em foco, que este afirmou ser um construto a partir da colaboração de diversos setores públicos e privados da educação básica e ensino superior e da sociedade, a partir de consulta pública. Em conformidade com Brasil (2020), a realização de webinários também fizeram parte da agenda de divulgação e percepção de contribuições, estas ocasiões contaram com a participação da UNDIME, do CONSED, da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE).

Por outro lado, Silva (2020, p. 12) apontou que as reformas, pretendidas e/ou implementadas para/na educação brasileira nesses tempos, demonstraram a participação dos grandes conglomerados educacionais e instituições privadas, representados pela “Fundação Lemann, Fundação Itaú, o grupo Todos pela Educação”, distanciando cada vez mais as universidades deste poder decisório e, por conseguinte, articulando meios para aproximar a educação da lógica mercantil. Tomados por essa afirmação da autora percebemos o quão longínquo a administração em todas as esferas esteve da concepção de participação social elaborada por Bordenave (1994, p. 25), na qual “todos os cidadãos têm parte na produção, gerência e usufruto dos bens da sociedade de maneira equitativa. Toda a estrutura social e todas as instituições estariam organizadas para tornar isso possível”.

Sob esta ótica, depreendemos que as medidas elaboradas puderam ser compactuadas apenas com órgãos relacionados diretamente ao governo e aos setores administrativos. Dessa forma, não houve a participação de quaisquer associação ou grupo que trouxesse as percepções daqueles(as) representantes intrínsecos ao campo educacional, os quais possuem uma visão

fidedigna à realidade das instituições escolares, tornando clara a distância de uma participação à luz de Freire (2001, p. 75) em que esta não se apresenta com “um *slogan* mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade” e, por especificação, podemos acrescentar a democratização das políticas educacionais.

O desenho desse contexto confluíu de forma favorável para que o CNE engendrasse a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. (BNC-Formação Continuada), a qual no âmbito legislativo congrega sua concepção à BNCC e aos documentos dela provenientes. Nesse sentido, a BNC-Formação Continuada está consubstanciada no Parecer CNE/CP Nº 14/2020, assim como na Resolução CNE/CP Nº 1/2020.

No processo histórico de sua formulação, exposto no Parecer CNE/CP Nº 14/2020, constou que sua elaboração partiu da necessidade de se construir uma proposta que se constituísse de orientações pormenorizadas para a formação continuada docente. Para tanto, inicialmente em 2019, principalmente entre os meses de julho a novembro, houve a reunião de membros do Consed, da Undime, do MEC, assim como secretários estaduais e municipais, formando um grupo, o qual fora assessorado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), originando um prospecto denominado Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada.

A partir da citação da experiência de diversos países como Austrália, Canadá, Chile, Cingapura, Colômbia, Estados Unidos, México, Inglaterra, dentre outros, os autores afirmaram que os referenciais profissionais dispunham de um eficiente aporte com vistas não apenas a demonstrar o que é quisto e primordial ao trabalho do(a) professor(a), mas também compreende de base para processos avaliativos e de certificação. O grupo supracitado, durante a produção do material, ainda se valeu de pesquisa de campo com professores referenciados por sua forma de desenvolver o trabalho pedagógico. Por fim, todas as informações coletadas foram compiladas e ordenadas nas dimensões do Conhecimento Profissional, da Prática profissional e do Engajamento Profissional e, dessa forma, constituindo o produto do projeto de trabalho, expresso na produção de um documento.

Identificamos que este documento se compôs e trouxe à sociedade uma justificativa alicerçada nas evidências, o que nos faz recorrer à BNC-Formação e seu constructo motivacional organizado a partir das experiências estrangeiras, por meio das quais toda a esfera educacional, bem como a comunidade escolar poderiam lançar mão de seus preceitos para o alcance de uma formação, nos dizeres deste documento, de qualidade. Quanto à exposição dessas evidências, Freitas (2018) afirmou que as políticas elaboradas com base em estudos por evidências procuram convencer a sociedade sobre determinada medida regimental, no entanto,

não possuem cientificidade e concretude para se tornarem dispositivos legais, já que incorre o risco de suprimir “as concepções que jazem a estes e impede uma discussão sobre a concepção de educação e de sociedade que deve orientar o que entendemos por ser uma boa educação. E ao não discutir, impõe aquela que emerge juntamente com os números” (Freitas, 2018, p. 61).

De um lado, o MEC prosseguiu no projeto da formulação de diretrizes para a formação continuada, sendo que, em maio de 2020, este órgão elaborou a 3ª versão do Parecer da Formação Continuada Docente, o qual apresentou em seu texto questões condizentes com as que foram suscitadas posteriormente tanto no Parecer CNE/CP Nº 14/2020 quanto na Resolução CNE/CP Nº1, de 27 de outubro de 2020, cuja finalidade propositiva guarda relação com o alinhamento à BNCC e, por conseguinte, do atendimento formativo dos(as) estudantes acerca das competências. Por outro lado, no final do mês de maio, entidades acadêmico-científicas, entidades nacionais de dirigentes e trabalhadores e fóruns nacionais manifestaram-se sobre os documentos publicados pelo MEC por meio de Posicionamento (2020), no qual declararam divergência a esse processo laborativo e excludente, haja vista a falta de comunicação com tais entidades, causando o afastamento destas, cerceando o acesso participativo e democrático que essas proposições legislativas devem priorizar.

Nesse mesmo direcionamento, a ANPED (2020) enunciou sua inquietação quanto aos documentos (Parecer e Minuta de Resolução) e, nesta oportunidade, corroborou com o posicionamento das entidades acima referidas sobre a falta de diálogo com as mesmas, bem como expressou sua repulsa à elaboração de tal documento, tendo em vista o contexto pandêmico, em que o envolvimento dos(as) docentes dos diversos níveis de escolaridade se prestava a buscar medidas que pudessem amenizar os efeitos deste sobre o processo ensino e aprendizagem. A associação considerou ainda que “a excepcionalidade desse momento histórico não deveria ser utilizada para facilitar a tramitação de políticas educacionais que afetam diretamente a vida de milhares de professores, estudantes e gestores educacionais” (ANPED, 2020, p. 1).

Ademais, essa divulgação expressou que a resolução em pauta caminha em sentido contrário ao movimento realizado na Resolução Nº2/ 2015 e todos os progressos que poderiam ser propiciados à formação docente, caso fosse implementada de fato, situação que com a instituição da Resolução CNE/CP Nº 2/2019 não foi possível avaliar. Compreendemos que o momento se tornou oportuno ao CNE para propalar as ações de investimento na precarização do trabalho docente e tornar legítimo políticas cada vez mais heterônomas a esta classe e alinhadas aos moldes do neoliberalismo e sua faceta conservadora.

Destarte, foi nessa conjuntura do campo educacional que, na data de 10 de julho de 2020, ocorreu aprovação do Parecer CNE/CP N° 14/2020 e, no dia 27 de outubro de 2020, sucedeu também a aprovação da Resolução CNE/CP N° 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Em suas disposições preliminares, a Resolução N° 1/2020 apresentou todo o arcabouço normativo que a referenciou como a LDB, o PNE e os próprios ordenamentos que se alinham à BNC-Formação Continuada, ou seja, as resoluções que fazem parte do coletivo Base Nacional Comum.

Dessa forma, seus autores procuraram certifi-cá-la também como instrumento normativo destinado à formação de professores(as) da educação básica, sendo que, o grupo de autores seguiu o mesmo padrão da Resolução N° 2/2019. Outro ponto a ser destacado foi a permanência da mesma conduta quanto aos aspectos de participação, uma vez que manteve o distanciamento das entidades e associações de classe da educação, bem como desconsiderou toda a discussão histórica, inclusive a produção teórica engendrada por estas no âmbito das políticas brasileiras de formação de professores(as), as quais foram severamente criticadas por atribuir o imprescindível conhecimento teórico aos processos formativos.

Como dito anteriormente, a BNC-Formação Continuada compreende mais um documento legal a ser implementado no contexto nacional que busca formar uma articulada rede entre educação básica e ensino superior, em todos os níveis e modalidades, na qual de acordo com seu art. 3º

é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I – conhecimento profissional;

II – prática profissional;

III – engajamento profissional (Brasil, 2020b, p. 2).

Nesse direcionamento das competências no âmbito do trabalho do(a) professor(a), o art. 4º tratou, especialmente, da concepção das diretrizes de 2019 acerca da formação continuada, sendo esta compreendida como

componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020b, p. 2).

Concordamos com Freitas (2018) ao evidenciar que as bases nacionais tornaram factíveis uma educação condizente com os moldes da pedagogia tecnicista que, conforme a BNC-Formação, também referenciou o(a) professor(a) como o sujeito detentor das fórmulas e práticas de ensino, cujas técnicas se valeriam da administração dos objetivos de aprendizagem preconizados na BNCC e conduziriam a uma educação, dita pelos seus elaboradores, de qualidade aos(às) estudantes. Essa visão limitada de educação incorre significativamente na formação, haja vista o favorecimento de seu controle por meio da seleção e da categorização dos conteúdos, culminando no processo de validação, no qual as avaliações garantiriam até mesmo o credenciamento das instituições formadoras.

Para Saviani (2013, p. 381-382), nessa abordagem, o trabalho produzido se mostra como algo externo ao trabalhador, haja vista a compartimentalização de todo o processo, no qual “o produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim o resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho”.

Nessa perspectiva, notamos um distanciamento de Freire (1996) e sua elaboração sobre a conscientização, pois ao retrocedermos nesta, estamos prospectando que poderia ser um aspecto relevante para o alcance do indivíduo a elementos objetivos e subjetivos da realidade e, por conseguinte a percepção dos condicionantes que o encerra à esfera de dominado, representado neste caso pelos(as) professores(as) e estudantes. Destarte, a conscientização desse lugar representaria a tais sujeitos uma possibilidade de busca pela autonomia que incidisse, ainda que relativamente na produção de seu trabalho.

O art. 5º da Resolução Nº 1/2020 tratou dos princípios norteadores desta política, os quais consideramos ser fundamental ressaltarmos alguns aspectos que nos direcionaram a tratar do nosso objeto de estudo, sendo eles:

IV – Reconhecimento e valorização dos **docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos**, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional;

V – Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da **atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários**;

VI – **Submissão, em sua atuação profissional, a sólidos valores de ética e integridade profissional**, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento;

VIII – Reconhecimento e valorização das contribuições de todos os profissionais, assessores, colaboradores e voluntários que participam das atividades e processos

conduzidos nas instituições escolares como de fundamental importância para a consecução de seus objetivos institucionais e sociais, por meio da materialização de uma **sólida ética profissional**, que explicita, em ações concretas no cotidiano escolar, **os princípios de cordialidade, pontualidade e apresentação pessoal** (Brasil, 2020b, p. 3-4, grifos nossos).

Diante da explanação de tais princípios, não encontramos nesses elementos que nos encaminhasse a promover uma discussão acerca da autonomia e da participação docente, mas ao contrário disso, nos remeteu novamente ao discurso da responsabilização docente acrescido de substancial narrativa conservadora de cunho moral. Não podemos nos furtar de ratificar nossa postura sobre essa temática, uma vez que as políticas neoliberais procuram a todo instante advogar pela causa do Estado mínimo e sua isenção dos encargos que lhes são atribuídos, como se este não fizesse parte da vida de seus cidadãos.

Outro fator que nos causa estranheza é o ponto de impingir aos(as) professores(as) e à instituição escolar a obrigação pelo desenvolvimento estudantil e social dos(as) estudantes, uma vez que não possuem autonomia para elaborar e/ou participar da elaboração do currículo de forma condizente com a realidade e as condições objetivas de concretização. Nessa mesma direção, esses também não possuem autonomia para a produção do ato educativo com vistas a desenvolver com seus(suas) discentes uma educação que não se enverede pela formação mercadológica dos indivíduos, a qual entendemos ser a associação entre o currículo prescrito pelos diferentes ordenamentos legais e a verificação de resultados, via avaliações.

Nesse intento, consubstanciados no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da LDB 9.394/1996, afirmamos que todo o desenvolvimento educacional do(a) cidadão(ã) brasileiro tem como responsáveis diretos e intransferíveis o Estado e a família, as leis são claras ao afirmarem que

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 123).

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, p. 8).

Presenciamos ainda uma vertente conservadora envolta na formação continuada de professores(as) das diretrizes de 2020, tendo em vista a utilização de expressões marcadas e relacionadas aos ditos hábitos de boa moral e bons costumes. Na concepção de Oliveira (2020), essa forma de apresentar a redação configura um subterfúgio utilizado para atacar a autonomia docente, além de volver a atenção da sociedade e “reduzir o debate educacional a discussões

moralistas, com visões anacrônicas sobre educação, restringindo o papel da escola à transmissão de ‘conhecimento’ para uma sociedade imaginada, no sentido ficcional, fundada em valores tradicionais” (Oliveira, 2020, p. 6).

Os fundamentos pedagógicos abordados no art. 6º da Resolução Nº 1/2020 estiveram baseados nas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores da Educação Básica e trouxeram uma caracterização de continuidade e constância da formação sob este prisma, reproduzindo por diversos parágrafos a respeito do desenvolvimento permanente das competências e habilidades de disciplinas, dos quais evidenciamos:

II – Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos de complexidade crescente, pelo menos em língua portuguesa, tendo como base o domínio da norma culta;

III – Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de raciocínio lógico-matemático, ou seja, conhecimento sobre números e operações, álgebra, geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística;

IV – Desenvolvimento permanente tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos de sua área de ensino, quanto do conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas (como planejar o ensino, criar ambientes favoráveis ao aprendizado, empregar linguagens digitais e monitorar o processo de aprendizagem por meio do alcance de cada um dos objetivos propostos), mantendo o alinhamento com as normativas vigentes e aplicáveis quanto às expectativas de aprendizagem;

V – Atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas nas quais atua, de forma que as decisões pedagógicas estejam sempre embasadas em evidências científicas que tenham sido produzidas, levando em conta o impacto de cada tipo de determinante nos resultados de aprendizagem dos alunos e das equipes pedagógicas.

VI – Desenvolvimento permanente da capacidade de monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos, como parte indissociável do processo de instrução, a qual, consideradas as expectativas de aprendizagem, possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição de resultado, além das necessárias correções de percurso;

VII – Desenvolvimento da capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a construir e consolidar uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos os alunos e membros das equipes, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, bem como a sua clientela e o seu entorno (Brasil, 2020b, p. 4).

A partir desse cenário, visualizamos elementos que concorrem precipuamente a uma formação continuada alinhada aos moldes das linhas de produção, a qual se vinculou ao objetivo de desenvolver mecanismos práticos que pudessem atender as demandas de uma lógica empresarial da educação, cujo conhecimento suficiente pertence às áreas de Língua Portuguesa e Matemática haja vista as necessidades de ensino. Presenciamos ainda no texto aspectos atinentes a utilização de constantes instrumentos avaliativos de mensuração da aprendizagem não somente dos (as) estudantes, mas também dos(as) professores(as) baseada nos critérios de eficiência e eficácia.

Faz parte também dos parâmetros fundantes da BNC-Formação Continuada a habilidade de gestão democrática a ser requerida como aspecto do desenvolvimento docente, tendo em vista a amplitude e todos os segmentos que nela encerra, bem como nas palavras do documento, a busca por avanços na interlocução entre competências e habilidades, além da menção aos aspectos da inclusão e da democracia. Sob nossa perspectiva, ainda que tais predicativos fossem anunciados, nos trouxe indícios de que houve maior densidade textual em torno dos princípios que permeiam uma formação continuada docente baseada na racionalidade técnica, uma vez que, segundo Contreras (2012), nessa vertente, a prática está a serviço de uma ciência aplicada utilizada com a finalidade de diagnosticar e analisar os problemas com vistas a solucioná-los de forma eficiente para o alcance dos resultados traçados.

Entretanto, a realidade de trabalho do profissional técnico nem sempre apresenta os desafios a priori, em diversas situações será necessário entender a complexidade e os pontos balizadores de um processo composto por dois fatores, ensino e aprendizagem, e que para essa dinâmica culminar em um resultado de êxito, é necessário ir além das técnicas prontas e acabadas. De acordo com a autora, a autonomia desse(a) professor(a), percebida como um atributo moral e individual, na qual de posse de seu conhecimento técnico poderia diligenciar sobre sua prática educativa, margeia apenas os termos funcionais, do ponto de vista da execução, uma vez que a elaboração, a concepção do ensino é realizada por outro profissional, o especialista em educação, com isso, o que realmente existe é uma ilusão emaranhada na replicação de métodos e dos objetivos a serem alcançados.

O art. 7º referenciou as características inerentes à uma formação continuada que pudessem trazer o aperfeiçoamento dos(as) professores(as), demonstrando resultados sobre a educação dos (as) estudantes. Ao considerar essa afirmativa, salientamos algumas destas que foram preconizadas pela Resolução Nº 1/2020, cuja observação poderiam favorecer o alcance da eficiência e eficácia da prática pedagógica como:

- I – Foco no conhecimento do conteúdo – pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes;
- II – Uso de metodologias ativas de aprendizagem – as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores;
- V – Coerência sistêmica – a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo

importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional, valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa e nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos (Brasil, 2020b, p. 5).

Ao elegermos tais pontos para a discussão, julgamos importante lançar luz acerca dos aspectos considerados pelo CNE, na configuração de seus conselheiros à época da elaboração das diretrizes de 2019, pelo fato da recorrente exposição e requisição dos saberes práticos para a formação dos(as) professores(as) tanto inicial quanto continuada. Desta feita, o que nos transpareceu foi o desenho de um ponto de vista para uma realidade cada vez mais perene na área educacional brasileira, na qual esse campo de disputa representado pela formação docente deve se adequar e propugnar as determinações das esferas de poder, as quais são reservadas a prioridade de eleger as capacidades intelectivas permitidas de serem adquiridas pelos(as) professores(as) e que não ofereçam risco ou abalem as estruturas do acúmulo do capital. Assim, a julgar pelo ciclo educativo a ser seguido, a formação obtida até em níveis mais elevados de formação como é pós-graduação, seria propagada aos outros e, utilizando para tanto, o receituário da matriz de competências e habilidades e estudos com eficiência comprovada.

Nessa direção, a formação crítica pautada nos conhecimentos científicos acumulados ao longo da história em consonância com uma interlocução com as universidades, onde se produz pesquisa e pesquisadores para a formação de cidadãos participativos socialmente e reivindicadores de seu poder de decisão, ficaria subsumida a produção de um profissional que

assume o papel de facilitador e aplicador de metodologias, que proporcionem ao aluno de forma concreta solucionar problemas da prática cotidiana. A metodologia ativa torna-se, nesse caso, o elemento principal do trabalho docente, reduzido ao operacional, ao saber fazer. Tem-se assim uma política que nega os processos históricos e teóricos acumulados e substitui uma formação humana pautada na reflexão crítica pelo desenvolvimento de capacidades cognitivas flexíveis e competências vinculadas ao aprender a aprender e saber fazer (Costa; Matos; Caetano, 2021, p. 1200).

Compreendemos que nessas circunstâncias, não haveria espaço para a participação e a autonomia docente que pudessem ser vivenciadas no processo formativo, haja vista o grande comprometimento desta com as questões do ensino e suas responsabilidades com o desenvolvimento dos(as) discentes, além do diminuto trabalho com a perspectiva teórica consubstanciada nas Ciências Humanas e Sociais. Tais elementos confluem para que as diretrizes de 2020 estejam associadas ao viés pragmatista de educação, haja vista seu foco

constar nas competências gerais da BNCC, na qual o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, intelectual e política dos(as) professores(as), empobrecendo a formação e, conseqüentemente, a autonomia e o exercício profissional (ANPED, 2020).

Nessa direção, estamos diante, novamente, de uma formação que se perfilou aos aspectos praticistas, sob os quais acreditamos ser possível a constituição de uma vivência alienante desta, cujas premissas se voltam para a funcionalidade da profissão professor(a), este se torna objeto do processo tal qual o(a) estudante, que apenas recebe a informação transmitida. É em função dessa ênfase ao campo prático e desconsideração da formação teórica que recorremos a Freire (2013) ao afirmar sobre a limitação imposta aos sujeitos de se expressarem ou serem limitados de buscarem o *ser mais*, já que para o autor esta condição estaria ao alcance do sujeito a partir de uma práxis, a qual entendemos adquirir sua forma democrática e humana quando a participação dos(as) cidadãos(ãs) é concretizada.

O Parecer Nº 14/2020 ao explicar sobre quais atividades seriam consideradas como formação continuada afirmou acerca da responsabilidade dos entes federados em regime de colaboração e consonância com a LDB para a realização destas. Nessa mesma direção, a apontou também que inúmeras seriam as possibilidades para que os(as) professores(as) pudessem participar e garantir sua formação continuada, as quais compreenderiam desde cursos de atualização até outras formas mais duradouras, com a participação dos(as) professores(as) em diversos formatos, “presenciais, a distância, semipresencial ou de forma híbrida, ou por ou outras estratégias não presenciais, direcionadas a melhoria do exercício do docente” (Brasil, 2020a, p. 9) envolvendo, nestes termos:

- I - Cursos de atualização, com carga horária mínima de 40 horas;
- II – Cursos e programas de Extensão;
- III – Cursos de aperfeiçoamento, nos quais a carga horária mínima de 180 horas;
- IV – Cursos de pós-graduação *lato sensu* de especialização, perfazendo uma carga horária mínima de 360 horas, sob as prescrições do CNE;
- V – Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional e de Doutorado condizentes com as normas da CAPES (Brasil, 2020b, p. 6).

O art. 10 trouxe ainda uma consideração a respeito dos cursos afirmando que:

Para garantir a articulação entre os diferentes cursos e programas destinados à Formação Continuada de Professores, e para suprir a fragmentação a ausência de articulação dos diferentes saberes, é recomendada às IES a criação de institutos/unidades integradas para a formação de professores, que tenham no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores experientes das redes escolares de ensino, criando, assim, uma ponte orgânica e contextualizada entre a Educação Superior e a Educação Básica (Brasil, 2020b, p. 6).

Diante dessas abrangentes e flexíveis oportunidades para a consolidação de uma formação, o que torna fundamental, nesse espectro, seria atentarmos para a realização de tais atividades, pois ao considerarmos o leque de possibilidades e de escolha do formato, o que fica implícito são as prováveis articulações entre setor público e privado. Dessa forma, no bojo dessas conexões os(as) professores(as) poderiam estar suscetíveis a participarem de tais formações, tornando mão de obra “qualificada”, inclusive investindo de seu próprio salário, para ao fim do processo apenas aprender a aplicar a BNCC e a preparar estudantes à feitura das avaliações.

O capítulo IV da Resolução Nº 1/2020 trouxe a exposição acerca das atribuições da formação ao longo da vida, a qual teve, em nossa concepção, uma forma de retomar também os atributos elencados nos fundamentos pedagógicos deste documento, os quais utilizaram com frequência o termo permanente. O conceito de Formação ao longo da vida nos remete à uma similitude com a expressão “educação ao longo da vida”, cunhada nos países do continente europeu entre as décadas de 1960 e 1970, que fazia relação com a educação de adultos e sua formação profissional continuada.

Entretanto, segundo Gadotti (2016), essa terminologia passou por algumas transformações, cuja utilização pelos organismos internacionais concorreu para que de uma educação voltada aos ideais de transformação confluísse aos interesses mercadológicos e a produção de uma realidade individualista e comprometida com os moldes capitalistas. No Brasil e em outros países da América Latina, tal visão fora introduzida com a terminologia “educação permanente” por meio do Relatório Jacques Delors em 2010, entretanto

aos poucos, a referência deixou de ser a cidadania para se focar nas exigências do mercado. Com amparo na teoria do capital humano, a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito, esse “ethos” mercantil deslocou a educação para a formação e para a aprendizagem. A visão humanista, inicial, foi substituída, nas políticas sociais e educativas, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações ao contrário (Gadotti, 2016, p. 3).

Nessa perspectiva, o documento em tela, dentre outros aspectos, apontou que a formação continuada deveria comungar das seguintes prerrogativas:

Art. 11 As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Art. 12 A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Art. 14 A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação,

atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional (Brasil, 2020b, p. 6).

A partir dessas preconizações, alguns elementos se tornaram importantes para a nossa reflexão como as noções de uma formação em serviço perfilada ao contexto de trabalho do (a) professor, bem como sua finalidade estritamente para o desenvolvimento profissional, inclusive que sua formação tivesse posterior aplicabilidade no ensino. Nesse sentido, nos evidenciou um processo em que os(as) docentes estariam diretamente vinculados a programas de aperfeiçoamento e/ou relacionados às demandas de implementação de materiais pedagógicos adquiridos pelas redes de ensino com vistas a “aprimorar” a aprendizagem dos(as) estudantes e garantir uma alfabetização e letramento mais eficazes e eficientes, uma vez que o texto é categórico ao afirmar sobre a conexão com programas e cursos flexíveis e modulares.

Nesses termos, não encontramos ressonância de uma realização de formação continuada ampliada e em interlocução com o pensamento crítico ou o desenvolvimento de ações que possam estabelecer relações com outros ambientes formativos, já que as diretrizes de 2020 determinam que a este percurso seja realizado em serviço e com os pares. Dessa forma, delegam ao(à) professor(a), mais uma vez, a responsabilidade por sua formação, negando-lhe o direito de vivenciar oportunidades associadas aos estudos teóricos e ao avançar das Ciências Sociais que, em comunhão com a prática docente poderia vir a ser formação consciente e conducente à constituição omnilateral humana.

Todavia, ao prescreverem o que, como e quando deveria acontecer tal momento formativo, as diretrizes em foco concorreram para assinalar o caráter de padronização e alienação do trabalho docente, principalmente devido ao fato de não abarcarem em sua tessitura discussão sobre a valorização e plano de cargo e carreira, o que interfere sobremaneira na participação docente dos momentos de formação. Isso porque, as condições de trabalho, de salário acordado ao piso nacional e equiparado aos valores percebidos pelos profissionais com o mesmo nível de formação, compreendem medidas mínimas, porém fundamentais para que professores (as) e outros profissionais da educação se sintam contemplados(as) pelas políticas públicas.

Ainda compreendemos que as diretrizes de 2019 se posicionam de maneira equidistante de uma formação na visão de Albino (2015), para a qual a formação continuada necessita avançar mais, deixando de se configurar como práticas exclusivamente técnicas e atreladas ao processo de ensino de aprendizagem. A busca deverá ser por experiências que encaminhem também para uma formação política e de conscientização de sua realidade concreta, composta de seus sentidos e significados, uma vez que “não se pode ser autônomo sem a capacidade de

pelo menos compreender as bases de sustentação política e ideológica que contornam os modelos de gestão e padrões de governação da alma docente” (Albino, 2015, p. 202-203).

A Resolução N° 1/2020 estabeleceu, em seu capítulo V, o prazo de dois anos para que houvesse a implementação destas diretrizes, afirmando sua prevalência para a data de sua promulgação. Além disso, o documento ainda esteve composto por anexos relativos à descrição detalhada das competências gerais e de suas competências específicas referentes às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional e, assim, tornando claro e perceptível as demandas que seriam consideradas emergentes para a formação continuada.

Diante desse panorama que intensificou a elaboração de políticas educacionais no âmbito da formação docente com imposições do neoliberalismo e a produção de mão de obra para o acúmulo de capital por meio de um movimento crescente de reformas, o que constituiu um quadro da necessária organização e mobilização social, tendo em vista um movimento de resistência e enfrentamento à implementação destas, de acordo com a ANFOPE (2021), os desafios postos à formação docente compreendem a produção de políticas comprometidas com o açodamento e o aviltar da profissão do magistério, baseadas em um caráter contraposto à pesquisa e a sólida formação teórica e multidisciplinar, especialmente aquelas vinculadas à iniciativa privada e grupos de investimentos educacionais.

Dessa forma, o que está em curso são formulações que priorizam as avaliações dos processos formativos e da consumação das competências, “ao invés de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu status epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da elaboração e reflexão teórica sobre a práxis, para o campo exclusivo da prática imediata e do praticismo” (ANFOPE, 2021, p. 49). Assim, concordamos com a associação de uma incipiente reelaboração e a retomada aos processos democráticos de proposição das políticas formativas que se configuram como urgentes ações de luta, numa busca pela superação das imposições do capital e de sua vertente meramente instrutiva e pragmática, o que possibilitará a construção e desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que apresentamos primou por analisar as temáticas da autonomia e da participação docente, tendo em vista suas imbricações com a formação de professores(as). Procuramos elucidar, em nossas análises, qual a essência que circundou tais objetos nas proposições das políticas educacionais, especialmente as elaboradas entre os anos de 2015 e 2020, o que nos possibilitou tomar conhecimento tanto das faces que um documento pode expor, quanto de sua processualidade no devir histórico.

A busca pelo desvendar da aparência decorreu do fato de compreendermos que essas políticas não emergem na realidade pela obra do acaso ou das transformações advindas da natureza. Ao contrário dessa afirmação, somos conscientes de que as políticas educacionais são frutos de um contexto social e das interlocuções dos indivíduos, bem como dos diversos grupos sociais que se contrastam diante das complexas situações prementes destes. Além disso, perfazem os renitentes movimentos do capitalismo sob a vertente neoliberal e de uma pequena parte da sociedade, a classe burguesa dominante, para satisfazer seu acúmulo de bens e lucros.

Nesse sentido, o objetivo geral do trabalho foi analisar, nas diretrizes curriculares nacionais de formação de professores(as), como se apresentam as perspectivas para a construção/desenvolvimento da autonomia e da participação docente. No que tange à problemática da pesquisa, procuramos responder a seguinte questão: em que perspectivas, nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores(as), foram expressas ou obscurantizadas a formação para a autonomia e a formação para a participação docente?

Para tanto, nos valem de uma imersão teórica com alguns autores(as), representantes das discussões por ora engendradas, utilizando da pesquisa bibliográfica e documental como recursos sumários deste estudo. A partir de uma abordagem materialista histórica-dialética, o processo laborativo de estudo contou com sucessivas aproximações do objeto a ser compreendido, um movimento que nos possibilitou perceber as distintas partes da realidade em interlocução com sua totalidade.

É importante salientarmos ainda que, durante a tessitura do trabalho, sobressaltamos dentro da realidade elementos dos diversos setores sociais, com o intuito de construir uma rede de informações que capturassem a conjuntura da gênese dos marcos regulatórios apresentados. Nossa expectativa foi de levantar os dados que confluíram ou divergiram para as possibilidades de elaboração de tais dispositivos.

A formação, em nosso pensamento, representa, de um lado, formas de tornar a compreensão dos imperativos legais e de suas intencionalidades mais clara, mas, por outro lado,

pode servir de oportunidade para a introdução e desenvolvimento de políticas e programas que buscam operar, nos(as) professores(as), idealizações de processos de ensino e de aprendizagem condescendentes à lógica do empresariado e da produtividade, assim como demonstramos no texto.

Na segunda seção, abordamos os diversos prismas que as categorias autonomia e participação puderam adquirir por meio da compreensão de diversos(as) autores(as), perpassando suas apresentações desde clássicos representantes da história, como Kant e Rousseau, até escritores contemporâneos, a exemplo de Paulo Freire. Entendemos, à luz das teorias desenvolvidas por esses(as) autores(as), que são diversas as perspectivas e concepções, bem como diferentes realidades em que esses objetos puderam ser expressos, além de que o campo da educação, especialmente o formativo, possui centralidade nas discussões a esse respeito.

Nessa perspectiva, na busca por demarcar um conceito, compreendemos a interlocução entre autonomia e participação docente como aspecto fundante, tendo em vista que o envolvimento da classe trabalhadora da educação com mobilizações em prol de avanços nas condições de trabalho, de carreira e de salários representa ponto chave para a sua construção. Além disso, é necessário refletir que a realidade social é composta por ordenamentos legais sob os quais os profissionais da educação se veem constantemente subjugados. Dessa forma, a autonomia e a participação não se constituem de uma totalidade absoluta, nem mesmo como uma liberdade incondicional dos tempos da modernidade.

Portanto, em nosso entendimento, ainda que as políticas educacionais sejam tomadas como presença inquestionável, é necessário que os(as) docentes se reconheçam e se organizem enquanto classe, a fim de reivindicarem e demarcarem sua participação na construção e nas formas de implementação destas. Compreendemos também que a formação docente, enquanto campo de disputa, é um terreno fértil para se espriar concepções de mundo e de sociedade e, por isso, os(as) professores(as) devem estar constantemente em alerta aos ataques das formulações ideológicas documentais.

Nesse sentido, na terceira seção, realizamos uma imersão na história para discutirmos sobre as origens da LDB, cujo processo de elaboração envolveu a presença de dual visão da realidade, composta, de um lado, pela mobilização social dos(as) trabalhadores(as) docentes, representados(as) pelas associações e entidades acadêmicas, lutando para que não apenas seus direitos fossem de fato materializados, mas também a luta por uma educação voltada à formação de um sujeito crítico e pertencente real da sociedade em que se insere. Por outro lado, notamos um grupo divergente a essa proposta e que sua fração constituinte estava centrada em pessoas

relacionadas à vida política, ao poderio empresarial e ao desenvolvimento econômico e seus objetivos estavam alinhados ao aumento da produção, ao esvaziamento dos sentidos da educação, de seus valores e princípios da formação docente. A esse grupo, Freitas (2018) denominou “reformadores da educação”.

Tal segmentação esteve atrelada a diferentes interesses que semelhante grupo possuía, mas também contou com a investidura dos organismos internacionais e dos processos de neoliberalização, os quais já estavam em curso no país. Observamos que o neoliberalismo contribuiu sobremaneira para que houvesse a constituição de um sistema capaz de transmutar tanto os discursos da classe política, assim como fez com que as ações no âmbito do ministério da educação refletissem tal ordem baseada nos desígnios de lucratividade e de produção a todo custo.

Ao analisarmos o capítulo VI, cuja temática endereçou-se aos profissionais da educação e seus relevantes aspectos tangentes ao trabalho educativo, verificamos que suas transformações estiveram em sintonia com o movimento reformador, pois as alterações ocorridas em seus artigos demonstraram ser formulações deste, com a pretensão de salvaguardar o direito pela acumulação de capital. A criação dos ISE demonstrou o poder de alcance dessa idealização, o que acarretou a multiplicação de instituições privadas despreparadas e sem condições básicas de oferecerem aos(às) licenciandos(as) uma formação para a práxis, voltada para os princípios críticos e de conscientização do trabalho educativo.

Em contrapartida a essa vertente, o que constatamos foi uma formação para a prática, descompromissada com a defesa de uma discussão teórica e socialmente referenciada realizada pelas associações e entidades científicas, o que configurou uma ausência de perspectiva direcionada à constituição de autonomia docente. Assim, presenciemos o distanciamento e o aniquilamento de um projeto de sistema nacional de educação, cujas premissas se voltavam a uma base comum nacional, formulada no cerne do movimento dos(as) educadores(as) e, ademais, comprometida, dentre outros aspectos, com a articulação entre teoria e prática, e com a emancipação dos sujeitos.

Na LDB, verificamos também a indicação de participação da comunidade escolar, a qual, por intermédio do PPP e da constituição de um conselho escolar, teria “acesso” às deliberações referentes ao planejamento e à administração dos recursos da instituição escolar. Entretanto, observamos que, ao contrário de uma participação ativa, baseada nas proposições e na escuta das vozes pertencentes à escola e na concretização de seu projeto, o que se encontrou, na realidade, foi uma participação decretada, com meios, fins e formas de intervenção definidos e concentrados nas concepções dos órgãos legisladores.

Os documentos elaborados *a posteriori* da LDB também trouxeram em seu bojo uma concepção fragmentada de autonomia e participação. Aqui, entre outros, retornamos às diretrizes de 2002, as quais, sob a intervenção neoliberal e sua narrativa ideológica, passaram a ter aproximação com o indivíduo que busca, por seus próprios meios, obter as qualificações para inserir-se nessa nova sociedade inebriada pelos preceitos do individualismo e da meritocracia. A formação docente enfatizou o pragmatismo e orientou para o fazer docente, com base nas competências, as quais possuíam o objetivo central de formar profissionais para o mercado de trabalho, haja vista a grande defasagem do número de profissionais, bem como a intenção de promover uma formação completamente esvaziada de um sentido crítico em que seus(suas) egressos(as), no campo do trabalho, pudessem refutar ou questionar a ordem e o sistema vigentes.

Na quarta seção, a formação de professores(as) e suas transformações na história encontrou, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada de 2015, um prospecto de projeto concretamente democrático e participativo, uma vez que esteve em consonância tanto com os anseios das entidades da classe trabalhadora da educação, quanto com os educadores. De um lado, construídas com amplo e ativo processo participativo, as diretrizes de 2015 refletiram um contexto em que, apesar de um caráter de continuidade das políticas empreendidas no país em gestões anteriores, a administração petista trouxe rupturas com estas, propiciando o debate com as entidades acadêmicas, viabilizado por inúmeras reuniões, conferências, eventos, dentre outras ocasiões que propiciaram a elaboração desse documento.

Ademais, o caráter de conquista dessa participação condensou uma história de luta dessas representações da classe trabalhadora educacional, tendo em vista os elementos que balizaram tanto as questões tangentes à formação quanto aos aspectos de valorização do trabalho educativo. Na constituição dessas diretrizes, observamos ainda a intenção e a sinalização de uma reviravolta nos processos formativos, ultrapassando as noções de educação e docência presentes nas diretrizes de 2002. A visão de docência nos encaminhou para essa compreensão, tendo em vista a complexidade envidada ao trabalho educativo, relacionado a uma ação intencional e metódica, perpassada por uma gama de conhecimentos que dialogam com as diversas percepções de mundo.

A docência também esteve relacionada aos aspectos da gestão escolar, algo que consideramos importante na formação docente, a julgar pela constante necessidade de luta por processos democráticos de escolha para o preenchimento desse cargo. Isso acontece, inclusive, no âmbito escolar, no qual se observa, em muitas secretarias municipais, o estabelecimento de

vínculo de confiança para essa função, demonstrando o caráter gerencialista desses órgãos. Portanto, entendemos como importante a proposição das diretrizes por encaminhar os(as) docentes a assumirem tal espaço, a lutarem por uma gestão com profissionais da escola e a evitarem a terceirização para empresas privadas.

Outro elemento que seria propositivo à construção da autonomia e da participação refere-se à articulação entre teoria e prática, à mesma proporção que formação inicial e continuada. Uma práxis formativa estaria sintonizada tanto às complexas estruturas do conhecimento, advindo das ciências pedagógicas e da interação ensino, pesquisa e extensão, quanto das experiências proporcionadas por uma aproximação e interlocução entre ensino superior e educação básica. Tais conjugações revelariam que, no caráter perene da formação docente, em consonância com medidas responsáveis, concretas e colaborativas dos entes federados, se encerram as possibilidades de transformação esperadas na educação.

Destacamos, em tempo, as questões levantadas nas DCNs de 2015, sobre a valorização dos(as) trabalhadores do campo educacional em interlocução com os aspectos da práxis e da formação inicial e continuada, pois elas apontaram tópicos fundamentais e urgentes de serem contemplados não apenas pelos dispositivos legais, mas por ações que solidifiquem e façam com que a Lei do Piso seja cumprida em todas as esferas, sendo reajustado anualmente, a fim de minimizar as defasagens salariais. Para além dessa proposição, embora as diretrizes em tela sinalizassem para esse horizonte, acreditamos que a realidade em que encontram os(as) trabalhadores(as) da educação carece de uma postura mais interventora do Estado e do cumprimento de suas atribuições, investindo com mais afinco nesse campo e melhorando as condições laborais deste.

Todo esse movimento empreendido pelas DCNs de 2015, bem como a proposta para a organização macroestrutural da política educacional brasileira, constando de um projeto articulado, foram revogados e, em seu lugar, emergiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, de 2019, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, de 2020. As diretrizes BNC-Formação e BNC-Formação continuada, em seu processo criatório, dispensaram a participação da comunidade educacional e daqueles grupos acadêmicos que animavam as discussões em torno da temática formativa. Nesse ínterim, os formuladores dessas diretrizes (CNE) avançaram suas tratativas com representantes e personalidades relacionadas aos grandes conglomerados empresariais, o que apontou para a sociedade o poderio capitalista sobre a educação e o que seria determinado.

O caráter restritivo não se relacionou apenas aos trâmites da elaboração, mas também à composição e aos elementos contidos em sua tessitura que, sob uma esfera política e social bem peculiar, demarcada pelo conservadorismo e pelas políticas neoliberais obscurantistas, reduziram a educação a um campo neutro e objetivo, longe das posições ideológicas dos(as) professores(as). Estes e a docência, no sistema que se instaurou, teriam a rele função de transmitir os conteúdos elencados na BNCC e os(as) estudantes a subjugada posição de recebê-los e armazená-los para serem utilizados no mercado de trabalho, constituindo um “significativo” capital de competências e habilidades.

A formação docente também correspondeu a essa lógica da obtenção e do acúmulo das competências, haja vista que a estrutura e funcionamento das diretrizes em tela estiveram alinhados às dimensões do conhecimento profissional, da prática profissional e do engajamento profissional. Tais prerrogativas distanciaram-se, sobremaneira, de uma formação seja inicial e/ou continuada circunscrita pelas premissas da autonomia e da participação, na medida em que, ao formar exclusivamente para a prática do cotidiano escolar, estamos frente a uma mecânica linha de produção, na qual a educação é a principal mercadoria.

Ademais, outro ponto que nos conduziu à ideia de uma formação arraigada na mercadorização foi a indicação de que a autonomia e outros atributos profissionais, como o protagonismo, seriam provenientes de cada licenciando, voltado à formação inicial, bem como as prescritivas avaliações verificariam a qualidade dos serviços prestados, no caso, a aplicação da padronizada BNCC. Essa complexa maquinaria engendrada pelos reformadores possuía o objetivo de construir consensos sociais de que a educação e os(as) professores(as) são os responsáveis tanto pelo seu desenvolvimento quanto pelo alcance dos índices de satisfação de qualidade, instituídos pelas políticas de *accountability*, sendo o Ideb o principal mecanismo para o aferir.

No que tange à valorização dos(as) trabalhadores(as) da educação, notamos igual dissenso, tendo em vista que não encontramos em sua composição semântica elementos constitutivos de sentidos e significados que pudessem confluir com materialidade para a compreensão e implementação de políticas voltadas a este fim. O vocábulo valorização fora utilizado para indicar ações responsivas inerentes ao trabalho pedagógico, como no parágrafo II do art. 6º da Resolução Nº 2 de 2019, e o parágrafo IV do art. 5º da Resolução Nº1 de 2020.

Nessa perspectiva, como um(a) professor(a) alcançará sua autonomia ou sua atuação participativa, se não é valorizado(a)? Se não recebe um salário digno e condizente com o salário de outros(as) profissionais com a mesma formação e com as múltiplas funções que exerce antes, durante e após seu turno de trabalho? Se não possui a percepção de pertença à instituição

escolar, sendo excluído das decisões que a ela são inerentes? Se convive de modo permanente com condições insalubres de trabalho, especialmente instituições de educação básica com instalações arquitetônicas precárias das escolas, salas de aula nas quais o quantitativo de estudantes excede o limite adequado à oferta de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, excesso de ruídos, falta de segurança?

Observamos uma incompatibilidade entre esses fatores elencados e os encontrados nas escolas de tantos municípios brasileiros e uma realidade de valorização. A nós, a concretude desses aspectos apresentados nesse excerto não expressaram as fiéis contradições do trabalho educativo em sua totalidade e os diversos percalços enfrentados pelos(as) docentes.

Diante de todos os dados apresentados nesta pesquisa, concluímos que, vistas sob um ângulo crítico, podemos afirmar que as diretrizes BNC-Formação e BNC-Formação Continuada trouxeram diversos indícios de uma formação de professores(as) que confluíram para a constituição de um projeto voltado para a não autonomia e a não participação, no qual instituíram, por intermédio da satisfação das competências e habilidades de caráter técnico-instrumental, a submissão dos(as) docentes ao constante controle dos órgãos fiscalizadores e das avaliações censitárias. Assim, estes(as) poderiam ser valorizados(as) não por uma política de cargos, carreira e formação, mas sim pela política de bônus e premiações que incitam o individualismo e a meritocracia.

Além disso, uma formação pela base relegou essa classe trabalhadora à alienação e, por conseguinte, ao estranhamento do que produz, uma vez que, ao contrário dos processos formativos vinculados às universidades, nas quais observamos a construção coletiva do conhecimento, seriam alinhados aos institutos privados e suas demandas produtivas a partir das evidências dos resultados.

Nessa direção, os movimentos contra a atual reforma educacional engendrados pelas diversas associações e entidades acadêmicas representam elementos de resistência à implementação de tais dispositivos, uma vez que os repudiaram em manifestos, cartas abertas, notas técnicas, dentre outros, cujo objetivo primordial apontou para a premente necessidade de revogação dessas diretrizes. A Resolução N° 2/2019, inclusive, teve sua implementação postergada pelo Parecer CNE/CP N° 10/2021, que alterou o art. 27 da resolução em tela, fixando o prazo para 3 anos e não apenas 2, como constava no artigo citado. Considerando para tal ato as dissidências da Pandemia de Covid-19, a justificativa da dilação de prazo decorria da manifestação das associações acadêmicas em virtude de deliberações em momento pandêmico.

Outra protelação decorreu da publicação do Parecer CNE/CP N° 22/2022, ao qual, junto aos argumentos elencados no parecer anterior, acrescia-se o fato de numerosas IESs

encaminharem seus posicionamentos relativos ao prazo de implantação das diretrizes de 2019. Dessa forma, o prazo final estipulado pelo MEC seria de 4 anos, com término previsto para 2024.

Em 2022, após um complexo e polarizado processo eleitoral entre os candidatos Jair Messias Bolsonaro e Luiz Inácio Lula da Silva, a vitória acirrada de Lula contemplou a preferência de 50,90% dos votos válidos. Desde sua vitória, o presidente e sua equipe têm promovido ações para minimizar os ataques bolsonaristas à esfera educacional, desde a educação básica às universidades e aos órgãos de fomento à pesquisa, como o CNPQ. E com sua investidura no cargo, as medidas de compensação se tornaram incisivas, como a revogação do Decreto 10. 502/2020, no qual constava a criação de salas especiais destinadas à educação das pessoas com deficiência.

Outras medidas também direcionaram mudanças, a exemplo do reajuste das bolsas de estudo universitárias, bem como no campo da valorização docente, reajustou o piso nacional do magistério em 15%, passando o valor de R\$3.845,63, em 2022, para R\$4.420,55, em 2023, equivalente à jornada de trabalho de 40 horas, além de no campo formativo ainda ter tido aumento na oferta de bolsas para o PIBID. Nesse sentido, a luta em prol das transformações na formação de professores(as) já iniciou em abril do corrente ano em que um manifesto denominado “Movimento REVOGA BNC-Formação”, organizado pela Frente Nacional pela REVOGAÇÃO das Resoluções CNE Nº 2/2019 e CNE Nº 1/2020, foi divulgado entre os meios digitais para apreciação e recolha de assinaturas de pessoas que apoiam o movimento.

O documento foi consensualizado com diversas entidades, fóruns e movimentos sociais relacionados à formação, que buscam reivindicar a retomada da Resolução CNE Nº 2/2015, haja vista que sua implementação foi suprimida de forma prematura e encetada pelos interesses empresariais de mercantilizar e privatizar a educação de acordo com as devidas conformidades legais. Compreendemos que esse movimento poderá influenciar outras dimensões da sociedade e contribuir para que, dentro de um governo dito democrático, a educação e a formação de professores(as) possam se constituir como um campo que busca a emancipação dos sujeitos, possibilitando a estes o exercício de sua autonomia, mas não com um sentido de empreender-se ou de licenciosa liberdade. A autonomia que defendemos aqui é o direito à participação com poder de fala e de transformação sobre os rumos que as políticas educacionais vão assumindo a cada administração, falamos ainda de uma autonomia cuja consciência dos sujeitos não seja alvo da maquinaria capitalista que, sob a feição neoliberal, aniquila todos os seus sentidos e suas possibilidades de conscientização e discernimento da realidade.

Somos conscientes da envergadura de tal sistema e de seus obscuros artifícios retóricos que inebriam a classe trabalhadora para que esta produza cada vez mais e sem demandar o justo rendimento por tal feito, pois o maior investimento que o capital tende a requerer desta é a mais valia. Assim, falamos da autonomia docente enquanto possibilidade de exercer o trabalho educativo a partir de sua autoria, de poder congrega da esperança freireana de *ser mais*.

Diante do exposto, concluímos que os fenômenos da autonomia e da participação, em grande parte das políticas educacionais brasileiras, foram utilizados para cumprir com a criação de uma sociedade idealizada pelo capital, envolvida nas premissas competitiva e individualista. Esse sistema, ao centralizá-las nas produções das políticas educacionais a partir de prerrogativas alinhadas à estruturação técnica e gerenciada, trouxeram ao cenário escolar e formativo a precarização do trabalho docente, seu estranhamento e alienação.

O estudo que aqui apresentamos suscita a necessidade de persistir na discussão dessas categorias no campo da formação inicial e continuada de professores(as), uma vez que a realidade brasileira proposta sob o lema “Brasil: União e Reconstrução” expõe à sociedade a possibilidade de elaboração de novos rumos para a educação. Conjecturamos, junto às associações e entidades educacionais, a retomada das Diretrizes de 2015, com vistas a perceber se estas, de fato, concorrem para o desenvolvimento da autonomia e da participação docente.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, C.; DE LAMARE, F. F. Entrevistada: Olinda Evangelista. **LexCult: revista eletrônica de direito e humanidade**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 155-166, 2022. DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1p155-166>. Disponível em: <http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/621>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- AGUIAR, M. A. S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/N57prLgWWWFL6t9KTdgwvpvM>. Acesso em: 31 jul. 2022.
- AGUIAR, M. A. S. O movimento dos educadores e sua valorização profissional: o que há de novo em anos recentes? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 25, n. 2, p. 249-262, 2009. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol25n22009.19494>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19494>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- AGUIAR, M. A. S. Políticas de currículo e formação dos profissionais da educação básica no Brasil: desafios para a gestão educacional. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 19, n. 1, p. 46-61, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v10i1.32578>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i1.32578>. Acesso em: 5 mar. 2023.
- AGUIAR, M. A. S.; TUTTMAN, M. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Revista Em Aberto**, Brasília, DF, v. 33, n. 107, p. 69-94, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4533>. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4556>. Acesso em: 2 set. 2022.
- ALBINO, Â. C. A. **Autonomia curricular em enunciação política**: significações docentes. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8677>. Acesso em: 25 maio 2021.
- ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 7 abr. 2023.
- ALMEIDA, M. L. P.; TELLO, C. (Orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- ALVES, G. Notas sobre o golpe de 2016 no Brasil neodesenvolvimentismo ou crônica de uma morte anunciada. In: LUCENA, C.; PREVITALLI, F.; LUCENA, L. (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017. (v. 1). p. 119-135.
- AMARAL, G. A. **Políticas de formação dos profissionais da educação básica no Brasil no período de 1996-2015**: contornos e desenvolvimento. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.602>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26096>. Acesso em: 15 jul. 2022.

ANADON, S. B.; GONÇALVES, S. R. V. Uma ponte para o futuro: (des)continuidades nas políticas de formação de professores. **Momento: diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 35-57, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8181>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8181>. Acesso em: 31 ago. 2022.

ANDRADE, M. C. P.; NEVES, R. M. C.; PICCININI, C. L. Base Nacional Comum Curricular: disputas ideológicas na educação nacional. *In*: COLÓQUIO MARX E MARXISMO, 11., 2017, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo (NIEP-Marx), 2017. p. 1-30. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/MM/MM2017/AnaisMM2017/MC37/mc373.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2023.

ANFOPE (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO). **Documento Final do XVII Encontro Nacional da ANFOPE**. Políticas Nacionais de Formação no Sistema Nacional de Educação. Base Nacional Comum para a educação básica e a formação de professores. Brasília, DF: ANFOPE, 2014. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/17%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2014.pdf>. Acesso em: 9 set. 2022.

ANFOPE (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO). **Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE**. Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: resistências propositivas à BNCC da Formação inicial e continuada. Brasília, DF: ANFOPE, 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

ANFOPE (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO). **Documento final do XVI Encontro Nacional da ANFOPE**. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: PNE, Sistema Nacional na CONAE/2014 e Fóruns Permanentes de apoio à formação docente. Brasília, DF: ANFOPE, 2012. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16%C2%BA-Encontro-Documental-Final-2012.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

ANFOPE (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO). **Documento final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE**. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos. Goiânia: ANFOPE, 2016. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.

ANFOPE *et al.* **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**. Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: ANFOPE, 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/11/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ANPED (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO). **Manifesto GT 08 e ANPED/ parecer CNE para BNC-Formação Continuada**. Rio de Janeiro: ANPED, 2020. Disponível em:

<https://anped.org.br/news/manifesto-gt-08-e-anped-parecer-cne-para-bnc-formacao-continuada>. Acesso em: 15 set. 2022.

ANPED (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO). **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC**. Rio de Janeiro: ANPED, 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em: 6 set. 2022.

ANPED (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO). **Moção contrária à Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro: ANPED, 2015. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Mo_o_12_37_RN_Contr_rio_Base_Nacional_Comum_Curricular.pdf. Acesso em: 4 set. 2022.

ANPED (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO). **Ofício Conjunto Anped-043**. Nota pública de repúdio à revogação, pelo governo interino, das nomeações para o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro: ANPED, 2016. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/oficio_conjunto_anped_043_2016_nota_repudio_nomeacoes_cne.pdf. Acesso em: 13 ago. 2023.

ANPED; ANFOPE; FORUMDIR (FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES, CENTROS DE EDUCAÇÃO E EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS). **Manifesto ANFOPE em defesa da formação de professores**. Brasília, DF: ANFOPE, 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-anfope-em-defesa-da-formacao-de-professores>. Acesso em: 8 set. 2022.

ANPUH (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA). **Carta de Repúdio produzida pelo Fórum dos profissionais de História Antiga e Medieval**. Rio de Janeiro: ANPHU, 2015. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval>. Acesso em: 4 set. 2022.

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ASSIS, T. C.; GOHN, M. G. Educação e participação: uma investigação das perspectivas teóricas brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 36, n. 1, p. 216-240, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol36n12020.100922>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/100922>. Acesso em: 25 maio 2022.

BARBOSA, N.; SOUZA, J. A. P. A inflexão do Governo Lula: política econômica, crescimento e distribuição de renda. *In*: EMIR SADER; M. A. G. **Brasil: entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Boitempo, 2010. p. 57-110.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. *In*: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.

BAZZO, V. L. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.342>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PQ65wxL768kgxygBvxjp6Kq>. Acesso em: 28 jul. 2022.

BOLLMANN, M. G. N. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/58W3L3qtT7cxffMpbybf4L/>. Acesso em: 30 jul. 2022.

BONA, V.; ESPÍNDOLA, E. B. M.; MAIA, L. S. L. As representações sociais de autonomia e autonomia docente e suas relações de encaixe. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, v. 14, n. 37, p. 161-183, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20170045PDF>. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3650/1988>. Acesso em: 15 maio 2021.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Revogado pelo Decreto Nº 8.752 de 9 de maio de 2016. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior _ CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006.** Altera o art. 67 Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo, para os efeitos do disposto no §5º do art. 40 e no §8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111301.htm. Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1990, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 4 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009.** Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei Nº 9.394 de 20 dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm. Acesso em: 4 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre a ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_29_08_2012.pdf. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 4 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013.** Dispõe sobre a destinação para as áreas de educação e saúde de parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 e no art. 196 da Constituição Federal. Brasília, DF:

Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112858.htm. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº 22, de 7 de novembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de professores da Educação Básica (BNC- Formação). Brasília, DF: CNE, 2019a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº 10, de 5 de agosto de 2021.** Alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação). Brasília, DF: CNE, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208241-ppc010-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº 14, de 10 de julho de 2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: CNE, 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP N° 22, de 9 de agosto de 2022**. Reexame do Parecer CNE/CP N° 10, de 5 de agosto de 2021, que tratou da alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação). Brasília, DF: CNE, 2022. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=240651-pcp022-22&category_slug=agosto-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP N° 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia COVID-19. Brasília, DF: CNE, 2020.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP N° 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP N° 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/30000-uncategorised/21123-2015-pareceres-do-conselho-pleno>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 de set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-

Formação Continuada). Brasília, DF: CNE, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **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: CNE, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 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. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>. Acesso em: 1 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. **Site do Ministério da Educação**, Brasília, 18 out. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 05 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 7 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento**. Brasília, DF: MEC, 2014. (Versão Preliminar). Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/07/direitos-a-aprendizagem--_versaoseb_03julho.pdf. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012**. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC Nº 867, de 4 de julho de 2012. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-1458-2012-12-14.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. Brasília, DF: MEC,

2017. Disponível em:

https://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Pró-Letramento. **Site do Ministério da Educação**, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/16008-professores-mineiros-comecam-cursos-do-pro-letramento>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da formação de professores da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2019. (Versão preliminar). Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/06/BNC-Formacao-Professores-V0.pdf>. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede Nacional de formação de formação continuada de professores. **Site do Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores/apresentacao>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de apresentação. Brasília, DF: MEC: SEB, 2015. Disponível em: http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/port_1458_141212.pdf#overlay-context=node/31. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. **Site do Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Mais Saúde: direito de todos** (2008-2011). 5. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/mais_saude_direito_todos_5ed.pdf. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Painel Coronavírus. **Coronavírus Brasil**, Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 7 set. 2022.

BRZEZINSKI, I. **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5NFc5q49QjdB79GY9svbTdJ>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/ 1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz>. Acesso em: 17 jul. 2022.

CAFARDO, R. Conselho adia prazo para adaptar cursos de formação de professor. **Estadão**, São Paulo, 4 jul. 2018. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,conselho-adia-prazo-para-adaptar-cursos-de-formacao-de-professor,70002385099>. Acesso em: 1 set. 2022.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CAPOCCHI, E. R. **Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13092017-145218/publico/EDUARDO_RODRIGUES_CAPOCCHI_rev.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

CARDOSO, N. S.; FARIAS, I. M. S. Qual o conceito de docência? Entre resistências e investigações. **Revista Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 395-415, 2020. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.395-415>. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/612/898>. Acesso em: 30 jan. 2023.

CARINHATO, P. H. Neoliberalismo, reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Aurora**, Marília, v. 2, n. 1, p. 37-46, 2008. DOI: <https://doi.org/10.36311/1982-8004.2008.v2n1.1192>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1192>. Acesso em: 2 mar. 2023.

CARLEIAL, L. M. F. Política econômica, mercado de trabalho e democracia: o segundo governo Dilma Rousseff. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 29, n. 85, p. 201-214, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142015008500014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/DvpPCb3h3xmWLNzLRgXGcJB>. Acesso em: 23 ago. 2022.

CARVALHO, C. H. A. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 761-776, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pQPdZ9QyVRTz6qByM83HNxK>. Acesso em: 24 ago. 2022.

CARVALHO, E. J. G.; WONSIK, E. C. Políticas educacionais atuais: valorização ou precarização do trabalho docente. **Revista Contrapontos**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 373-393, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v15n3.p373-393>. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/5850>. Acesso em: 2 maio 2023.

CARVALHO, I. A. S.; GONÇALVES, S. R. V. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: avanços e perspectivas para as licenciaturas. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 9, n. 1, p. 83-97, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14295/rds.v19i1.7223>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/7223>. Acesso em: 14 jan. 2023.

CASTILHO, D. R.; LEMOS, E. L. S. Necropolítica e governo Jair Bolsonaro: repercussões na seguridade social brasileira. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 268-279, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e75361>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/TyMKscqwjWfwpbScmWpwCvc>. Acesso em: 7 set. 2022.

CASTRO, A. M. D. A.; LAUANDE, M. F. R. F. A descentralização como componente da gestão educacional. In: CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA ANPAE, 3., 2009, Espírito Santo. **Anais [...]**. Espírito Santo:

ANPAE, 2009. p. 1-11. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/08.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CASTRO, A. M. D. A.; TERTO, D. C.; BARBOSA, M. W. N. A nova gestão pública e os desdobramentos para os planos e programas governamentais. *In*: CASTRO, A. M. D. A.; CHAVES, V. L. J.; SILVA, M. S. P. (Orgs.). **Plano de ações articuladas: propostas, cenários e desafios**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 49-74.

CAVALCANTI, B. M.; VENERIO, C. M. S. Uma ponte para o futuro?: reflexões sobre a plataforma política do governo Temer. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, Brasília, DF, v. 54, n. 215, p. 139-162, 2017. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/54/215/ril_v54_n215_p139.pdf. Acesso em: 31 ago. 2022.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia**. Salvador: Secretaria de Cultura: Fundação Pedro Calmon, 2009.

COLUCCI, C. Há dois anos, morria a primeira vítima de Covid-19 no Brasil. **Yahoo Brasil**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/h%C3%A1-dois-anos-morria-primeira-181500058.html>. Acesso em: 13 set. 2022.

CONAE (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO). **Construindo o Sistema Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**. Documento final. Brasília, DF: CONAE, 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.

CONAPE (CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO). **Documento Final: plano de lutas**. Belo Horizonte: CONAPE, 2018. Disponível em: <https://fnpe.com.br/docs/documentos/docs-conferencia/fnpe-conape2018-documento-final-planodelutas.pdf>. Acesso em: 4 set. 2022.

CONTRERAS, J. C. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA PINTO, E. C. *et al.* A economia política dos governos Dilma: acumulação, bloco no poder e crise. **Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Instituto de Economia, Rio de Janeiro, Texto para discussão 004, p. 2-42, 2016. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2016/06/Economia-pol%C3%ADtica-governo-Dilma.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 10 set. 2021.

CRUZ, D. U. Políticas sociais e agenda conservadora do Governo Bolsonaro: desdemocratização e degradação política. *In*: ZIMMERMANN, C. R.; CRUZ, D. U. (Orgs.).

Políticas sociais no Governo Bolsonaro: entre descasos, retrocessos e desmontes. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Salvador: Pinaúna, 2022. p. 53-72.

CURY, C. R. J. O Plano Nacional de Educação: duas formulações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 162-180, 1998. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/724>. Acesso em: 31 jul. 2022.

D'ÁVILA, C. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**, Belém, n. 8, p. 86-101, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3082>. Acesso em: 11 set. 2022.

DEMO, P. **Participação é conquista.** Noções de política social participativa. São Paulo: Cortez, 2009.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ>. Acesso em: 10 ago. 2022.

DISCURSO do presidente Lula (2003). [*S. l.: s. n.*], 2013. 1 vídeo (44 min). Publicado pelo canal Picilone_. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=azjU-Sve1cg>. Acesso em: 14 ago. 2022.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtnrL8zS3sGpnrYkwf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr>. Acesso em: 19 jul. 2022.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação:** política de Estado para a educação brasileira. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XjRnGPhw6sBR9W5BXw9wSrt>. Acesso em: 17 ago. 2022.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/vol35n22019.95407/53884>. Acesso em: 9 abr. 2023.

DOURADO, L. F.; TUTTMAN, M. T. Dossiê temático. Formação do magistério da educação básica nas universidades brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE CP Nº 2/2015. **Revista Formação em Movimento**, Seropédica, v. 1, n. 2, p. 197-217, 2019.

Disponível em: <http://costalima.ufrjr.br/index.php/FORMOV/article/view/503>. Acesso em: 1 set. 2022.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj>. Acesso em: 10 ago. 2022.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2012. (v. 1). p. 51-71.

EVANGELISTA, O.; FIERA, L.; TITTON, M. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à Esquerda**, Florianópolis, 14 nov. 2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 09 set. 2022.

FARIAS, I. M. S. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 155-168, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.961>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961>. Acesso em: 6 set. 2022.

FINEDUCA (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO). **POSICIONAMENTO das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada)**. São Paulo: FINEDUCA, 2020. Disponível em: <https://fineduca.org.br/2020/05/29/posicionamento-das-entidades-nacionais-sobre-o-parecer-e-a-minuta-de-resolucao-do-cne-que-define-as-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-formacao-continuada-de-professores-da-educacao-basica-e-ins/>. Acesso em: 15 set. 2022.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas e outros escritos**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, H. C. L. 30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 12, n. 24, p. 511-528, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i24.912>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG>. Acesso em: 17 ago. 2022.

FREITAS, H. C. L. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 427-446, 2014. DOI:
<https://doi.org/10.22420/rde.v8i15.451>. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/451>. Acesso em: 29 jan. 2023.

FREITAS, I. D. Crise urbana, desigualdades sociais e a pandemia do novo coronavírus no Brasil. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 1, n.1, p. 180-200, 2021. DOI:
<https://doi.org/10.34019/1980-8518.2021.v21.33160>. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/33160>. Acesso em: 13 set. 2022.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

GADOTTI, M. Educação popular e educação ao longo da vida. **Instituto Paulo Freire**, São Paulo, 2016. Disponível em:
https://paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf. Acesso em: 19 abr. 2023.

GATTI, B. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M. G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200005>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp>. Acesso em: 7 jun. 2022.

GOHN, M. G. Potencialidades e limites da participação no federalismo brasileiro. *In*: CARNEIRO, J. M. B.; FREY, K. (Orgs.). **Governança multinível e desenvolvimento regional sustentável: experiências do Brasil e da Alemanha**. 1. ed. São Paulo: [s. n.], 2018. p. 69-74.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP N2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>. Disponível em:
<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 11 set. 2022.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. S. Estado e Neoliberalismo no Brasil (1995-2018). **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 35, p. 38-63, 2018. DOI:
https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2018.Vol13.N35.pp38-63. Disponível em:
<https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2027>. Acesso em: 24 jul. 2022.

HONÓRIO, M. G. *et al.* As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8532>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532>. Acesso em: 19 mar. 2023.

IANONI, M. Políticas públicas e Estado: o Plano Real. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 78. p. 143-183, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452009000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/zJXFW8TvZp35jQjQD7psypt>. Acesso em: 25 jul. 2022.

INSTITUTO LULA. A Origem. **Instituto Lula**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://institutolula.org/>. Acesso em: 13 ago. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. Equidade na educação, você sabe o que é? **Instituto Unibanco**, São Paulo, 12 jan. 2022. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/equidade-na-educacao-voce-sabe-o-que-e/>. Acesso em: 9 abr. 2023.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Ed. Unimep, 1999.

KANT, I. **Textos seletos**. Trad. Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. (Edição bilingue).

KERSTENETZKY, C. L. Consumo social e crescimento redistributivo: Notas para se pensar um modelo de crescimento para o Brasil. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 29-45, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-31572016v36n01a03>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/jZZp3KrkpSLSXLPLpkxPbNP>. Acesso em: 14 ago. 2022.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LIMA, L. C. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1339-1352, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142521>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5Q9bdyH8kWrQsYXGy9gqP8R>. Acesso em: 14 abr. 2023.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIANO, C. M. Emenda Constitucional 95/2016 e o teto de gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 259-281, 2017. DOI: <http://doi.org/10.5380/rinc.v4i1.50289>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rinc/article/view/50289>. Acesso em: 4 set. 2022.

MARQUES, R. M.; XIMENES, S. B.; UGINO, C. K. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 526-547, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-35172018-2784>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/yTJLwCYQ89PVV77mJgRwGHq/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MARTINS, A. M. **Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MASCARENHAS, A. C. B. A contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Editores Associados, 2014. p. 177-182.

MASSON, G. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 18, p. 157-174, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i18.656>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/656>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MASSON, G. Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 165-184, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000100009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4Xb7brNtvLy7XL54sHc4pBN/>. Acesso em: 6 maio 2023.

MATOS, O. C. F. **A escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993.

MEDEIROS, C. R. **“Que autonomia é essa?”: uma etnografia com os professores de Educação Física em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/153262/001014107.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 maio 2021.

MENICUCCI, T. M. G. A política de saúde no governo Lula. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 522-532, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000200022>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/ZJ3pn4hRCRDMCVhSV9fvnqL/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

MISES, L. V. **As seis lições**. Trad. Maria Luiza Borges. 7. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2009.

MOTA, M. R. A.; ZANI, D. D. P. Dossiê temático. O processo de implementação da Resolução CNE/CP Nº 02/ 2015 nas universidades públicas brasileiras: um primeiro mapeamento. **Revista Formação em Movimento**, Seropédica, v. 1, n. 2, p. 573-586, 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/534/834>. Acesso em: 1 set. 2022.

MOVIMENTO PELA BASE. Quem somos. **Movimento Pela Base**, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 3 abr. 2023.

NUNES, J. A. Discursos (re)velados: uma análise dialógica das novas diretrizes para formação docente. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n. 1, p. 9-35, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318135079180041>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8650760>. Acesso em: 10 jan. 2023.

OLIVEIRA, D. A. de A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

OLIVEIRA, D. A. Pensar criticamente a formação docente no período pós-pandêmico. **Revista Formação em Movimento**, Seropédica, v. 4, n. 8, p. 405-423, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/458>. Acesso em: 20 set. 2022.

OLIVEIRA, D. A. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15335.069>. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15335>. Acesso em: 17 maio 2021.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHO, C. E. S. **Planejamento governamental no Brasil: trajetória institucional, autoritarismo e democrática em perspectiva comparada (1930 -2016)**. 2016. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Centro de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://neic.iesp.uerj.br/TESE_Carlos_Pinho.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 19-42.

PRADO, F. C. **A ideologia do desenvolvimento e a controvérsia da dependência no Brasil contemporâneo**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

RAMOS, E. De que participação estamos falando? In: GRACIANO, M. (Coord.). **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. p. 56-58.

REIMERS, F. M.; SCHLEICHER, A. Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020. **Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/um-roteiro-para-guiar-a-resposta-educacional-a-pandemia-da-covid-19-de-2020,7315abaf-eb05-4503-aa8d-ed59fc0bda87>. Acesso em: 13 set. 2022.

RESOLUÇÃO 02/2019: impactos na formação docente. Florianópolis: UFSC, 2021. 1 vídeo (64 min). Publicado pelo canal Profor UFSC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2XSAw7iECLA>. Acesso em: 11 set. 2022.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 1-39, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 17 ago. 2023.

ROUSSEAU, J.-J. **O contrato social**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Clássicos).

SADER, E. Para outras democracias. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Democratizar a democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 649-678.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Editores Associados, 2011b.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNHX6KqKLh/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SCHIABEL, D. **A autonomia docente na (re)construção do currículo no cotidiano escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2017. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/937#preview-link0>. Acesso em: 15 maio 2021.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L.; DURLI, Z. O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 303-324, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/szFJ8wsSpSCqQCb3GjSfKck/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-68.

SEVERINO, A. T. B. **O projeto EMAI: uma análise sobre seus pressupostos políticos, filosóficos e pedagógicos e a questão da autonomia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/137819/severino_atb_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 15 maio 2021.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n1p127>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127>. Acesso em: 6 ago. 2022.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 314-341, 2015. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2730>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 8 set. 2022.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SILVA, A. A. P. Perspectiva crítica da Educação e regulação curricular: possibilidades constitutivas da autonomia docente. **Revista Periferia**, Teresina, v. 8, n. 1, p. 138-158, 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2016.27410>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27410>. Acesso em: 15 maio 2021.

SILVA, G.; SILVA, A. V.; SANTOS, I. M. Concepções de gestão escolar pós-LDB: O gerencialismo e a gestão democrática. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 19, p. 533-549, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.673>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/673>. Acesso em: 2 jan. 2023.

SILVA, L. G. A. **Educação e participação**. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

SILVA, L. M.; SANTOS, P. F. G. P. Precarização da saúde pública no Governo Bolsonaro e suas consequências para as famílias brasileiras. In: ZIMMERMANN, C. R.; CRUZ, D. U. (Orgs.). **Políticas sociais no Governo Bolsonaro: entre descasos, retrocessos e desmontes**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Salvador: Pinaúna, 2022. p. 307-320.

SILVA, S. P. Impactos do Governo Bolsonaro em tempos de Coronavírus no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. e4355145, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994355>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4355>. Acesso em: 13 set. 2022.

SOUZA, R. D.; ANGOTI, J. A. P. SIPEC I. Políticas de formação de professores no Brasil: reflexões acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015. **Arquivos do Mudi**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 204-215, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4025/arqmudi.v21i3.40955>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/40955>. Acesso em: 13 jan. 2023.

TELES, D. F. A concepção de formação docente do PNAIC segundo as ações efetivas no município de Cametá-PA. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: ANPED, 2019. p. 1-7. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_6_5. Acesso em: 24 ago. 2022.

TODOROV, T. **O espírito das luzes**. Trad. Mônica Cristina Corrêa. São Paulo: Barcarolla, 2008.

TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. 2. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNA-SUS (UNIVERSIDADE ABERTA DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE). Coronavírus: Brasil confirma primeiro caso da doença. **UNA-SUS**, Brasília, DF, 27 fev. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso em 13 set. 2022.

VIEIRA, S. L. Política (s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol23n12007.19013>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19013>. Acesso em: 8 set. 2022.

ZIMMERMANN, C. R. Conservadorismo como linha auxiliar do liberalismo nas políticas sociais do Governo Bolsonaro. *In: ZIMMERMANN, C. R.; CRUZ, D. U. (Orgs.). Políticas sociais no Governo Bolsonaro: entre descasos, retrocessos e desmontes*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Salvador: Pinaúna, 2022. p. 37-51.

ZIMMERMANN, C. R.; SILVA, M. C. O princípio da desmercantilização nas políticas sociais. **Caderno CRH**, Salvador, v. 22, n. 56, p. 345-358, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792009000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/WRNHpCbVnb6NT6ZffyQW7MS>. Acesso em: 6 set. 2022.