



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO - FAALC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS – PPGEL

DANIELE DE OLIVEIRA MOREIRA BARBOSA

**AVANÇOS E RETROCESSOS EM DIRETRIZES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

CAMPO GRANDE
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO - FAALC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS – PPGEL

DANIELE DE OLIVEIRA MOREIRA BARBOSA

**AVANÇOS E RETROCESSOS EM DIRETRIZES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Linguística e Semiótica.

Linha de Pesquisa: Linguagens, Identidades e Ensino.

Orientadora: Professora Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro.

CAMPO GRANDE
2022

DANIELE DE OLIVEIRA MOREIRA BARBOSA

**AVANÇOS E RETROCESSOS EM DIRETRIZES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos
de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para obtenção do grau
de Mestre em Estudos de Linguagens.
Área de concentração: Linguística e Semiótica.
Linha de Pesquisa: Linguagens, Identidades e Ensino.
Orientadora: Professora Dra. Daniela S. Kawamoto Kanashiro.

Campo Grande, MS, 31 de janeiro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (Orientadora - Presidente)
Doutora pela Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior (Avaliador - Membro Titular)
Doutor pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/Rio de Janeiro)

Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki (Avaliador - Membro Titular)
Doutora pela Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

À minha tão amada filha Clara, que pela sua existência, tenho forças para lutar por um futuro melhor.

Por você. Para você. Sempre!

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela saúde e por ter me dado forças para enfrentar as muitas dificuldades encontradas.

À minha tão querida orientadora, Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro, comprometida com os estudos e as pesquisas, por ter aceito, naquela tarde de entrevistas, meu anteprojeto e, assim, ter dado-me o privilégio de ser sua orientanda. Agradeço ainda, pela sua dedicação e paciência para comigo, mesmo sabendo das minhas dificuldades, em nenhum momento desamparou-me e nem desistiu de mim. E também, porque durante todo o percurso do mestrado, não se conteve em ser “apenas” minha orientadora, por muitas vezes foi minha professora, terapeuta, amiga e até mãe, nos merecidos puxões de orelha.

Ao estimado Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior, que prontamente aceitou o pedido para compor minha banca de qualificação e defesa e, com isso, brindou-me com suas sugestões e indicações de teóricos para aperfeiçoar minha dissertação.

À tão competente Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki por ter sido minha primeira professora na pós-graduação e, depois, por ter aceito o convite de fazer parte da minha banca de qualificação e defesa, na qual suas contribuições foram fundamentais para este trabalho.

À minha muito amada filha Clara, que floresceu o que há de melhor em mim e por ser minha fonte de inspiração diária.

Ao meu querido pai Daniel *in memoriam*, que me ensinou valores e princípios que moldaram meu caráter e por ter proporcionado a mim, o estudo que ele mesmo não teve. Mas que, infelizmente, não teve a oportunidade de acompanhar, em vida, a finalização do meu mestrado.

À minha guerreira mãe Irene, que é um exemplo de generosidade e determinação, por ser minha grande incentivadora e pelo seu amor infinito.

À minha irmã Rayane, que é minha melhor amiga e companheira, por poder contar com ela nas adversidades da vida e por sempre ter uma palavra de carinho comigo.

Ao meu sobrinho, meu filho do coração Murilo, por ter me ensinado o que é o amor.

À minha sobrinha Luísa, por me mostrar que para tudo dá-se um jeito.

Às minhas amigas, Ana Paula, Fernanda, Jéssica Cristófori e Jéssica Jara, por terem vibrado comigo quando fui aprovada no programa, terem me dado suporte no decorrer dele e por não verem a hora de eu acabar. Sou grata pela amizade de vocês.

À minha família, por ter entendido minhas ausências e por pensar que sou o orgulho deles.

Aos meus colegas de programa, especialmente Valesca e Simone, que por tantas vezes limpavam meu choro, lutaram comigo e me deram apoio para que eu não desistisse. Obrigada, meninas.

“O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.” (FREIRE, 2010, p. 96).

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABdC	-	Associação Brasileira de Currículo
Aduff-SSind	-	Associação dos Docentes da Universidade Federal Fluminense Seção Sindical do Andes-SN
ANA	-	Avaliação Nacional da Alfabetização
Anfope	-	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	-	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anpuh	-	Associação Nacional de História
<i>BNC-Formação</i>	-	Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
Capes	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	-	Conselho Estadual de Educação
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNTE	-	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Consed	-	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Covid-19	-	<i>Coronavirus Disease</i> (Doença do coronavírus)
CP	-	Conselho Pleno
CTPS	-	Carteira de Trabalho e Previdência Social
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	-	Diário Oficial da União
Dr.	-	Doutor
Dra	-	Doutora
EAD	-	Educação a Distância
EF	-	Ensino Fundamental
EI	-	Educação Infantil
EM	-	Ensino Médio
Enade	-	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FGTS	-	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço

Forumdir	-	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
Geple	-	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação
Gepeh	-	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	-	Instituições de Ensino Superior
IFPA	-	Instituto Federal do Pará
Inep	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	-	Ministério da Educação
MDB	-	Movimento Democrático Brasileiro
MP	-	Medida Provisória
OCDE	-	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	-	Organização Mundial do Comércio
TIC	-	Tecnologias da Informação e Comunicação
PDI	-	Plano de Desenvolvimento Individual
Pisa	-	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPC	-	Projeto Pedagógico do Curso
PPGEL	-	Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagens
PPI	-	Projeto Pedagógico Institucional
Prof.	-	Professor
Profa.	-	Professora
PSDB	-	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	-	Partido Social Liberal
PT	-	Partido dos Trabalhadores
UEMS	-	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	-	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Undime	-	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - <i>Lives</i> que discutiram a Resolução CNE/CP nº 2/2019.....	29
Quadro 2 - Alterações na <i>Proposta</i> efetivadas na Resolução CNE/CP nº 2/2019.....	81
Quadro 3 - A importância das competências nas DCN de 2002 e de 2019.....	86
Quadro 4 - Comparação entre competência expressa na BNCC e na <i>BNC-Formação</i>	88

RESUMO

A presente pesquisa visa à análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos anos de 2002, 2015, 2019 e da *Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica - BNC-Formação*, mediante nosso arcabouço teórico. Esses documentos foram elaborados na intenção de regulamentar a formação docente em todo território nacional. Justificamos a pertinência da pesquisa, tendo em vista as mudanças que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 pode provocar no âmbito da formação inicial docente. Além disso, buscamos uma reflexão sobre os avanços e retrocessos em relação às Resoluções anteriores. As metodologias de investigação utilizadas são de estudo bibliográfico (OLIVEIRA, 2008), uma vez que nosso alicerce teórico está fundamentado em fontes científicas sobre o neoliberalismo e a formação docente crítica; de análise documental (CELLARD, 2008; GIL, 2002), pois examina documentos que não esgotaram as possibilidades de investigações; de natureza qualitativa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) e exploratória (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) com características interpretativistas (MOITA LOPES, 1994), já que considera as visões e vivências do pesquisador, sobre um determinado fato. À luz de teóricos que discutem o neoliberalismo, quais sejam, Harvey (2005), Heller (2010), Laval (2004), Ludwig (2000), Nascimento (2018) e Zacchi (2016a, 2016b), e a formação docente, como Jordão (2010; 2015), Menezes de Souza (2011a, 2011b, 2019), Monte Mór (2007, 2013, 2015), Zacchi (2014), entre outros, analisamos os documentos, buscando compreender o perfil implícito dos professores, nas Resoluções publicadas (BRASIL, 2002, 2015, 2019) e suas implicações para os professores de línguas estrangeiras. Os resultados evidenciam que a Resolução CNE/CP nº 1/2002 tomava por base certas competências para nortear o curso, o currículo e o exercício profissional. Identificamos, de maneira implícita, um perfil docente reflexivo, com algumas características técnicas. Já na Resolução CNE/CP nº 2/2015, havia a criação de espaços para a reflexão sobre a própria prática e o desenvolvimento do pensamento crítico, reconhecia e respeitava os diferentes contextos no processo de ensino e aprendizagem, valorizando o profissional docente. O perfil era crítico, reflexivo, e, na sua formação, não se apresentavam características mercadológicas. Na Resolução CNE/CP nº 2/2019, há forte influência do neoliberalismo em sua construção. Privilegiam-se questões práticas, em que o saber fazer tem mais valor que o pensar, o questionar e o próprio conhecimento teórico. A formação é baseada em competências previamente estabelecidas e estreitamente relacionadas à BNCC (BRASIL, 2018a), desde a elaboração do projeto pedagógico até o exercício em sala de aula. O perfil docente indicado é exatamente como apregoa o neoliberalismo, um professor empreendedor de si, autônomo, resiliente, flexível, hábil e competente tecnicamente.

Palavras-chave: formação docente; neoliberalismo; competências; letramentos críticos.

ABSTRACT

This research aims to analyze the National Curriculum Guidelines (DCN) of the years 2002, 2015, 2019 and *Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica - BNC-Formação*, through our theoretical framework. These documents were prepared with the intention of regulating teacher training throughout the national territory. We justify the relevance of the research, in view of the changes that Resolution CNE/CP No. 2/2019 may cause in the context of initial teacher training. In addition, we seek to reflect on the advances and setbacks in relation to previous Resolutions. The research methodologies used are from a bibliographic study (OLIVEIRA, 2008), considering that our theoretical foundation is based on scientific sources on neoliberalism and critical teacher training; document analysis (CELLARD, 2008; GIL, 2002), as it examines documents that have not exhausted the possibilities of investigations; of qualitative (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) and exploratory (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) nature with interpretive characteristics (MOITA LOPES, 1994), since it considers the researcher's views and experiences about a given fact. According to theorists who discuss neoliberalism, namely, Harvey (2005), Heller (2010), Laval (2004), Ludwig (2000), Nascimento (2018) and Zacchi (2016a, 2016b), and teacher training, such as Jordão (2010; 2015), Menezes de Souza (2011a, 2011b, 2019), Monte Mór (2007, 2013, 2015), Zacchi (2014), among others, we analyzed the documents, seeking to understand the implicit profile of teachers, in the published Resolutions (BRASIL, 2002, 2015, 2019) and its implications for foreign language teachers. The results show that CNE/CP Resolution No. 1/2002 was based on certain competencies to guide the course, curriculum and professional practice. We implicitly identified a reflective teacher profile, with some technical characteristics. In Resolution CNE/CP No. 2/2015, there was the creation of spaces for reflection on the practice itself and the development of critical thinking, recognizing and respecting the different contexts in the teaching and learning process, valuing the teaching professional. The profile was critical, reflective, and, in its formation, it did not present market characteristics. In Resolution CNE/CP No. 2/2019, there is a strong influence of neoliberalism in its construction. Practical issues are overestimated, in which knowing how to do is more valuable than thinking, questioning and theoretical knowledge itself. The training is based on previously established competences and closely related to BNCC (BRASIL, 2018a), from the elaboration of the pedagogical project to the practice in the classroom. The indicated teacher profile is exactly as neoliberalism proclaims, a self-entrepreneur, autonomous, resilient, flexible, skillful and technically competent teacher.

Key-words: teacher training; neoliberalism; skills, critical literacy.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar las *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN) publicadas en los años 2002, 2015, 2019 y la *Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica - BNC-Formação*, según nuestro marco teórico. Se elaboraron esos documentos con la intención de regular la formación docente en todo el país. Justificamos la relevancia de la investigación ante los cambios que la *Resolución CNE/CP n° 2/2019* puede producir en el ámbito de la formación inicial docente. Además de eso, buscamos reflexionar acerca de los avances y retrocesos en relación a los documentos anteriores. Las metodologías de investigación empleadas provienen de un estudio bibliográfico (OLIVEIRA, 2008), ya que nuestro marco teórico se fundamenta en fuentes científicas sobre el neoliberalismo y la formación crítica del profesorado; de análisis documental (CELLARD, 2008; GIL, 2002), pues examina documentos que no han agotado las posibilidades de investigación; cualitativo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) y exploratorio (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) con características interpretativas (MOITA LOPES, 1994), una vez que considera las opiniones y experiencias del investigador acerca de un hecho determinado. A la luz de teóricos que discuten el neoliberalismo, a saber, Harvey (2005), Heller (2010), Laval (2004), Ludwig (2000), Nascimento (2018) y Zacchi (2016a; 2016b), y la formación del profesorado tales como Jordão (2010, 2015), Menezes de Souza (2011a, 2011b, 2019), Monte Mór (2007, 2013, 2015), Zacchi (2014), entre otros, analizamos los documentos buscando comprender el perfil implícito de los docentes en las Resoluciones publicadas (BRASIL, 2002, 2015, 2019) y sus implicaciones para los profesores de lenguas extranjeras. Los resultados ponen en evidencia que la Resolución CNE/CP n° 1/2002 se basó en determinadas competencias para orientar el curso, currículum y práctica profesional. Implícitamente identificamos un perfil docente reflexivo, con algunas características técnicas. En la Resolución CNE/CP n° 2/2015, se generó espacios de reflexión sobre la propia práctica y el desarrollo del pensamiento crítico, reconociendo y respetando los diferentes contextos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, valorando al profesional docente. El perfil era crítico, reflexivo y, en su formación, no presentó características de mercado. En la Resolución CNE/CP n° 2/2019, hay una fuerte influencia del neoliberalismo en su construcción. Se privilegian las cuestiones prácticas, en las que el saber hacer es más valioso que el pensamiento, el cuestionamiento y el conocimiento teórico en sí. La formación se basa en competencias previamente establecidas y estrechamente relacionadas con la BNCC (BRASIL, 2018a), desde la elaboración del proyecto pedagógico hasta el ejercicio en el aula. El perfil de docente indicado es exactamente como lo proclama el neoliberalismo, un profesor emprendedor, autónomo, resiliente, flexible, hábil y técnicamente competente.

Palabras-clave: formación docente; neoliberalismo; competencias; literacidades críticas.

SUMÁRIO

Introdução	17
 Capítulo I - PERCURSO METODOLÓGICO	
1.1. Pesquisa bibliográfica	23
1.2. Estudo documental	24
1.3. Método qualitativo	25
1.4. Características interpretativistas	26
1.5. Os Objetos da pesquisa	27
1.6. Etapas da pesquisa	28
 Capítulo II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o contexto neoliberal e a formação crítica	
2.1. O contexto neoliberal	33
2.1.1. O conceito de neoliberalismo	34
2.1.2. Neoliberalismo e educação	39
2.1.3. Neoliberalismo e educação linguística	44
2.1.4. Discutindo competências	47
2.2. A formação crítica	49
2.2.1 Letramentos	54
2.2.2 Letramentos críticos	55
 Capítulo III - ANÁLISE DAS DCN DE 2002, 2015, 2019 E DA BNC-FORMAÇÃO	
3.1. DCN que antecederam a Resolução CNE/CP nº 2/2019	60
3.1.1. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	60
3.1.1.1. Autonomia Universitária	63
3.1.1.2. As competências	64
3.1.2. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015	67
3.1.2.1 Autonomia Universitária	72
3.1.2.2. A ausência do termo “competências”	72
3.2. Contexto político da proposição e homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019	75
3.3. Justificativas e alegação de motivos para a <i>Proposta</i> e homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019	77
3.4. <i>Proposta</i>	79
3.5. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019	85
3.5.1. Resgate das concepções da Resolução CNE/CP nº 1/2002	88
3.5.2. Entrelaçamentos entre as normas educacionais	89
3.5.3. Autonomia Universitária	92
3.5.4. As competências	92
3.5.4.1. As competências gerais na <i>BNC-Formação</i>	94
3.5.4.2. As competências específicas na <i>BNC-Formação</i>	97

Considerações finais.....	101
Referências.....	106
Anexos	
Anexo 1 - Resolução CNE/CP nº2/2019.....	114

INTRODUÇÃO

*Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado
forma-se e forma ao ser formado (...) Quem ensina aprende ao
ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina
ensina alguma coisa a alguém.*
Paulo Freire (2010, p. 23)

A escolha da epígrafe acima não é mero acaso, visto que acredito¹ nos ensinamentos de Paulo Freire por me proporcionar autorreflexão sobre as múltiplas identidades que, aqui, se delimitam, se complexificam e se mesclam (TAKAKI, 2020) enquanto aluna, professora, advogada e pesquisadora².

Julgo importante trazer à tona uma parte do meu percurso acadêmico e profissional. Quando eu tinha oito anos, fui transferida para uma nova escola, porque mudamos de endereço e esta ficava mais próxima de minha residência. Foi a primeira vez que, em sala de aula, tive contato com a língua inglesa. Encantei-me com o idioma. Lembro-me de ficar vislumbrada quando a *teacher* ensinava aquelas poucas palavras soltas sobre um vocabulário qualquer, descontextualizado de tudo. Mas, não me importava, eu estava entusiasmada em aprender. Alguns anos se passaram, o encantamento pela língua só aumentava e, depois de muito insistir com meus pais, com treze anos de idade, iniciei o tão sonhado curso de inglês.

Foram cinco anos dedicados à aprendizagem do idioma. No último ano do curso, pensei em desistir, pois eu estava no terceiro ano do ensino médio, era o ano de vestibular, período de muita pressão e de escolhas difíceis, afinal de contas, naquele momento, deveria escolher uma graduação que eu exerceria, profissionalmente, pelo resto da vida. Sem sombra de dúvidas, eu escolhi Letras com habilitação em Português/Inglês. Fui aprovada no meu primeiro vestibular, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com êxito: segundo lugar na classificação geral. Eu estava tão radiante, pulava e gritava de alegria, mas havia me esquecido de um detalhe: o campus não estava localizado na cidade onde residia,

¹ No que se refere, especificamente, à minha trajetória acadêmica e profissional, uso a primeira pessoa do singular para descrevê-la.

² Enquanto me construo, desconstruo e reconstruo (DERRIDA, 1991), numa movimentação inquieta e dinâmica, como aluna dos cursos de idiomas (inglês e espanhol), de Direito, de Letras e, recentemente, de Mestrado em Estudos de Linguagens; como advogada; como professora de língua inglesa; e como pesquisadora, todo novo conhecimento que está sendo produzido, não destrói o anterior, pelo contrário, soma-se a ele. Assim, tudo o que aprendi, aprendo e aprenderei, não se perde de mim; aprendo e desaprendo para reaprender de outra maneira. Meus múltiplos olhares, dialogam comigo e eu com eles, colocando minha subjetividade e interpretação na escrita e análise da presente dissertação.

em Campo Grande. Dessa forma, não pude cursar Letras, porque meus pais não tinham condições de arcar com os gastos de me manterem em outra cidade e eu temia não conseguir emprego para me sustentar. Então, por não poder cursar o que eu realmente queria, acabei por escolher minha segunda opção: bacharel em Direito, pois, segundo a visão de meus pais, esse era um curso com mais possibilidades de atuação profissionalmente.

Iniciei o bacharelado com dezoito anos. Quando eu estava no segundo ano do curso, recebi uma ligação da diretora da escola que eu havia estudado e tido meu primeiro contato com inglês. Ela estava me convidando para dar aulas naquela instituição. Aceitei, com entusiasmo, de imediato. Mesmo assim, terminei a graduação de Direito, mas optei por não dar continuidade à carreira jurídica, uma vez que não tinha motivação para tal.

Depois do meu aceite, não parei de lecionar. Mudei de emprego, fui trabalhar em maiores e renomadas escolas, tive que aprender a ser professora, na prática em sala de aula, porque não tinha a formação em licenciatura. A cada ano que passava, encantava-me mais com a educação, meus olhos brilhavam por saber que, em algum momento, eu poderia fazer algo de especial e marcante na vida dos meus alunos. Sempre senti a necessidade de cursar Letras, porque eu era apenas reprodutora de técnicas, copiava, mecanicamente, a maneira que meus professores ministravam aulas e, realmente, não sabia fazer diferente.

Anos depois, resolvi regulamentar minha atuação como docente. Mais uma vez, fiz vestibular e fui aprovada na UEMS. Naquele momento, já havia oferta do curso no campus de Campo Grande e, finalmente, eu consegui estudar a licenciatura que sempre quis: Letras Português/Inglês.

No último ano do curso, durante a escrita da minha monografia, meu orientador, professor Dr. João Fábio Silva Sanches, mostrou-me um novo caminho que eu poderia seguir: o mestrado. No primeiro instante, fiquei apreensiva, porque achava que não seria capaz. Entretanto, após repensar, resolvi me arriscar nesse novo desafio, no mundo da pesquisa.

Primeiramente, como aluna especial da disciplina ofertada pela professora Dra. Nara Hiroko Takaki, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), tive a oportunidade de refletir sobre minhas cosmovisões, epistemologias e ontologias. Ali, foi o passo inicial de minha construção como sujeito crítico. Depois, no processo seletivo como aluna regular, tive meu projeto aceito pela professora Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro, a qual orienta o presente trabalho.

A escolha do tema de pesquisa, relacionado à formação docente, deu-se a partir de autorreflexões sobre minha trajetória acadêmica e profissional, e o interesse em estudar as legislações e diretrizes deve-se ao meu percurso acadêmico no curso de Direito, somado a

outras leituras que me fizeram refletir sobre aspectos da linguagem, por exemplo, a dos letramentos críticos. Desse modo, emergiu na relação de inseparabilidade entre mim (a pesquisadora, a advogada, a professora, a cidadã, a mãe, a mulher) e os conhecimentos construídos durante todo meu percurso, uma vez que, apoiada nessa ligação, cabe-me a possibilidade de recriar novas formas de interpretar minhas vivências e reconstruir minha biografia (TAKAKI, 2020).

Isso posto, começamos a tratar do início dos estudos e das primeiras legislações que versaram sobre educação, ensino e formação de professor. Encontramos dados a partir do século XIX, especificamente, em 1827, com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras³ (SAVIANI, 2009). Sabendo que a sociedade passou por mudanças de comportamento, de formas de conviver, da maneira como os indivíduos se comunicam, de aprender a usar tecnologia, entre outras, surgiu a necessidade de entender esse processo de formação. Com a temática em questão não poderia ser diferente, pois entendemos que as leis se atualizam e se modificam para acompanhar as transformações e interesses sociais.

Por ser um tema que permeia o século retrasado, alguns podem pensar que já se esgotaram todas as possíveis problemáticas relacionadas à formação de professores ou que o assunto é obsoleto, mas trata-se de um engano. Os alunos de anos atrás não são os mesmos de agora (MENEZES DE SOUZA, 2011), a ideologia política atual não é a mesma do século XIX e, no mesmo sentido, as legislações vigentes também não (MACIEL, 2017), ou seja, o assunto continua a demandar mais pesquisas e estudos para contribuir com o desenvolvimento da coletividade (MONTE MÓR, 2011b) e com o propósito, dentre outros, de oportunizar uma educação contemporânea de qualidade⁴ e de valorização docente.

Nesta pesquisa, frente às atuais mudanças na legislação educacional e à luz de teóricos⁵ como Jordão (2010, 2015), Laval (2004), Menezes de Souza (2011a, 2011b, 2019), Monte Mór (2007, 2013, 2015), Nascimento (2018), Zacchi (2014, 2016a, 2016b), entre outros, discutimos os documentos que antecederam a Resolução Conselho Nacional de

³ A referida lei vigorou entre os anos de 1827 até 1890. Ela regulamentava, dentre outros tópicos, a organização da instrução primária no Brasil, o valor da remuneração dos professores, a forma que seria realizado o pagamento e o que deveria ser ensinado. Durante sua vigência, na intenção de resolver a pouca quantidade de professores, foi adotado o método mútuo de ensino, em que os professores solicitavam aos seus alunos mais adiantados, ajuda no andamento das aulas e nas atividades propostas. Esses, por sua vez, eram considerados alunos-mestres (SAVIANI, 2009).

⁴ Uma educação de qualidade, pela ótica dos pesquisadores Menezes de Souza (2011a; 2011b, 2019) e Monte Mór (2007; 2013; 2015), é aquela em que incentiva e proporciona o desenvolvimento da criticidade e da agência tanto nos professores quanto nos alunos.

⁵ Os teóricos citados neste trabalho fazem parte das áreas: Linguística Aplicada e Educação. Eles pesquisam sobre formação de professores, letramento crítico, ensino de línguas, dentre outros temas. Em particular, Laval pertence à área da Sociologia. Atualmente, ele se dedica a estudar sobre o neoliberalismo e as transformações do sistema educativo.

Educação - CNE/ Conselho Pleno - CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019c), como a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015). Visamos também analisar o documento de 2019 e interpretar e discutir algumas competências e habilidades estabelecidas em seu anexo, conhecido como *BNC-Formação* (BRASIL, 2019c).

De forma geral, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019c) propõe que as universidades e centros formadores instituem disciplinas e métodos para formar futuros professores, que em conformidade com a formação ofertada por eles, estejam aptos a compreender e a desenvolver as competências gerais previstas na *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC (BRASIL, 2018a) e as aprendizagens essenciais, nos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional dos estudantes, com vistas à educação integral. Além disso, o documento também subdivide as competências específicas do educador em: conhecimento, prática e engajamento. É composto por 20 páginas, está organizado em nove capítulos, sendo eles: I) Do Objeto, II) Dos Fundamentos e da Política de Formação Docente, III) Da Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente, IV) Da Organização dos Cursos de Licenciatura, V) Da Formação em Segunda Licenciatura, VI) Da Formação Pedagógica para os Graduados, VII) Da Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão, VIII) Do Processo Avaliativo Interno e Externo, e por fim, IX) Das Disposições Transitórias e Finais, além do anexo que apresenta a *BNC-Formação* com quadros referentes às competências docentes gerais e específicas e suas respectivas habilidades.

Justificamos a realização da presente pesquisa, apoiadas em Menezes de Souza (2011a, 2011b, 2019), Monte Mór (2007, 2013, 2015) e outros teóricos, uma vez que o tema “formação de professores” é complexo, atual, passível de discussões e gera a necessidade de investigações, de estudos, de debates e de criação de políticas para organização. Assim, visamos explorar o percurso e a direção que as resoluções sobre o assunto têm tomado, discutindo também em que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 retrocedeu e/ou avançou em relação às duas versões anteriores⁶.

Ademais, para justificar esta pesquisa, salientamos que realizamos uma busca, utilizando palavras-chave como “BNC” e “BNC-Formação”, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁷, nos

⁶ No capítulo III - Análise das DCN de 2002, 2015, 2019 e da *BNC-Formação*, abordaremos as Resoluções, sobre formação de professores com vistas a uma identificação do perfil docente implícito nesses documentos.

⁷ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

sites Academia.edu⁸ e Scielo.org⁹, e não encontramos, até o envio do projeto de pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL), da UFMS, em março de 2020, estudos sobre o tema proposto. Provavelmente, essa inexistência de pesquisas concluídas seja porque a *BNC-Formação*, anexo da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019c), é um documento recente, foi homologada em 20 de dezembro de 2019. Dessa forma, evidenciamos a pertinência de estudos nessa temática e objetos. Também cabe destacar que a partir dos resultados desta pesquisa, as comunidades escolares, as universidades e as instituições que oferecem cursos de formação inicial docente poderão se beneficiar deste estudo, uma vez que terão disponível uma análise sobre o quanto o neoliberalismo influenciou e continua norteando a formação inicial docente dentro do documento.

Discorrida essa contextualização, no trabalho proposto, a metodologia de pesquisa utilizada é a de referência bibliográfica (GIL, 2002; OLIVEIRA, 2008), análise documental (CELLARD, 2008; OLIVEIRA, 2008), com natureza qualitativa e exploratória (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; MINAYO, 2002) com características interpretativistas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; MOITA LOPES, 1994), uma vez que considera a visão subjetiva da pesquisadora e trata de atribuições de sentidos e significados às leituras do referencial teórico e à análise do documento mencionado. Em nosso aporte teórico, discorreremos sobre publicações de autores que estudam o neoliberalismo na educação, como Harvey (2005), Heller (2010), Laval (2004), Ludwig (2000), Nascimento (2018) e Zacchi (2016a, 2016b), e a formação docente crítica, como Jordão (2010; 2015), Menezes de Souza (2011a, 2011b, 2019), Monte Mór (2007, 2013, 2015), Zacchi (2014), entre outros.

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos anos de 2002, 2015, 2019 e da *Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica - BNC-Formação* com uma reflexão sobre os avanços e retrocessos entre as mesmas, à luz da fundamentação teórica desenvolvida no capítulo II. Deste, decorrem os seguintes objetivos específicos:

- a) compreender o perfil implícito do professor nos documentos;
- b) demonstrar as implicações dos documentos para os professores de línguas estrangeiras¹⁰.

Para alcançar os objetivos indicados anteriormente, organizamos esta investigação em cinco partes. Na primeira, trouxemos a Introdução, em que narramos parte do percurso

⁸ Disponível em: <https://www.academia.edu/>

⁹ Disponível em: <https://www.scielo.org/>

¹⁰ Optamos pelo uso do termo “línguas estrangeiras” por ser o mesmo que os documentos nacionais de formação de professores e de ensino utilizam.

universitário e profissional enquanto professora de língua inglesa, expusemos um breve histórico do objeto de análise, a justificativa, o interesse em pesquisar sobre o tema e os objetivos da investigação.

No capítulo I, intitulado “Percurso Metodológico”, apresentamos as metodologias de pesquisa. Na continuidade, explicamos as etapas desenvolvidas do presente estudo.

No capítulo II, nomeado “Formação de professores: o contexto neoliberal e a formação crítica”, de fundamentação teórica que nos alicerça, trouxemos conceitos e explicações de pesquisadores, em sua maioria da linguística aplicada, sobre as políticas neoliberais na educação, no trabalho e, especificamente, na formação de professores, contrapondo-as à formação balizada em perspectivas críticas. Ademais, nele também discutimos o termo competência(s) dentro do atual contexto.

No capítulo III, “Análise das DCN de 2002, 2015, 2019 e da *BNC-Formação*”, investigamos os objetos de nossa pesquisa com relação às perspectivas neoliberais em sua construção refletidas em determinadas competências gerais e específicas previstas e listadas que devem ser desenvolvidas durante a formação inicial, com base em nosso aporte teórico.

Para finalizar, apresentamos a quinta parte, intitulada “Considerações finais”, e buscamos retomar os objetivos da pesquisa, desenvolvendo as ponderações dos aspectos relevantes e possíveis efeitos para os professores de línguas estrangeiras e, conseqüentemente, para os educandos. Concluímos com as referências, seguida do anexo.

CAPÍTULO I - PERCURSO METODOLÓGICO

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro.
Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*
Paulo Freire (1996, p. 29)

Nesta parte, discorreremos sobre a natureza da pesquisa bibliográfica, documental, qualitativa e exploratória com características interpretativistas. Depois, caracterizamos os objetos de pesquisa, quais sejam, as Resoluções CNE/CP nº1/2002, CNE/CP nº 2/2015, CNE/CP nº 2/2019, explicamos como a última Resolução citada foi elaborada para normatizar a formação inicial docente e, por fim, apresentamos as etapas da pesquisa. Tendo em vista a realização do objetivo geral, o de analisar as mudanças para a formação inicial de professores nas três diretrizes, e os específicos, o de compreender o perfil implícito do professor indicado nos documentos; e o de demonstrar as implicações do documento para os professores de línguas estrangeiras, esta investigação faz a análise dos avanços e retrocessos na formação inicial, no que se refere às concepções neoliberais que influenciam a construção das referidas DCN e as norteiam conforme a metodologia explicitada a seguir.

1.1. Pesquisa bibliográfica

O alicerce da fundamentação teórica empregado neste trabalho é de cunho bibliográfico e baseia-se em material desenvolvido por estudos realizados em fontes científicas importantes sobre o neoliberalismo e a formação docente crítica e reflexiva, encontradas, por exemplo, em livros, periódicos, ensaios críticos e artigos científicos.

Assim, realizamos um levantamento prévio das obras reconhecidas cientificamente, identificamos as que contribuiriam com nosso estudo e as selecionamos para formar nosso repertório teórico (OLIVEIRA, 2008).

Após essa seleção, realizamos uma leitura minuciosa do material, elaboramos o fichamento do que foi lido, relemos as resoluções sobre formação docente, formulamos o problema, iniciamos a organização da pesquisa e a escrita do trabalho.

Desta forma, nos pautamos em investigações realizadas por autores que estudam o neoliberalismo como Harvey (2005), Heller (2010), Laval (2004), Ludwig (2000), entre outros e a formação docente crítica, quais sejam, Menezes de Souza (2011a, 2011b, 2019), Monte Mór (2007, 2013, 2015) etc. Este arcabouço teórico utilizado em nossa fundamentação, nos serviu de luz para a análise das Resoluções CNE/CP nº 1/2002, CNE/CP nº 2/2015, CNE/CP nº 2/2019, no que tange às influências neoliberais na formação de professores.

1.2. Estudo documental

Segundo Oliveira (2008), o estudo documental, caracteriza-se pela busca de informações em registros originais que não receberam tratamento analítico por nenhum autor, ou que ainda não se findaram as possibilidades de estudo, isto é, examina documentos que não passaram antes por nenhuma investigação científica ou ainda, conforme Cellard (2008, p. 298), que não esgotaram “todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”, sem esquecer do dever de construir um corpus capaz de fornecer dados satisfatórios. Para Gil (2002, p. 45),

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

A abordagem da pesquisa documental é utilizada aqui, por entender que as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, CNE/CP nº 2/2015, CNE/CP nº 2/2019 são diretrizes cabíveis de tratamento analítico, pois visam regulamentar e normatizar a formação inicial docente. Além disso, é importante evidenciar que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 está alinhada à BNCC¹¹ (BRASIL, 2018a). Por isso, o presente trabalho caracteriza-se como um estudo documental.

Na sequência, com base em Gil (2002, p. 46), apresentamos algumas vantagens significativas desse tipo de pesquisa

¹¹ No capítulo III - Análise das DCN de 2002, 2015, 2019 e da *BNC-Formação*, estabelecemos relação entre a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a BNCC, desenvolvendo assim, uma forma de diálogo mais ampla entre ambas.

Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo [...]. Outra vantagem da pesquisa documental é não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. É sabido que em muitos casos o contato com os sujeitos é difícil ou até mesmo impossível. Em outros, a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato.

Certas de que as DCN sobre formação de professores são escritos oficiais e trazem consigo informações consistentes e confiáveis, portanto, não requerem entrevista com participantes de pesquisa e, com isso, nossos objetos para análise de dados são puramente os escritos na legislação. Convém destacar, baseadas em Silva et al. (2009), que o documento demonstra os interesses daqueles que possuem o poder. Ademais, “Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço” (SILVA et al., 2009, p. 4556).

De acordo com Cellard (2012), a dificuldade da pesquisa documental reside no fato de que os dados contidos num documento são fixos e estagnados. O pesquisador não pode exigir-lhe informações adicionais. Em outras palavras, não há esclarecimentos ou exemplificações, como numa entrevista com os participantes da pesquisa. Assim, para poder interpretar os dados, essa provável dificuldade em estabelecer um diálogo com o documento escrito precisa ser ultrapassada, por meio de revisão bibliográfica, por exemplo, que lancem luz à nossa investigação, para fundamentar nossas análises.

Dessa forma, ao entendermos que a recente homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019c) carece de discussões, confrontando também com a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), optamos pela pesquisa documental, utilizando método qualitativo com características interpretativistas.

1.3. Método qualitativo

Esta investigação tem natureza qualitativa com características interpretativistas, pois considera a escolha do referencial teórico do pesquisador, suas visões e vivências sobre determinado fato, a partir de alguma postura teórica (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Esse tipo de pesquisa preocupa-se com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças e valores (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; MINAYO, 2002), ou seja, busca compreender o

porquê dos fatos ocorridos e a construção de sentidos, por meio de notas de campo, vídeos, documentos pessoais e registros oficiais. Neste estudo, analisamos os três documentos mencionados sobre formação inicial de professores da educação básica, pautadas no arcabouço teórico desenvolvido no capítulo II.

Ademais, consideramos a finalidade de interpretar a atual resolução de formação docente. Nesse caso, o conhecimento não pode ser separado de significados e o objeto pesquisado não é neutro, ele é composto de significados estabelecidos dentro das relações de poder e criado no contexto do neoliberalismo.

Para Lankshear e Knobel (2008, p. 65), “a pesquisa qualitativa refere-se a uma complexa exposição de perspectivas e técnicas, que se desenvolveram a partir de diferentes disciplinas”, isto é, presume a interdisciplinaridade, a construção de significados/sentidos e as visões distintas sobre o objeto analisado. Bortoni-Ricardo (2013, p. 34) acrescenta que

A pesquisa qualitativa não se propõe a testar as relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.

Diferentemente da quantitativa que visa a estabelecer relações entre variáveis e a quantificar a realidade apresentada, a qualitativa busca examinar e explicar alguma situação ocorrida e procura interpretar com profundidade os dados por meio de uma visão mais próxima da realidade. Para Silveira e Córdova (2009, p. 31), ela “não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. Portanto, ao considerar o objeto de estudo, recorreremos à pesquisa com características qualitativas.

1.4. Características interpretativistas

Ao considerarmos que todo texto, numa perspectiva ampliada, possui diferentes sentidos, de acordo com Moita Lopes (1994, p. 332), “são interpretativos os múltiplos significados que constituem as realidades”, em outras palavras, cada ato social é passível de inúmeras e diversas interpretações a depender do sujeito pesquisador e do contexto a ser explorado.

Conforme Bortoni-Ricardo (2013), para analisar o mundo, é preciso levar em consideração as práticas sociais e seus sentidos, sem esquecer que o ato de interpretar do

pesquisador está intimamente ligado aos seus próprios significados, pois nesse processo de observação, ele não é meramente um receptor passivo, mas sim um investigador ativo. Silva e Tavares (2010) acrescentam que, durante a investigação, ele se aproxima do acervo averiguado.

Lankshear e Knobel (2008, p. 68) explicam que “diferentes interpretações podem ser igualmente válidas e significativas, dependendo da orientação teórica da leitura e do grau em que a interpretação dada é aceita ou rejeitada pelos leitores do relatório da pesquisa”, ou seja, por entendermos que a interpretação possui caráter subjetivo, cabe ao investigador expor a versão de seu estudo, fundamentada e justificada por sua perspectiva teórica e/ou prática sobre o conteúdo observado.

Assim, levando em conta a escolha do referencial teórico do pesquisador, suas visões e vivências sobre determinado fato (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) e por ter “um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 34), consideramos que esta pesquisa apresenta cunho interpretativista. Desse modo, no capítulo III, a partir da nossa visão e à luz da fundamentação teórica desenvolvida, apresentamos a análise das DCN (BRASIL, 2002, 2015 e 2019c), no que se refere aos avanços e retrocessos na formação de professores e o perfil docente implícito nesses documentos nacionais e compulsórios.

1.5. Os objetos de pesquisa

Nossos objetos de pesquisa são as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019, as quais faremos uma sucinta apresentação para contextualizar o leitor. Desenvolvemos uma análise mais detalhada no capítulo III, destinado para tal.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) foi homologada pelo Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, e publicada em 18 de fevereiro de 2002, tendo por base os Pareceres CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001b) e 27/2001 (BRASIL, 2001c). Algumas entidades científicas e acadêmicas, como a ANPED e a ANFOPE, não concordaram com a propositura dessas DCN, porque inferiram que o objetivo delas não era melhorar a formação profissional, tampouco a educação, mas sim, apenas mascarar e elevar os índices educacionais brasileiros. A presente Resolução apresenta-se em sete páginas com 19 artigos.

Já a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), teve sua homologação em 1º de julho de 2015, pelo Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro. Para a elaboração desta DCN, foi levado em consideração as contribuições das instituições de ensino superior, daqui

em diante IES, das comunidades científicas e dos professores. Com sua aprovação, revogou-se a Resolução anterior, CNE/CP nº 1/2002, trazendo para a formação de professores uma perspectiva crítica e de valorização profissional. Ela continha 16 páginas, oito capítulos e 25 artigos.

Por fim, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019c), advém da *Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica* (BRASIL, 2018b), doravante *Proposta*, na qual foi elaborada pelo MEC e encaminhada ao CNE para examinação e aprovação. Com poucas discussões com a comunidade estudantil, Universidades, centros formadores, sindicatos e a sociedade em geral, um ano após a entrega da *Proposta*, aconteceu a homologação das novas Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica e a instituição da *BNC-Formação* (BRASIL, 2019c).

Ela é apresentada como uma normativa, composta por 12 páginas com nove capítulos, 30 artigos, além do anexo de oito páginas com um quadro que descreve as dez competências gerais docentes, acompanhada de outros quatro quadros que apresentam 12 competências específicas, seguidas de 62 respectivas habilidades a serem desenvolvidas. Os capítulos tratam apenas sobre a formação inicial, separando-a da continuada.

1.6. Etapas da pesquisa

Após a definição do tema, as Resoluções (BRASIL, 2002, 2015 e 2019c) para a formação de professores, buscamos nossa fundamentação teórica, em referências bibliográficas de autores que se dedicaram a estudar o neoliberalismo, por exemplo: Harvey (2005), Heller (2010), Laval (2004), Ludwig (2000), Nascimento (2018) e Zacchi (2016a, 2016b) e a formação docente crítica, como Jordão (2010, 2015), Menezes de Souza (2011a, 2011b, 2019), Monte Mór (2007, 2013, 2015) e Zacchi (2014), entre outros. Realizamos leituras, selecionamos excertos, fizemos fichamentos, organizamos nossas ideias e nosso material, conforme a estrutura proposta no projeto de pesquisa e iniciamos a escrita deste trabalho.

Vale ressaltar que em tempos de isolamento físico, resultante da pandemia da *Coronavirus disease*, também conhecida como covid-19¹², as inúmeras *lives* sobre a

¹² Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recebeu um alerta sobre novos casos de pneumonia na República Popular da China. Por isso, o numeral 19 após o nome covid (covid-19). Logo depois, as autoridades chinesas confirmaram que se tratava de um novo tipo de coronavírus. Em março de 2020, a OMS caracterizou a covid-19 como uma pandemia. Informações retiradas do site: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 11 fev. 2022. Ressaltamos para os futuros leitores que toda a escrita e a entrega do presente trabalho, foram realizadas em tempos pandêmicos, o

temática possibilitaram o contato, ainda que de forma virtual, com diversos pesquisadores que discutiram o processo de mudanças no campo educacional a partir de 2017. Participar de forma síncrona ou assíncrona dessas sessões de discussão também se constituiu como uma das etapas da pesquisa. A seguir, organizamos um quadro com algumas dessas *lives*.

Quadro 1 - Lives que discutiram a Resolução CNE/CP nº 2/2019

Organizadores	Título	Palestrante(s)	Data da realização	Link de acesso
Anfope Nacional	DCN's da Formação Continuada de Professores: retrocessos e resistências	Prof. Dr. Luiz Dourado (UFG)	29/06/2020	< https://www.youtube.com/watch?v=bmQYpTPe7hM >
Anfope Nacional	O papel do Forumdir e da Anfope na resistência à BNC da formação de professores	Profa. Dra. Maria Renata Mota (FURG) e Profa. Dra. Dirce Pacheco e Zan (Unicamp)	06/07/2020	< https://www.youtube.com/watch?v=GhNaIJuZnCw >
Anfope Nacional	Que projeto de formação de professores queremos?	Profa. Dra. Lucila Augusta Lino (UERJ)	20/07/2020	< https://www.youtube.com/watch?v=L6jD6rzIFK4 >
Anfope Nacional	As implicações da BNC-Formação para a Pedagogia e Licenciaturas	Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas (Unicamp) e Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (UnB)	14/10/2020	< https://www.youtube.com/watch?v=cduNPS4fPzI >
Anfope Nacional	Dez razões para temer e contestar a BNC-Formação	Profa. Dra. Adriana Mohr (UFSC), Profa. Ma. Beatriz Pereira (UFSC) e Profa. Ma. Larissa	14/10/2020	< https://www.youtube.com/watch?v=qGF_UFwgcW0 >

que necessitou de adaptações. Como exemplo, citamos que os eventos, seminários, palestras etc, não puderam ser realizados presencialmente, de modo que alternativamente, foram realizados pelos canais de comunicação e transmitidos, com data e horário marcado. Desta forma, os interessados puderam assistir e participar em tempo real, fazendo perguntas aos palestrantes e sanando suas dúvidas, pelo chat. Ademais, as lives ficavam gravadas, o que possibilitava a retomada das mesmas sempre que necessário. Essa interação foi de grande valia para nossa pesquisa.

		Zancan Rodrigues (UFSC)		
Anfope Nacional	Conferência - Impactos das Novas DCN da Formação de Professores nos cursos de Pedagogia	Profa. Dra. Andreia Militão (UEMS)	15/10/2020	< https://www.youtube.com/watch?v=Ls4r8dprKCk&t=1010s >
Anfope Nacional	Anfope: história e luta pela Base Comum Nacional	Profa. Dra. Lucila Augusta Lino (UERJ), Profa. Dra. Márcia Ângela Aguiar (UFPE) e Profa. Dra. Iria Brzezinski (PUC-GOIÁS/ UNB)	01/02/2021	< https://www.youtube.com/watch?v=07r4azndg84 >
Aduepb SSind Andes SN	BNC - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Impactos nos cursos de Licenciatura	Profa. Dra. Márcia Ângela Aguiar (UFPE) e Profa. Dra. Rita de Cássia Frangella (UERJ)	07/04/2021	< https://www.youtube.com/watch?v=_HsD7Z6WLOM >
Instituto Federal do Pará - IFPA	DCN e BNC de Formação de Professores	Profa. Dra. Clarice Monteiro Escott (IFRS)	26/05/2021	< https://www.youtube.com/watch?v=AsqfA4Nok1I >
Letras UFF Online	Palestra: Impactos da BNC-Formação no curso de Letras da UFF	Profa. Dra. Luciana Freitas (UFF)	31/05/2021	< https://www.youtube.com/watch?v=SLlzGm_EVdM >
Gepeh/UFMS	3º Aula Aberta: As Resoluções nº. 02/2015 e nº. 02/2019	Profa. Dra. Ligiane Aparecida da Silva (UFMS)	07/10/2021	< https://www.youtube.com/watch?v=z4tcY4DKxQM >
Anpuh Brasil	O impacto da BNC: Formação nos cursos de Licenciatura em História	Profa. Dra. Ângela Ribeiro Ferreira (UEPG), Profa. Dra. Maria Lima (UFMS) e	28/10/2021	< https://www.youtube.com/watch?v=YITugAg7_GE >

		Prof. Dr. Antônio Simplicio de Almeida Neto (Unifesp)		
Gepeh/UFMS	4º Aula Aberta: “Desdobramentos das reformas educacionais para as licenciaturas”	Profa. Dra. Andréia Nunes Militão (UEMS)	08/11/2021	< https://www.youtube.com/watch?v=Ghxdea_HKms >
Anfope Nacional	Desafios para os cursos de Licenciatura diante das políticas de padronização	Profa. Dra. Lucília Augusta Lino (UERJ) e Prof. Dr. Luiz Dourado	11/11/2021	< https://www.youtube.com/watch?v=B--M3tcVhOA >
CEE/MS	Resolução CNE/CP 02/2019: impactos sobre a concepção da formação de professores	Profa. Dra. Márcia Hobold	29/11/2021	< https://www.youtube.com/watch?v=iGSOtU3r29Q >
Fórum das Licenciaturas do IFSC	A BNC - Formação: retrocessos nas políticas educacionais	Prof. Dr. Fernando de Araújo Penna (UFF) e Prof. Dra. Luciana Freitas	01/12/2021	< https://www.youtube.com/watch?v=Ym_8VMTrm9c >

Fonte: Elaboração própria

As falas e os debates apresentaram diferentes olhares do campo da Educação e da Linguística Aplicada sobre as alterações indicadas na Resolução 2/2019. Essas *lives* contribuíram para que conseguíssemos delimitar o *corpus* de nossa análise, uma vez que, conforme as assistimos, identificamos a relevância de uma pesquisa que considerasse as três Resoluções analisadas (2002, 2015 e 2019). A partir disso, nos dedicamos a estudar sobre a autonomia universitária e as competências presentes nos documentos.

Simultaneamente aos estudos bibliográficos e ao acompanhamento das *lives*, evidenciamos que a apresentação de comunicações nos eventos acadêmicos também contribuiu para o desenvolvimento da investigação. A discussão de dados parciais apresentados nos eventos: III - Seminário Internacional de Estudos de Linguagens e XXI - Semana de Letras, III - Seminário Nacional sobre a BNCC: uma outra base é possível,

Integra UFMS/2020 e no XI - Congresso Brasileiro de Hispanistas colaboraram com nossas reflexões e a construção deste texto.

A etapa seguinte constitui-se na análise de dados. Investigamos as articulações entre o contexto neoliberal e as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019, enfocando as aprendizagens fundamentais e as competências¹³ a serem desenvolvidas por parte dos licenciandos. Contrapomos ao enfoque neoliberal, a formação crítica de professores.

Na última fase, retomaremos as perguntas norteadoras desta pesquisa, já expressas na introdução desta dissertação.

¹³ Abordaremos o conceito do termo “competência(s)” no capítulo II, nomeado “Formação de Professores: o contexto neoliberal e a formação crítica”.

CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o contexto neoliberal e a formação crítica

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação e econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza.
Paulo Freire (2010, p. 102-103)

Neste capítulo, apresentamos o embasamento teórico que alicerça a análise das DCN (BRASIL, 2002, 2015, 2019c) e da *BNC-Formação* (BRASIL, 2019c), na presente pesquisa. Essa fundamentação caracteriza-se por uma revisão bibliográfica acerca do contexto neoliberal e de perspectivas críticas, no que se refere à formação de professores de línguas estrangeiras. Para tal, trazemos autores que debatem sobre o tema em questão, por exemplo Harvey (2005), Heller (2010), Laval (2004), Ludwig (2000), Nascimento (2018) e Zacchi (2016a, 2016b). Com o propósito de contrapor as ideias neoliberais, nos apoiamos em teóricos que estudam a formação docente crítica, com viés da teoria dos letramentos críticos, como Menezes de Souza (2011a, 2011b), Monte Mór (2007, 2013, 2015), Zacchi (2014), entre outros.

2.1. Contexto neoliberal

Desde os anos de 1980 e 1990, conforme Ribeiro e Nunes (2018), a formação docente no Brasil vem sofrendo muitas modificações. No âmbito da legislação, inúmeras leis e resoluções foram propostas, tais como: Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 12.772 (BRASIL, 2012)¹⁴, Lei nº 13.005

¹⁴ Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências.

(BRASIL, 2014) que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, entre outras. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a aprovação das Novas Bases e Diretrizes sobre a Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2019c).

Já que a homologação desta resolução aconteceu dentro de um cenário recente, apresentamos um breve histórico do sistema político que abrange a elaboração e a outorga das leis atuais: o neoliberalismo, também conhecido como nova direita. Ele surgiu no final da década de 70, com a decadência dos modos de produção capitalista, dos modelos tayloristas de trabalho¹⁵ e das ruínas do fordismo¹⁶, na intenção de retomar o poder da burguesia (LUDWIG, 2000). A elite acreditava que o capitalismo só havia produzido benefícios para a sociedade e, por isso, como reação ao seu fracasso, ela resolveu se agarrar na matriz ideológica que mais se assemelhava a ele.

2.1.1. O conceito de neoliberalismo

Segundo Andrade (2019), o significado de neoliberalismo foi problemático e não conseguia estabelecer um consenso entre os teóricos e as áreas que o estudavam. No governo Pinochet, no Chile, foi conceituado como processo que desestabilizou o Estado, a economia e a sociedade. Esse conceito, com cunho negativo, perdurou até o início dos anos noventa e, posteriormente, passou a ser usado de uma forma mais genérica para tratar de assuntos e fatos políticos, ideológicos e culturais (ANDRADE, 2019). A partir dos anos 2000, diversos pesquisadores apresentaram significados mais claros. Apresentamos a definição nas palavras de Harvey (2005, p. 2)

o neoliberalismo é em primeiro lugar uma prática das teorias de políticas econômicas que propõem que o bem-estar humano pode ser melhor desenvolvido pela liberdade do empreendedorismo individual dentro das

¹⁵ Compreendemos os modelos tayloristas de trabalho, de acordo com Tenório (2011), como mão de obra individual treinada para realizar determinadas tarefas num certo período de tempo. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122011000400011&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 20 out. 2020.

¹⁶ O fordismo, segundo Tenório (2011), corresponde a uma complementação do taylorismo, no qual se caracteriza pela mão de obra especializada para executar técnicas repetitivas de produção de serviços de forma coletiva. O ritmo de trabalho não é de acordo com a capacidade do trabalhador, mas sim com o andamento que a máquina impõe, por exemplo, a velocidade da esteira numa linha de montagem em uma fábrica automobilística. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122011000400011&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 20 out. 2020.

competências moldadas pelas instituições, caracterizado pelo forte direito à propriedade privada e pelo livre mercado¹⁷.

Com sua origem na área econômica e com a pretensão de alimentar o bem-estar do indivíduo, ele expressa a ideia de autonomia e liberdade para escolhas individuais. Harvey (2005) entende que o neoliberalismo trabalha com a equivalência do gerenciamento da vida à do mercado “na medida em que se valoriza as transações de mercado, capaz de agir como um guia para toda ação humana e substituindo todas as crenças anteriormente defendidas”¹⁸ (HARVEY, 2005, p. 3).

Desse modo, com muitos princípios do capitalismo, a nova direita defende a mínima intervenção do Estado em questões econômicas, para que as regras de mercado possam atuar livremente e, conseqüentemente, seja mantida a competitividade, aumente a geração de rendimentos financeiros e conserve a liberdade individual (LAVAL, 2004). Assim, há autonomia para gerir suas “próprias regras” e uma certa independência do que se pretende comercializar, com vistas a aumentarem os lucros e a atender às solicitações de seus consumidores, exigindo cada vez mais a oferta de novas mercadorias, pois, conforme Ludwig (2000), quanto maior a quantidade de produtos disponibilizados, maior é o entusiasmo dos neoliberais.

Nascimento (2018) concebe o neoliberalismo para além dessas questões já mencionadas (políticas e econômicas), ele atinge outros aspectos da vida, uma vez que, como consequência de atribuir destaque ao sujeito individual em oposição à coletividade, impulsiona a competitividade e a meritocracia.

Para melhor elucidar a ideologia neoliberal, Canagarajah (2017)¹⁹ elaborou uma lista com algumas de suas características, as quais descrevemos a seguir: a) flexibilização: indivíduos e instituições precisam se adaptar às condições de mercado; b) terciarização: acontece a comercialização na qual o marketing e o networking são mais importantes do que propriamente o produto; c) saturação de mercado: há um excesso de mercadorias ofertadas, portanto, a marca do produto passa ser um diferencial; d) distinção: acumula-se valor e prestígio ao produto já saturado, por exemplo, algo que deriva de uma longa tradição, com “pedigree”; e) empreendedorismo: há a valorização do sujeito que é empreendedor de si,

¹⁷ No original: “Neoliberalism is in the first instance a theory of political economic practices that proposes that human well-being can best be advanced by liberating individual entrepreneurial freedoms and skills within and institutional framework characterized by strong private property rights, free markets, and free trade”.

¹⁸ No original: “In so far as neoliberalism values market exchange as an ethic in itself, capable of acting as a guide to all human action”.

¹⁹ Suresh Canagarajah realizou esse estudo sobre a qualificação dos sujeitos migrantes africanos, em relação às atitudes e às estratégias, nos locais de trabalho em que a língua inglesa é oficial e predominante.

flexível, com habilidades e competências comunicativas para serem usadas em diferentes contextos do ambiente de trabalho; e f) capital humano: quando o sujeito diligente utiliza a orientação empreendedora para aprender e trabalhar para as empresas lucrarem mais e considerarem esse indivíduo como eficiente.

Laval (2004) assevera que, para o crescimento das empresas, fatores como educação, política, lucros, enfraquecimento do direito social e o baixo custo de matérias-primas são vistos como pontos de atratividade e indicadores de competitividade da organização sócio-econômica.

Além dos âmbitos político e econômico, a ideologia neoliberal transcende pontos exclusivos de caráter econômico e afeta outras esferas do cotidiano, por exemplo, o trabalho. Como Laval (2004, p. 14-15) afirma

Todas as instituições, muito além da economia, foram afetadas, incluindo a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa à eliminação de toda “rigidez” inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações as mais variadas que o indivíduo encontra, tanto no seu trabalho quanto na sua existência.

O neoliberalismo exige de nós, trabalhadores, flexibilidade no ambiente de trabalho e que devemos desenvolver habilidades e competências, tais como: ser criativo, demonstrar resiliência, ser capaz de resolver problemas, se adaptar em diferentes situações, ter iniciativa e disposição ao aprendizado e ter responsabilidade sobre a própria formação. Para Duarte (2009, p. 464) “o caráter fetichista da consciência cotidiana em nossa sociedade decorre, portanto, do fato de que a atividade humana fundamental, que é o trabalho, assume a forma peculiar de atividade produtora de mercadorias”, ou seja, o modo de produção atual gera uma desorientação em que é preciso render com muita velocidade e sem dar importância às relações sociais, uma vez que a marca do egocentrismo prevalece. Essas relações de trabalho, que também são vistas como mercadoria, proporcionam um desfavorecimento da cultura material e não-material na vida em sociedade (DUARTE, 2004).

A formação profissional, segundo Laval (2004), está alicerçada em uma doutrina cujo cerne é a teoria do capital humano, isto quer dizer que expressa uma propensão em aumentar a quantidade de trabalhadores como mercadoria e como mão de obra de produção. Assim, o sujeito “qualificado”, com mais conhecimentos e resiliente às dificuldades e às cobranças no ambiente de trabalho, será considerado uma mercadoria relevante e será mais disputado no mercado.

Os economistas, conforme Laval (2004), entendem que o capital humano é o conjunto de conhecimentos que o indivíduo possui e que pode ser agregado valor econômico, então, a bagagem “útil” construída na formação inicial e/ou na experiência profissional, por exemplo, cursos, especializações, capacitações, entre outros, é o que transformará o indivíduo com montantes rentáveis para a sua profissionalização, bem-estar econômico e, conseqüentemente, a satisfação social do mesmo. Dessa forma,

O controle direto e mais estreito da formação inicial e profissional é um dos grandes objetivos dos meios econômicos. Essa formação não vai tão-somente determinar o nível de eficácia econômica e o dinamismo da inovação, mas vai oferecer às empresas um mercado fortemente promissor. (LAVAL, 2004, p. 4)

Com o intuito de direcionar e limitar a formação inicial para o mercado de trabalho, o indivíduo também é tratado como objeto que pode ser agregado valor econômico e que possa proporcionar vantagem financeira para as empresas, ou seja, como uma mercadoria. Mas, isso não está escancarado, pois ocorre de forma sutil, utilizando de falas ilusórias e embrulhadas por discursos de que esta pessoa ascenderá profissionalmente e será disputada no ambiente de trabalho e, como consequência desta disputa, ela poderá crescer social e economicamente. Tudo isso ocorre numa concepção oposta ao coletivo, “o indivíduo possui recursos próprios que ele vai tentar fazer crescer ao longo de sua existência para aumentar sua produtividade, sua renda e suas vantagens sociais” (LAVAL, 2004, p. 27). Dessa forma, passam a ser importantes somente os frutos econômicos e os possíveis rendimentos que uma profissão poderá trazer, negligenciando valores morais e sociais que, anteriormente, eram atribuídos ao trabalho.

Portanto, as políticas neoliberais objetivam formar o indivíduo para o mercado de trabalho, flexível, com alta produtividade e com mão de obra qualificada, com grandes habilidades. Os sujeitos da sociedade neoliberal são, por ora produtos desse mercado e, por outro lado, também consumidores. Entretanto, Canagarajah (2017) evidencia que ao tratar indivíduos como “capitais”, ocorre apenas a valorização pela capacidade de fazer dinheiro, gerar proventos e acumular capital. Além disso, o neoliberalismo não estimula as negociações interpessoais, nem o desenvolvimento social do cidadão, pois ele valoriza, primordialmente, as relações comerciais, sejam elas quais forem: prestação de serviços, geração de lucros, ganhos de benefícios, tomada de vantagens, dentre outras.

Como exemplo, temos a formação inicial de professores que, mediante as atuais DCN, estabelece que o futuro docente desenvolva competências gerais, específicas e

habilidades pré-estabelecidas em seu anexo, nomeado *BNC-Formação*. Dentre essas competências, podemos citar a ação com “autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência (...)” (BRASIL, 2019c, p. 13). Não por coincidência, mas sim por uma questão de mercado, são as mesmas que o neoliberalismo valoriza.

Dentro do cenário neoliberal, outra palavra que se impregnou na educação e tem ocupado, cada vez mais, lugar de destaque é o empreendedorismo. Segundo Souza (2012), com origem na literatura empresarial, o indivíduo empreendedor é aquele que se responsabiliza por realizar uma determinada atividade, possivelmente arriscada, com iniciativa e criatividade. Entretanto, para a autora mencionada, houve uma mudança no contexto em que o termo era anteriormente utilizado, uma vez que essa figura empreendedora²⁰, nos dias de hoje, está cada vez mais inserida na sociedade, sendo estimulada e instituída desde a escola.

Percebemos o empreendedorismo, pela ótica de Laval (2004), como a capacidade de resolver problemas ou situações complexas, criando estratégias para transformá-los em negócios lucrativos. Aos poucos, a utilização do termo se adentrou na educação. Para tornar justificável essa inserção, Souza (2012) acredita que os currículos são construídos com a finalidade da promoção do empreender para o desenvolvimento socioeconômico dos aprendizes, futuros profissionais, valorizando o individualismo, no lugar da coletividade; o consumo, no lugar de formação. Souza (2012, p. 95) explica: “O ensino do empreendedorismo, ou de qualquer outra “competência”, na escola transfere necessariamente para o aluno uma determinada concepção de mundo, de homem, de sociedade, que tem o poder de formar, conformar ou deformar a consciência do ser aprendente. Considerando as argumentações dos defensores da pedagogia empreendedora, percebe-se a tendência à naturalização da concepção utilitarista da escolarização formal dos cidadãos, de modo que se tenha, praticamente, abandonado por completo a ideia da escolarização “como consumo, como realização de um direito de usufruir do patrimônio construído pela humanidade, construção que se deu, diga-se de passagem, às custas, sempre, dos trabalhadores de todas as gerações passadas e da presente” (PARO, 2001, p. 23).”

A escola em todas suas etapas²¹, por sua vez, está a serviço da economia ajustada ao sistema produtivo com uma lógica quantitativa de investimentos (LAVAL, 2004), na qual os lucros têm supremacia sobre outras questões educacionais, como a formação cidadã e

²⁰

²¹ As etapas escolares compreendem a educação infantil, os ensinos fundamentais I e II, o ensino médio e a educação superior.

promoção social como bem comum. Fato este, que direciona a construção de uma sociedade que não compreende a consciência crítica da realidade como fator de transformação (FREIRE, 1979).

2.1.2. Neoliberalismo e educação

Entendemos que o neoliberalismo²² é uma nova versão do capitalismo (HARVEY, 2005; HELLER, 2010; LAVAL, 2004; LUDWIG 2000; entre outros), que agrupa ideias de cunho político e econômico em um suposto favorecimento da sociedade, e que envolve outras esferas da vida. Isso acontece em tamanha intensidade que os princípios pedagógicos mudaram para preceitos de mercado e traz consequências para o setor educacional (ZACCHI, 2016a).

Harvey (2005, p. 3) afirma que “há a mercantilização de tudo, em referência ao entendimento de que tudo pode ser regido por leis de mercado”²³, portanto, compreendemos que a educação, a linguagem e o ensino também estão incluídos nesse pacote mercantilista, consequentemente, estão fadados aos processos de compra e venda e configuram-se cada vez mais longe de serem bens sociais. Nascimento (2018) inclui que a formação inicial e continuada docente também são tratadas como objetos a serem negociados.

Os valores de mercado, incorporados no contexto da educação, são revelados por meio da agravada mercantilização, que segundo Laval (2004), ocorrem desde a década de 1980, uma vez que foi o período no qual surgiu uma visão mais individualista e mercantil da educação, pois

A força do novo modelo e a razão pela qual ele pouco a pouco se impõe, referem-se precisamente à forma como o neoliberalismo se apresenta à escola e ao resto da sociedade, como a solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções, enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura. (LAVAL, 2004, p. XVI)

Na educação, segundo Bonfante, Bett e Bittencourt (2018), o neoliberalismo se configura por reproduzir as experiências formativas ou institucionais do setor empresarial, para exemplificar, podemos citar uma palavra que tem ocupado lugar de destaque:

²² Alguns pesquisadores, como Christian Chun (2017) e Bohn (2000), preferem utilizar o termo capitalismo.

²³ No original: “substituting for all previously held ethical beliefs it emphasizes the significance of contractual relations in the marketplace”.

empreendedorismo. Antes, este termo era utilizado, especificamente, em âmbitos empresariais e com a evidência do neoliberalismo, passou a ser utilizado também na educação.

E ainda, por validar e incentivar as privatizações das empresas estatais, uma vez que são consideradas ineficazes, improdutivas e sem vantagens financeiras, as obrigações que cabem ao Estado oferecer gratuitamente, deverão ser compradas por preços predeterminados (LUDWIG, 2000). Por exemplo, uma educação básica gratuita, que é um direito garantido às crianças e aos jovens e está previsto no artigo 208, inciso I da Constituição Federal (BRASIL, 1988), passa a ser comercializada com intenção lucrativa no livre mercado. Como ratificação dessas informações, Laval (2004) entende que, na vertente neoliberal, deve haver uma diminuição dos gastos públicos e que, para isso, as despesas, principalmente as educativas, devem ser transferidas para as famílias.

Nascimento (2018), fundamentada em todas essas características, corrobora que os valores neoliberais parecem se entranhar na educação. Para comprovar essa informação, a autora cita a forma como as escolas são, principalmente, avaliadas: os alunos são submetidos a variados testes, regionais ou nacionais, e a partir de suas notas e de seus desempenhos individuais, são classificados mediante esses resultados. Desse modo, ocorre o incentivo ao individualismo, à competitividade e à meritocracia. Ademais, as escolas nas quais os alunos conseguem obter melhores notas, são consideradas mais eficientes e melhores, como consequência, atraem e conquistam maior número de estudantes.

Assim, as escolas perdem a característica social do educar, de proporcionar a construção do conhecimento e de garantir a aprendizagem, valorizando primordialmente, questões econômicas. A educação deixa de ser apenas um contribuinte de lucros do setor empresarial e passa a se configurar como fator essencial de produção que deve se manter subordinado à economia, convertendo-a à condição de mercadoria com custos e rendimentos (LAVAL, 2004).

Para Jordão (2004, p. 287), o mercado econômico consumidor “está atualmente em vias de inserir a educação na Organização Mundial do Comércio (OMC), a fim de que possa ser efetiva e oficialmente regulada pelas leis de mercado, como um serviço e não como um bem público”. Desse modo, a educação está colocada na posição de um artefato rentável e conveniente para o comércio, por ser ofertada na sociedade como se fosse uma peça comerciável que pode ser adquirida por uma quantia de dinheiro, ela deixa de lado questões importantes para a sociedade. Como elementos comprobatórios, podemos citar alguns documentos do MEC, por exemplo a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que também é conhecida como Reforma do Ensino Médio, a BNCC (BRASIL, 2018a) e a Resolução

CNE/CP n° 2/2019 (BRASIL, 2019c), nos quais apresentam traços que valorizam questões neoliberais²⁴ em suas construções para servirem ao mercado profissional. Esse fato, segundo Bohn (2000), acontece quando o Estado desinteressa-se de seu poder político e de suas obrigações para com os cidadãos, passando a permitir que o poder econômico o faça. Assim, ele limita-se a distribuir o capital conforme os interesses²⁵ da globalização²⁶.

Laval (2004) alerta que as escolas serão submetidas à reformas orientadas para melhorar a eficiência e a geração de lucros e, assim, percebemos que o mercado assumirá a identidade de sujeito regulador (JORDÃO, 2004), já que tem imposto regras sociais e econômicas como parâmetros para a educação e incentivado a “caçada” por resultados e metas. Por isso, Szundy (2019) atenta que cada vez mais tem sido criado currículos padronizados em âmbito nacional, que valorizam o aspecto coletivo e global e, portanto, desconsideram a diversidade cultural e o contexto local com suas peculiaridades. Esses currículos são engessados e se fundamentam no discurso de que é possível garantir uma aprendizagem de forma linear e homogênea, assim como a proposta da BNCC (BRASIL, 2018a). Para tal, podemos citar como exemplo, a reprodução e memorização de conteúdos para “melhores”, mais “eficientes” e “efetivos” resultados em provas nacionais de larga escala. Dessa forma, os itens que não servem às exigências de mercado, como agência crítica e valorização da identidade local, ocupam uma área “sem importância” no ensino.

Nos dias atuais, para muitos empresários e gestores, a função mais importante da escola é alinhar os alunos ao mercado de trabalho, com propósitos exclusivamente para a continuação do capitalismo (TARDIF, 2014). Subordinada à esfera produtiva, a escola é vista “como tempo perdido”; ou simplesmente, como uma preparação para o que “realmente importa”, ou seja, o trabalho produtivo sem criticidade. É como se existisse, na escola, um contrato de compra e venda entre pais, alunos e instituição de ensino (LAVAL, 2004).

Jordão (2004) é categórica em alegar que a educação deveria ser orientada pelos interesses da população e não por pequenos grupos que acreditam saber o que é melhor para o

²⁴ Como características neoliberais apontamos que: a) na Lei 13.415/2017, acontece a determinação dos itinerários formativos para contemplar a formação técnica e profissional direcionada para o mercado de trabalho; b) na BNCC, o desenvolvimento, por parte dos alunos, de competências e habilidades para resolver problemas do cotidiano, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho; e c) na Resolução CNE/CP n°2/2019, o aperfeiçoamento de competências específicas do conhecimento, prática e engajamento profissional.

²⁵ Entendemos que os interesses da globalização podem ser explicados, conforme interpretação de Bohn (2000), na existência de uma convergência da junção de três poderes (econômico, ideológico e político) em que o Estado deixa de proporcionar o bem-estar dos cidadãos nas questões sociais e baseia-se nas demandas liberais.

²⁶ Segundo Hall (2014), a globalização tem tornado o mundo menor e encurtado as distâncias. O autor a conceitua como um fenômeno que ultrapassa as fronteiras nacionais e provoca a homogeneização de tudo e coloca todos no “mesmo” lugar. Com essa homogeneização, entendemos que a globalização é mundialmente desigual na sua distribuição.

povo. Esse reduzido grupo que mantém o controle e o poder (FOUCAULT, 2008), normalmente representado por empresas de produção (poder econômico), visa garantir seus privilégios, vantagens e interesses (BOHN, 2000), colocando como opção secundária a educação e a cultura. Desta maneira, o poder econômico conecta-se e une-se aos demais poderes²⁷, colocando-os numa relação de dependência (BOHN, 2000). Em síntese, os interesses da coletividade são estabelecidos pelos que têm o poder.

Jordão (2004) posiciona-se contrariamente a hegemonia desse poder econômico, pois acredita que

A educação não pode ter seu valor estabelecido pelas trocas econômicas, não pode ser submetida a homogeneizações universalizantes, sob pena de assim deixar de lado o particular, o localizado, e voltar-se exclusivamente ao mercado globalizado, deixando de ser relevante às sociedades locais para atender a demandas que se supõem universais. Se a educação abandonar seu compromisso com o local para responder ao global, ela corre o risco de estar assinando sua sentença de morte, deixando de responder às necessidades das comunidades específicas em nome da formação de cidadãos globais que assumem identidades internacionais em detrimento de suas identidades locais (JORDÃO, 2004, p. 288).

Especificamente relacionada à formação de professores, identificamos, com base em Laval (2004), Souza (2017) e Szundy (2019), que há a implementação de programas e projetos únicos, prontos, acabados e estritamente técnicos, sem chances de flexibilizá-los ou alterá-los, que seja indispensável a aplicação em todo o território nacional de maneira uniforme, com o propósito maior de atender os aspectos econômicos e empresariais, gerando assim, cada vez mais lucros. Laval (2004, p. 80) entende que

Se todo ato pedagógico deve ser orientado pelo fim da inserção na empresa, é necessário, logicamente, começar pelos professores, formando-os no espírito da empresa, em graus diversos segundo sua implicação no fato “empresa”. Quer que eles ensinem uma disciplina tecnológica ou geral, não é o conteúdo dos saberes que deve importar para os professores, mas a percepção e a avaliação da utilidade profissional dos cursos, das disciplinas e dos métodos, aos olhos das exigências requeridas pelo mundo econômico (LAVAL, 2004, p. 80).

Ao percebermos que, para a economia prosperar, deve-se iniciar pela formação docente em um molde técnico no qual não se prioriza o conhecimento, mas sim a estimativa

²⁷ Como exemplos de outros poderes relacionados ao econômico, citamos com base em Bohn (2000), o ideológico que é representado pela distância entre os sábios e os ignorantes e o político, caracterizado pela hierarquia entre os poderosos e os submissos.

de quão útil será a profissionalização²⁸ (LAVAL, 2004), renuncia-se a importância do ato de ensinar como função social, com uma perspectiva crítica, em nome de uma educação que reproduza e transmita técnicas com vistas ao aumento dos lucros, é o que de fato interessa. Para Laval (2004, p. XIII)

As reformas que, em escala mundial, pressionam para a descentralização, para a padronização dos métodos e dos conteúdos, para o novo “gerenciamento” das escolas, para a “profissionalização” dos professores, são fundamentalmente “*competitively- centered*”.

Desse modo, as reformulações do ensino e da formação docente são conduzidas para um “novo” modo de “aprender” com enfoque na competitividade, meritocracia e no desenvolvimento individual de competências e habilidades técnicas que tenham valor mercantil. Acrescentamos, com base em Souza (2012), outros itens relacionados a esse novo modelo de aprender e ensinar como a valorização da reprodução no ensino, a busca de garantias de resultados via materiais, condições técnicas padronizadas e uma abordagem instrucional visando ao controle de qualidade e à facilidade ou possibilidade de avaliação. Para Laval (2004, p. 12) essa padronização dos objetivos e dos controles, a descentralização, a mutação do “gerenciamento educativo”, a formação dos docentes são, essencialmente, reestruturadas “centradas na produtividade”, em outras palavras, métodos técnicos, padronizados para aumentar a produção e, conseqüentemente, gerarem lucros.

As obrigatoriedades de padronização do ensino direcionam para satisfazer às necessidades de mercado e, como consequência, dentre tantas outras, criam “obstáculos para formação de professores na perspectiva unitária”²⁹ (MEDEIROS; PIRES, 2014, p. 39). Assim, em conformidade com Signorini (2006), a imagem do professor é ressignificada, bem como a figura do aluno e do ensino, numa dinâmica de trocas que promovem novos significados e sentidos regidos pela economia.

A representação do professor pela ótica das DCN (BRASIL, 2002, 2015 e 2019c), fundamentada em Foucault (2000), é a “coisa representada” para atender aos interesses dos governantes, mediante as relações de poder estabelecidas sobre a sociedade. Nesse sentido, Foucault (2008) aponta que as relações de poder impostas, sejam pelas instituições, escolas,

²⁸Em conformidade com Laval (2004), percebemos a profissionalização não mais como uma especialização conectada a uma função, mas sim como atitudes e socialização dentro da empresa, na qual o indivíduo precisa preparar-se para evoluir nas diversas situações trabalhistas.

²⁹ Entendemos como formação de professores dentro da perspectiva unitária, de acordo com Medeiros e Pires (2014) que prima por uma formação completa, total do ser humano, que prepare o indivíduo para exercer suas funções cognitivas, físicas e psicológicas, responsável pela constituição de cidadãos em sua totalidade.

prisões, quartéis, são marcadas pela subordinação: “a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, que é apenas um modelo reduzido do tribunal” (FOUCAULT, 2008, p. 149). Assim, é pela obediência que as relações de poder se fazem mais facilmente observáveis e é a partir da disciplina que estabelecem as relações: opressor-oprimido, mandante-mandatário, persuasivo-persuadido e todas as relações do gênero comando-comandado (FOUCAULT, 2008).

No entanto, Freire (2010) é categórico ao afirmar que “*formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho das destrezas”, melhor dizendo, diferentemente do que o neoliberalismo defende e pratica, a formação do indivíduo não deve ser realizada visando somente os aspectos da profissionalização com o propósito econômico, mas principalmente no desenvolvimento das relações sociais, da criticidade e da agência³⁰.

2.1.3. Neoliberalismo e educação linguística

Como mais um item que tem sido comercializado, com base em Heller (2010), podemos citar a linguagem, que também foi reduzida à condição de mercadoria, como valor de troca e de produto de trabalho que agora opera como “um recurso a ser produzido, controlado, valorizado e restrito”³¹ (HELLER, 2010, p. 108), isto é, os neoliberais atribuíram-na novos valores e identidades a fim de atender às demandas de mercado. Segundo a autora, o cerne da questão é que o ensino e a aprendizagem de uma língua tem se limitado a condições políticas e econômicas, em outras palavras, o que se ensina ou aprende só tem importância se tiver valores comerciais que podem ser agregados neles.

Da mesma forma, Bohn (2010, p. 125) acrescenta que o ensino de línguas está mais para um produto, “uma habilidade necessária para a competitividade” do que propriamente um bem educacional e cultural. O autor explica que isso acontece porque o poder econômico controla e domina os poderes político e ideológico e, conseqüentemente, o Estado se descompromete com questões sociais de seu povo.

Menezes de Souza (2019) sugere uma nova forma de pensar sobre o ensino de línguas, uma vez que não podemos enxergá-la como um sistema global no qual se explica, de forma fracionada, por exemplo: gramática, prática, conversação, e o aprendiz a utiliza. Isso,

³⁰ Utilizamos o termo agência, semelhante ao que Monte Mór (2013) e Jordão (2014) propõem, referindo-se à capacidade do indivíduo de atuar/agir.

³¹ No original: “language has acquired centrality in the work process and work products of the new economy, language has become a commodity itself and, therefore, acts as a resource to be produced, controlled, distributed, valued, and constrained.”

já não tem mais sentido, uma vez que, os usuários estão em contextos múltiplos e as práticas são diferentes. Portanto, conforme o autor, é fundamental que nosso olhar se direcione para o aprendiz e que possamos esquecer o foco da língua na direção do falante nativo. Desta forma, negligencia-se a função essencial da educação pelas línguas que é “a oportunidade de confrontar-se com procedimentos interpretativos diferentes, que nos permitam construir um novo *habitus* a cada confronto com possibilidades interpretativas variadas” (JORDÃO, 2004, p. 294). Monte Mór (1999) explica que a maior parte de nós tem um olhar treinado para enxergar da maneira que a maioria das pessoas vêem, ou seja, um olhar de reprodução de uma interpretação já legitimada, no qual ela nomeou esse processo de *habitus interpretativo*.

Zacchi (2016b) afirma que o ensino de línguas está sendo estudado por alguns linguistas aplicados e está diretamente relacionado com linguagem e poder. Monte Mór (2013) acrescenta que “a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes” (MONTE MÓR, 2013, p. 45). Foucault (2008) afirma que as relações de poder, que nos gerenciam de maneira desequilibrada e desarmônica, são inseparáveis da linguagem, pois os sujeitos são fígados pela crença sócio-cultural de que pelo aprendizado de uma língua, sobretudo a inglesa, exercerão lugar de poder e prestígio na sociedade.

Neste mesmo caminho, Canagarajah (2017) observa que o mercado linguístico não é nada democrático, pois há prestígio simbólico e valor econômico atribuído a algumas línguas, por exemplo a inglesa, e que a outros idiomas são ignorados. Por meio desse poder, a língua inglesa tem adquirido cada vez mais status de superioridade em comparação com outras línguas. Desse modo, para Jordão (2014), a hegemonia do poder econômico também se manifesta quando a língua inglesa é colocada numa posição de supremacia em relação às outras línguas. Pela explicação de Jordão (2014), ao tratar o inglês como língua estrangeira³², seus usuários são colocados num lugar de submissão àqueles que a utilizam como língua materna, com todas as consequências decorrentes dessa submissão, por exemplo, o deslumbramento, a valorização, o enaltecimento e a imitação da cultura desses países.

Já o inglês, como língua franca, pelos estudos de Jordão (2014), é definido como uma função cultural da língua inglesa no mundo. Ele apresenta-se de forma desobrigada de normas centralizadoras baseada na concepção de uma língua padrão. Assim, ele pode ser considerado como vários *Englishes*³³ no qual, os seus usuários o aprendem como uma língua

³² No inglês como língua estrangeira, os falantes têm outra língua materna em comum, mas utilizam a inglesa para comunicarem-se com outros falantes de inglês, sendo estes nativos ou não (JORDÃO, 2014).

³³ Utilizamos termo *Englishes* com base em Menezes de Souza (2011b) que ao explicar o inglês em sua forma fluida, contextualizada e localizada, mostra que ele é do mundo e para o mundo, ou seja, cada comunidade o adequou para atender às suas necessidades.

adicional, ou seja, somada à sua primeira, com vistas a utilizá-lo como uma necessidade das sociedades.

As afirmações citadas anteriormente ficam mais evidentes quando se identifica o enaltecimento da língua inglesa em desvantagem de outras, uma vez que o mercado assim determina e, segundo Jordão (2004), isso se dá porque, no mundo globalizado, ela foi transformada numa *commodity* que simboliza poder, prestígio e superioridade, e é tratada como “língua internacional³⁴ padrão, única e soberana” (JORDÃO, 2004, p. 290).

E ainda mais, Canagarajah (2017) comprova que há uma hierarquia evidente entre as línguas, pois o inglês é o idioma que é mais ofertado em cursos de curta duração com foco na proficiência básica. Isso, para o autor, é uma demonstração clara de mercantilização. Ademais, há a aceitação dentro da sociedade, e um reforço por parte das políticas linguísticas, de que para conseguir prosperar economicamente ou socialmente, é preciso ser fluente nesse idioma. Essa asserção fica comprovada, dentro do contexto neoliberal, quando para servir aos padrões internacionais de negociação, usa-se o inglês como língua oficial global. A Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), por exemplo, retirou a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola em todas as séries da educação básica, apoiada na argumentação de que o ensino e aprendizagem do inglês é uma demanda social, entretanto, por trás desse discurso, observamos a inclinação para atender ao mercado produtor no âmbito nacional, desprivilegiando o contexto local dos estados e municípios.

Para Menezes de Souza (2019), muitos pais querem que seus filhos aprendam inglês pelo fato de se preocuparem com o vestibular e o mercado de trabalho e que por essa razão, na sociedade contemporânea, não é surpresa encontrarmos cada vez mais escolas privadas que oferecem o ensino de língua inglesa desde bebês até o final do ensino médio, ou seja, durante toda a trajetória escolar básica. Muitas pessoas enxergam o aprendizado de outras línguas como uma possibilidade de ascensão social (RAJAGOPALAN, 2003), pois acreditam que por meio dela conseguirão acesso a melhores oportunidades de trabalho e, consequentemente, a mais vantagens sociais e econômicas.

No contexto político e econômico atual, Heller (2010) adverte que a língua está sendo construída como uma habilidade técnica, desmembrada de autenticidade, uma vez que as atividades econômicas e lucrativas procuram maneira de tecnicizar e padronizar as ferramentas de ensino e aprendizagem ao invés de exercer o seu papel social. E Jordão (2004) acrescenta que a responsabilidade da

³⁴Para Jordão (2014), o inglês como língua internacional é uma subfunção da língua franca, sendo usado por indivíduos com línguas maternas diferentes, em várias localidades e, por isso, pertencente ao mundo.

educação pelas línguas é formar alunos e professores para o exercício ativo da cidadania, local e global, para a participação política informada, para a atuação efetiva nos rumos das sociedades em nível mundial, mas também e principalmente, local. Atuando em suas esferas mais imediatas, em seus contextos mais próximos, as pessoas atuam também globalmente (JORDÃO, 2004, p. 294).

Assim, de acordo com a autora citada, ao atribuir novos valores e identidades para a linguagem a fim de atender às demandas de mercado, esquece-se de sua importância social, particular e local e, dessa forma, tudo passa a ser homogeneizado numa perspectiva global e universal.

2.1.4. Discutindo competências

A partir dos anos 1990, o termo competência tem se expandido para além do setor empresarial e alcançado, com êxito, a área da educação (LAVAL, 2004). Isto ocorre uma vez que, para conseguir mascarar a intenção de preparar mão de obra qualificada, o mercado profissional precisa se adentrar na escola, já que nela também ocorre a formação do sujeito.

Então, a propensão é que aconteça uma alteração pedagógica em que as disciplinas e conteúdos deixem, frequentemente, de serem alicerçados no conhecimento e passem a ser baseados em competências estipuladas (LAVAL, 2004). Desta forma, o ensino está sendo direcionado para a promoção de habilidades fundamentais que o próprio mercado de trabalho, mais tarde, irá desfrutar, tais como: criatividade, iniciativa, capacidade para resolução de problemas e de adaptação a diferentes situações, flexibilidade, dentre outras.

Dentro do setor escolar, os docentes têm empregado mudanças nas metodologias e nos objetivos de ensino, o que antes era apresentado como construção de conhecimento, agora passa a se designar como desenvolvimento de competências. E, assim, é requerido que os professores ensinem seus alunos a pensar e a adquirir consciência por eles mesmos, ou seja, uma capacidade de ação para aprender a compreender com autonomia.

O sentido da palavra aprendizagem também se modifica, pois passa a ser uma ferramenta sistematizada para a utilização no caso concreto ou em situações práticas, para a resolução de problemas ou de efetivação de um projeto (LAVAL, 2004).

Aqui, há de se diferenciar o que é ter competência do que é ter conhecimento. Conhecer acarreta uma visão com compreensão dos motivos e finalidades daquilo que se faz.

Ter competência oferece a ideia de execução com primor de alguma tarefa ou atividade requerida, sem questionamento das razões que a levaram a sua realização.

Pimenta e Anastasiou (2014) acrescentam que, a sociedade atual tem exigido da escola e de seus professores uma busca incessante de cursos de formação contínua. Os docentes, por muitas vezes, têm suas atividades controladas com base nas diversas competências que devem ser aperfeiçoadas. Então, as autoras acreditam que o termo competência(s) está tomando lugar dos saberes e conhecimentos, na educação; e da qualificação, no mercado de trabalho.

Tardif (2014) entende que os saberes docentes são plurais e formados por vários fatores, quais sejam: a) profissional, engloba os saberes que são aprendidos nas IES; b) experiencial, compreende ao trabalho cotidiano; c) curricular, referente aos programas escolares; e d) disciplinar, corresponde à área do conhecimento e emerge da tradição cultural. Portanto, não se limitam apenas às questões cognitivas, mas também são construídos com base no saber social que fica evidenciado nas relações entre professores e alunos. O autor considera esse conjunto de saberes como alicerce para o trabalho e a formação de professores, portanto, o docente precisa dominar, integrar e mobilizar esses saberes. Em oposição a esses, as competências são as “modalidades práticas de utilização de conhecimentos aplicados em situações apropriadas, através de comportamentos e de atitudes típicas em relação às finalidades da tarefa” (TARDIF, 2014, p. 4), ou seja, são os conhecimentos advindos das experiências direcionados para a ação prática.

Portanto, ao adotar as mudanças de saberes para competências, dentro do raio escolar, essas provocam culpabilidade e desvalorização do professor, tornando-o exposto às avaliações e reduzindo-o às suas competências (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). E ainda, com o foco exclusivo no desenvolvimento das competências, verificamos um novo tecnicismo específico para servir ao trabalho com aprimoramento do antigo capitalismo, ou seja, do próprio neoliberalismo.

Como evidência, Laval (2004) nos exemplifica que, cada vez mais, verifica-se a adesão de programas prontos que preveem metas claras e detalhadas, nos quais estão discriminados as etapas que cada unidade temática deve ser seguida e quanto tempo deve ser despendido para sua realização. Além disso, também ocorre a elaboração de medidores de competências que estão relacionados a provas que visam garantir uma medida comum e que demandam pouco tempo para correção.

Para corroborar com nossa discussão, trazemos Szundy (2019) que, na análise da BNCC (BRASIL, 2018a), discute questões de línguas/linguagens. A autora identifica que, na

BNCC está indicado o que os alunos devem saber e o que eles devem saber fazer, fundamentado no caráter utilitário, pragmático e neoliberal das competências. E ainda, o documento aparenta defender uma versão mais prática-tecnicista, fazendo uso de um discurso de “qualidade” do ensino, sem espaço para contestar os processos políticos, econômicos e sociais que incentivaram tais preferências.

2.2. A formação crítica

Nesta seção, com base na ideia de uma constante organização social³⁵, apresentamos um olhar sobre a formação docente crítica, divergente da concepção neoliberal. Para tanto, pautamo-nos em Jordão (2010, 2015), Menezes de Souza (2011a, 2011b, 2019), Monte Mór (2007, 2013, 2015) e Zacchi (2014). Nossa ênfase reside nas perspectivas dos letramentos, especificamente, dos letramentos críticos. Aqui, trazemos os conceitos, os princípios, mostramos a que eles se propõem, contextualizando-os dentro das políticas linguísticas e do ensino de línguas estrangeiras.

No caminho contrário às políticas neoliberais, em oposição às técnicas de reprodução, treinamento, homogeneização e massificação do ensino, de engessamento do conteúdo, de rejeição de avaliações em larga escala em nível nacional e, conseqüentemente, do individualismo e competitividade, discorreremos sobre outra vertente de estudos e práticas. Essa outra perspectiva pressupõe o reconhecimento da importância de valorizar contextos e práticas locais, a promoção de uma educação crítica (TAKAKI, 2012), o incentivo da cidadania crítica (MONTE MÓR, 2013) e a legitimação e o respeito das diferenças na construção de sentidos (MENEZES DE SOUZA, 2011b). Parte-se, portanto, da ideia de que a humanidade é heterogênea, complexa e composta por comunidades, essas por sua vez, possuem grupos múltiplos com indivíduos híbridos e, desse modo, podemos afirmar que somos constituídos por diferentes “textos”, que podem ser interpretados de várias maneiras e de acordo com nossas crenças, valores, sentimentos, impressões e experiências individuais e/ou coletivas para, a partir do que aprendemos, possamos produzir significados.

Assim, concebemos que a formação da sociedade atual aponta para a necessidade de reformas educacionais com vistas à ampliação da formação docente e à expansão de leitores de mundo, valorizando o repertório local, a partir das demandas dos educandos. Deparamo-nos com a necessidade de reformular a formação de professores, entretanto, não

³⁵ Entendemos a organização social como a maneira na qual a sociedade é estruturada de acordo com a cultura, a economia, a política, a religião etc. Os comportamentos e relacionamentos dos indivíduos que nela estão inseridos, influenciam diretamente nessa organização. É importante lembrar que essa estrutura se modifica ao longo dos anos conforme as necessidades da sociedade.

estamos tratando de uma reestruturação que esteja fundada nos moldes da era industrial, do capitalismo ou enraizada em ideologias neoliberais. Embora reconheçamos que não podemos apagar esse contexto mercadológico, podemos construir uma formação que seja baseada em educação crítica (TAKAKI, 2012) com a promoção da agência (MONTE MÓR, 2013), para muito além de uma educação bancária criticada por Freire (2010) em que o professor percebe o aprendiz como uma conta vazia, na qual ele faz depósitos de conteúdos e fórmulas, ou seja, de forma exclusiva de transmissão de informação e de recepção passiva de conhecimento.

A sociedade mudou no decorrer dos anos e a vida contemporânea está envolvida em aspectos complexos, plurais e globais, no qual vários movimentos nos circundam com uma liquidez numa velocidade urgente e descompassada (MENEZES DE SOUZA, 2011a). Entretanto, essa rapidez é observada fora da sala de aula, porque dentro dela, as mudanças ocorrem “a passos de formigas³⁶”, lentamente. Podemos citar como exemplo, o espaço físico fechado e a disposição das carteiras, pouca coisa mudou desde 1940, a maior parte manteve a mesma estrutura. Se tratarmos de metodologias e abordagens de ensino, o cenário também muda pouco, muitos docentes ainda com a ideia de transmissão do conteúdo e de que o professor é a figura detentora de todo o saber.

Na perspectiva crítica, é essencial que o educando não seja mais aquele receptor conformado, em que o mestre fazia “depósitos bancários” (FREIRE, 1996) e o aprendiz recebia o que havia sido depositado. Atualmente, ele precisa ser agente, livre e independente, o indivíduo que ressignifica seus saberes, que interage com os pares. Por isso, devemos levar em consideração essa nova organização na maneira de ensinar e de aprender durante nossas aulas. É importante evidenciar que, muitas vezes, há um abismo entre a escola e o mundo fora dela, no que se refere ao pensamento de transmissão de conteúdo por parte do professor, e que o aluno não sabe quase nada, sendo apenas receptor.

Desta maneira, na intenção de contornar esse cenário obsoleto em muitas salas de aula, aceitamos o convite de Menezes de Souza (2011a) para repensar sobre nossas práticas educacionais e acreditamos que precisa haver mudanças, porém elas só poderão ocorrer, se deixarmos de lado a Síndrome de Gabriela³⁷ e, ainda, se não acreditarmos mais em todos os conceitos relativos ao método, como algo pronto, completo e definitivo como: “eu aprendi a

³⁶ Apesar de várias mudanças ocorridas durante a pandemia da covid-19, em que a educação presencial precisou ser repentinamente adequada para a maneira remota emergencial, muitas aulas continuaram com o professor na figura central do conhecimento. Embora este tenha feito o uso de salas de videoconferências, ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais, os procedimentos, em muitos casos, mantiveram-se os mesmos: o professor fala, os alunos recebem, resgatando o formato da criticada educação bancária. (FREIRE, 1996).

³⁷ Síndrome de Gabriela é uma expressão originada da música de Dorival Caymmi que diz: “eu nasci assim, eu cresci assim, eu vivi assim, eu sou mesmo assim, vou ser sempre assim” e é utilizada quando o sujeito está na zona de conforto e, conseqüentemente, apresenta medo e/ou insegurança com o novo, com as mudanças.

ensinar uma coisa de uma determinada forma e o conhecimento desta minha matéria está no livro, o aluno deve seguir essa ordem do livro” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 280).

Reconhecemos, então, de acordo com Freire (2010), a importância do papel docente, porque o ensinar não é apenas ministrar aulas referentes às disciplinas, mas também é, principalmente, ensinar a pensar de forma crítica, construindo e reconstruindo os saberes, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes. Se o educador é um intelectual memorizador, que não se arrisca, que não estabelece relação entre o que leu com o que acontece na sua região e “repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente” (FREIRE, 2010, p. 27), não será possível que ele se torne um professor crítico e, como consequência, seus alunos provavelmente, também não o serão.

Como expressa Derrida (1991), ao nos construir, é preciso nos desconstruir e nos reconstruir com a finalidade de reorganização. Entendemos que a desconstrução não é destruição, jogar fora, demonizar as práticas antigas pelo simples fato de serem “velhas” e endeusar as novas, justificando que são atuais. É importante aprender a dar uma nova visão para essas práticas “envelhecidas” e, a partir disso, conseguir atribuir novos sentidos, ressignificando-as. Vale ressaltar que depois da desconstrução, é necessário que venha a reconstrução, pois sem esta, nada adianta, tudo volta ao que era anteriormente.

Para tal, é fundamental que o professor entenda a linguagem do aluno (CANAGARAJAH, 2017), o contexto em que ele está inserido e como esse aprendiz, a partir de sua cosmovisão, consegue atribuir sentidos à aprendizagem. Outrossim, esse formador deve se reconhecer como sujeito da produção do saber e “se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2010, p. 22). Portanto, seu papel não é mais de possuidor, mas sim, de possibilitador dos caminhos para iniciar a jornada de construção e reconstrução dos saberes.

Consideramos que os saberes vão além do conhecimento do conteúdo, da matéria e da disciplina, que são essenciais à prática docente crítica (FREIRE, 2010), por exemplo, à oportunização de espaços para a construção do conhecimento, ao incentivo para buscar novas informações, à avaliação da importância desse conjunto de diferentes saberes e com qual finalidade eles podem ser usados (MENEZES DE SOUZA, 2011a), isto é, almejamos uma formação que vai além de técnicas de reprodução e treinamento. Nesse mesmo sentido, para Tardif (2014, p. 230):

um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Um dos papéis do professor é problematizar questões com seus alunos, para que estes sejam capazes enxergar uma nova perspectiva sobre o mesmo fato. Ademais, Menezes de Souza (2019) identifica que estamos diante de aprender, ensinar e produzir sentidos e acredita que, por isso, o educador deva ser preparado para assumir um papel principal de formador que implica em sair da inércia, da mesmice, conhecer seus alunos e o contexto sócio-cultural em que estão inseridos, utilizar diferentes abordagens e metodologias educacionais a depender da necessidade dos aprendizes, verificar quais os recursos pedagógicos e tecnológicos estão disponíveis. Entendemos que é *ser*, muito mais do que *estar* professor, é conseguir juntar “conhecimento técnico com a sensibilização, a percepção para o contexto, o entorno, as diferenças, as ressignificações, as mudanças” (MONTE MÓR, 2015, p. 39). Ou seja, muitos outros pontos a serem observados e valorizados do que só a aplicabilidade do conteúdo de forma metódica.

Vale lembrar que, embora consideremos evidente que a formação inicial docente precisa passar por adaptações e mudanças, não podemos julgar que a causa de todos os problemas educacionais esteja centrada nela mesma. Menezes de Souza e Monte Mór (2019) concordam com os indicadores educacionais e reconhecem que há desafios na formação inicial e continuada docente que precisam ser melhorados, entretanto, consideram necessário acrescentar outros pontos que não estão presentes nessas avaliações, tais como: baixos salários dos docentes, inexistência de planos de carreira do magistério da educação básica, escolas com infraestrutura precária e a falta de consistência na elaboração das propostas pedagógicas-educacionais. Também evidenciamos a importância da participação ativa de alunos, responsáveis e comunidade em torno da educação. Portanto, para melhorar a qualidade do ensino e o processo de aprendizagem, não é somente a formação docente que precisa ser repensada e reavaliada, mas também é importante levar em consideração esses outros itens que, muitas vezes, não são sequer mencionados pelos gestores governamentais.

Esclarecido isso, voltemos à proposta freireana de que “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2010, p. 26). Em outras palavras, Paulo Freire entende que essa capacidade crítica do aluno inicia-se com uma curiosidade inocente, natural,

que ele chama de “curiosidade como inquietação indagadora”, e cabe ao professor progressista e inovador, incentivar e oportunizar espaços que esta passe a ser uma “curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 2010, p. 32) para que, num momento posterior, se torne uma curiosidade epistemológica.

Dessa forma, entendemos que ensinar não é uma transmissão de conhecimento e conteúdos, mas também uma relação entre as pessoas envolvidas, professor e alunos, uma vez que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 2010, p. 23). É uma relação dependente e recíproca: ora o professor ensina, ora ele aprende e vice-versa, formando, assim, um círculo contínuo.

Portanto, com sustentação em Jordão (2010, 2015), Menezes de Souza (2011a, 2011b), Monte Mór (2007, 2013, 2015), Takaki (2012), Zacchi (2014), por exemplo, acreditamos na necessidade de uma nova orientação para a profissionalização docente e eles nos mostram que um caminho viável a ser seguido é o de vertentes críticas na área de linguagens.

Monte Mór (2013) entende que uma das habilidades que essa nova configuração de mundo requer é o desenvolvimento da criticidade. Documentos oficiais de ensino, por exemplo, a BNCC (BRASIL, 2018a), trazem alguns pontos nesse sentido e abrigam ideias centrais como “sujeitos críticos”, “pensamento crítico”, “leitor crítico”, “senso crítico”, “trabalho crítico”, “letramento crítico” e “olhar crítico” para compor as práticas educacionais contemporâneas. Apesar disso, o modelo proposto está bem aquém de progredir para o rumo da criticidade, muito pelo contrário, ela está cada vez mais direcionada para uma formação com características de reprodução. Freire (2010) considera uma depreciação quando o ensino é enquadrado nos limites do treinamento técnico, pois, dessa maneira, ignora-se o caráter formador do ser humano e “o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 2010, p. 33).

Para Menezes de Souza (2019, p. 12), “A formação atual requer o desenvolvimento de subjetividade e, principalmente, de agência – tanto de professores quanto de alunos – como um dos fatores relevantes para a prática de educação crítica e da cidadania ativa”. Dessa forma, o professor pode conseguir perceber o momento de se adaptar a diversos contextos e tomar decisões quando verificar a necessidade de mudanças. Para Freire (2005, p. 242), “não há realmente, prática educativa que não seja um ato de conhecimento e não de transferência de conhecimento. Um ato de que o educando seja um dos sujeitos críticos”. Por esse motivo, Monte Mór (2013) ressalta a necessidade de olhar para a promoção do desenvolvimento da criticidade dentro da formação inicial de professores. Entendemos que a formação crítica,

capaz de ser colocada nas práticas pedagógicas, precisa estar articulada com as atividades que a universidade (ou centros de formação) oferece ao acadêmico nos mais variados espaços e situações. A pesquisadora supracitada evidencia observações negativas a programas que buscam “garantias de resultados via materiais, condições técnicas padronizadas e uma abordagem instrucional visando ao controle de qualidade e à facilidade ou possibilidade de avaliação” (MONTE MÓR, 2015, p. 31).

Takaki (2012) aponta que os educadores críticos deverão propiciar espaços para que a construção de conhecimento e poder sejam ampliadas e, portanto, surjam “novos” pensamentos, “novas” visões e “novas” ações sobre o mesmo fato. Dessa forma, com os olhares expandidos, as percepções sobre os acontecimentos não são limitadas aos conhecimentos empírico e superficial estabelecidos pelos costumes antigos, experiências individuais e vivências do cotidiano. Essas “novas” posturas podem desencadear ações reflexivas e críticas a fim de possíveis mudanças na organização dos grupos sociais dominantes.

2.2.1 Letramentos

Por compreendermos que construir, produzir e pensar o saber não é mais da mesma maneira de anos atrás, é imperativo rever e reavaliar os princípios e as configurações da forma de aprender dos indivíduos e, por entendermos que o processo para a aprendizagem, na sociedade contemporânea, se inicia com a formação docente, torna-se necessário repensá-la.

Para Monte Mór (2007, p. 50), “Se consciência crítica e uma aceção crítica de cidadania devem se tornar o foco da prática pedagógica na educação básica, o desenvolvimento do letramentos críticos em cursos de formação de professor pode fazer toda diferença”. Por isso, com base em Kleiman (2003), Menezes de Souza (2011a), Monte Mór (2007; 2013; 2015) e Zacchi (2014), apostamos na perspectiva dos letramentos. Esse termo tem surgido com algumas variantes, como: letramento (no singular), letramentos (no plural), multiletramentos, letramentos críticos, letramento visual, letramento escolar, letramento digital, letramento multimodal, e por aí em diante. Nesta pesquisa, vamos nos concentrar em conceitos de letramento e letramento crítico, os quais descrevemos a seguir.

Conforme Street (1993), a palavra letramento teve origem na língua inglesa: *literacy*, apresentou um significado simplório resumido em aprender a ler e escrever e, por isso, muitas vezes é traduzido como alfabetização.

A partir da década de 70 surgiu a ideia de letramento, muito empregado e restrito nos contextos educacionais, para confrontar com alfabetização, contudo, era utilizado e limitado às habilidades de leitura e escrita, ou seja, para codificar e decodificar textos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Então, ele se resumia em competências individuais de aprender a ler e escrever em situações diferentes, por exemplo, uma receita médica, uma carta endereçada a um amigo, uma petição jurídica etc.

No final dos anos 80 e início dos anos 90, Street (1993) propõe o letramento como prática social, pois destaca a natureza social e cultural da leitura e da escrita dentro de um contexto, com ênfase nos aspectos ideológicos³⁸. Assim, amplia-se seu conceito, passando a ser visto como um conjunto de práticas sociais, a considerar o contexto para a produção de significados e a utilizá-lo na comunicação.

Assim dizendo, os letramentos são a junção dos comportamentos sociais que se manifestam por meio da linguagem, de textos, discursos e também nas relações de poder³⁹ (FOUCAULT, 1992) que, atribuídas de significados, contribuem para a construção, formação e transformação da identidade dos sujeitos num determinado contexto.

Nos dias de hoje, numa perspectiva expandida, ele é caracterizado como ações sociais que ultrapassam questões exclusivas do mundo da escrita, utilizando, muitas vezes, da tecnologia com finalidades determinadas (KLEIMAN, 2003). Isso significa dizer que, muito mais que a alfabetização, que é a mera decodificação dos códigos como leitura e escrita, o letramento envolve linguagem, texto e significação, ou seja, é a utilização dessas habilidades atreladas à função social e crítica em contextos específicos e que podem ser acrescidos com o uso das mídias digitais, uma vez que, na atualidade, a maneira em que se atribui sentidos é diferente da época em que se iniciaram os primeiros estudos sobre o tema.

2.2.2 Letramentos críticos

O termo letramento crítico surge agregado com a ideia de crítico e é utilizado muitas vezes, erroneamente, como sinônimo de “abordagem crítica” e/ou “pedagogia crítica”. Como forma de esclarecimento, julgamos importante diferenciá-los.

Começando pela abordagem crítica, com base em Jordão (2013), entendemos que é vista como uma abordagem e/ou uma metodologia de práticas de ensino na qual o professor

³⁸ Para Street (1995), o modelo ideológico é quando o aprendizado da escrita leva em consideração as práticas concretas e sociais, identificando assim, que estas estão relacionadas com a cultura, a história e o discurso.

³⁹ Para Foucault (2008), as relações de poder, que nos controlam socialmente de maneira desarmônica e desproporcional, estão conectadas a nossa produção de linguagem.

conhece o conteúdo e transmite-o ao seu aluno, valorizando a importância quanto ao funcionamento e à adequação dos contextos de uso para que haja comunicação entre os indivíduos envolvidos. A autora utiliza o termo “adequação” no sentido de saber reconhecer os espaços para o uso da língua e assim, perceber que os repertórios linguísticos devem ser moldados aos diferentes contextos para produzir e receber informação adequada. Aqui, a função da escola é promover o respeito e convivência com as diferenças, mas sem a necessidade de aprender, se modificar e se observar mudando a partir delas, sem a obrigação da interatividade (JORDÃO, 2013), ou seja, apenas reconhecer que elas existem e respeitar que cada sujeito é único e tem a prerrogativa de ser como é.

No tocante à pedagogia crítica que teve fundamento nas ideologias de Paulo Freire, nos respaldamos em explicações de Jordão (2010, p. 436) na qual os professores ajudam seus alunos a percorrerem o caminho com vistas a se tornarem seres conscientes, a lutarem contra as injustiças e a desenvolverem agência participativa e comprometida, para que, assim, com essa atitude local, venha a se tornar global para alcançar um mundo mais justo. Também nos baseamos nas ideias de Menezes de Souza (2011a), que além das características de justiça social e igualdade, ele adiciona que há o pensamento de que é preciso revelar fatos escondidos em um texto, ou seja, há a suposição que deveria ser trabalhado o descortinamento do que estaria por trás, descobrindo as intenções do autor, pois este poderia querer desviar a atenção do leitor, escondendo-lhe a verdade. Entretanto, para Menezes de Souza (2011a), parece ser uma ideia muito impositiva e limitadora, só existir um jeito “certo” de ler o texto, de outro modo, estaria “errado”, melhor dizendo, responsabilizamos o autor pelo significado do texto e nos eximimos de nossa interpretação. Dessa forma, é importante que os professores conheçam e fomentem os caminhos que levam ao olhar da criticidade e abram espaços para que seus alunos trilhem suas próprias trajetórias sob essas perspectivas críticas e, conseqüentemente, estejam aptos à promoção de uma possível mudança social.

Agora, voltemos ao nosso cerne: os letramentos críticos. Duboc (2012) explica que eles aparecem em duas vertentes paralelas, uma delas é como se pertencesse à gama de estudos dos novos letramentos, e isso se justifica por estarem preocupados com uma abordagem crítica em um contexto específico: a sala de aula. A outra é, numa perspectiva independente, legitimada por serem teóricos de outras linhas que o estudam e fundamentam-no na antropologia e etnografia. Em ambos estudos há um ponto em comum: a rejeição do modelo autônomo⁴⁰. Como não há consenso entre os pesquisadores, não cabe a

⁴⁰ Para Street (1995, p. 154), o modelo autônomo é quando os letramentos críticos ocorrem apenas “por meio da linguagem sem contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico”.

nós decidirmos a qual linha os letramentos pertencem, podemos escolher qual delas vamos tratar nesta pesquisa. Como nos dedicamos, neste trabalho, a discutir a formação de professores, entendemos que devemos nos filiar àquela pertencente aos estudos dos novos letramentos na perspectiva crítica no ambiente educacional, uma vez que, neste caso, o foco é a abordagem crítica no chão da escola.

Segundo Duboc (2012), os letramentos críticos, aproximadamente nos anos 70, surgem com fundamentos na pedagogia crítica de Paulo Freire, já descrita anteriormente, e baseado nos princípios de emancipação⁴¹. Atualmente, eles carregam um sentido crítico e problematizador, isso significa dizer que consideram o conhecimento como construído, visa ao desenvolvimento da compreensão crítica e reconhecem que aquilo que é visto, lido ou ouvido é múltiplo e parcial, pois estes dependem das circunstâncias e da temporalidade em que é veiculado, uma vez que são produzidos e carregados de valores, história e cultura (DUBOC, 2012; MATTOS, 2017; ZACCHI, 2014).

Diferentemente da pedagogia crítica, na qual atribuíamos responsabilidade exclusiva ao autor do texto pela sua escrita, para Menezes de Souza (2011b), nos letramentos críticos, precisamos reconhecer que o significado do texto está vinculado a uma ligação entre escrita e leitura, ou seja, assumir nosso compromisso quanto leitor e interpretador não só de textos, mas numa perspectiva mais ampla, de ver e interpretar o mundo.

Ainda acerca dos letramentos críticos, Ferraz e Mattos (2019) entendem que este não pretende ser uma metodologia ou técnica de ensino, e que dentro do contexto educacional, os professores podem utilizar de alguns momentos para refletir com seus alunos e promover práticas de criticidade.

Isto posto, Menezes de Souza (2011b) propõe um “novo” olhar para os letramentos críticos como uma necessidade do mundo atual e apresenta uma proposta para redefinir a palavra “crítico” com foco no “seu aspecto temporal e histórico e seu papel político e ético na educação” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 128). O autor identifica que, na sociedade globalizada em que vivemos, temos contato com várias línguas, pessoas e culturas diferentes das nossas e que essas diferenças podem gerar conflitos violentos e sangrentos, por esse motivo, nossos estudantes precisam estar preparados para lidarem com as diferenças. Portanto, o que se propõe com essa compreensão é que os princípios sobre normas, éticas e políticas são circunstanciais e dependentes no meio social, logo não podem ser considerados globais, padrões, homogêneos e permanentes.

⁴¹ A emancipação para Freire (1996) consiste nas ideias de uma educação libertadora, a partir da conscientização humana das condições de opressão e de poder, visando transformação social.

Com base no pesquisador supracitado, reconhecemos a importância do contexto cultural, social e histórico na manifestação de valores e na produção de significados, entendemos a necessidade de abrir espaço para ouvir o outro e, muito mais que isso, nos ouvir escutando o outro, sem pretender impor de uma forma hierárquica e arbitrária nossas verdades, sem querer “dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança de nosso eu” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 139). Dessa forma, os letramentos críticos nos possibilitam a busca por novas maneiras de interagirmos e nos relacionarmos uns com os outros, respeitando as diferenças, sem termos a intenção de confrontá-las ou eliminá-las.

No ensino de línguas, os letramentos críticos surgem a partir de estudos sobre a globalização, movimentos sociais e a ligação entre língua, conhecimento e poder (LIMA, 2006), na intenção de fortalecer a aprendizagem dos estudantes e desenvolver a noção de cidadania, possibilitando uma mudança social (MATTOS, 2017). É a oportunidade para ocorrer as negociações contra os elos globalizados (FERRARELLI, 2007). Para que isso aconteça, por meio das línguas, entendemos que é preciso estabelecer contato com o mundo, para então, quando forem percebidas as desigualdades e as diferenças, possa haver questionamentos e contestações das discriminações e das relações de poder dominante existentes em nossa sociedade.

Ressaltamos a importância de incentivar o olhar expandido que os letramentos críticos trazem para o ensino de línguas e não mais explicar a língua pela língua de forma fragmentada (MENEZES DE SOUZA, 2019), mas de modo que o contato com elas, oportunize conhecimento e diálogo com diversas histórias, culturas e manifestações sociais, para que assim, possa desatar os nós da visão construída e reconhecida para a abertura de novas possibilidades de interpretação diferentes das de senso comum e tradicionais.

Assim, com um olhar crítico, o ensino de línguas pode ir além da sala de aula e promover ao aprendiz, num papel mais ativo, o exercício da cidadania, para suavizar as diferenças entre raças, classe social, gênero e orientação sexual.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DAS DCN DE 2002, 2015, 2019 E DA *BNC-FORMAÇÃO*

Conforme já indicamos, na introdução, neste capítulo, desenvolvemos a análise das Resoluções CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), nº 2/2015 (BRASIL, 2015) e nº 2/2019 (BRASIL, 2019c), no que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e à *BNC-Formação*.

Organizamos esta seção da seguinte maneira: a) primeiro, trouxemos uma análise de duas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, quais sejam: Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015); b) na sequência, discorremos sobre o contexto político da proposição da versão preliminar e da homologação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019c); c) mostramos os motivos alegados a apresentação da versão preliminar e da homologada; d) logo após, discutimos a proposta preliminar da Resolução CNE/CP nº 2/2019; e) depois, a versão aprovada; f) por fim, analisamos as competências gerais e específicas, com características neoliberais, previstas no anexo da Resolução, como agir com autonomia, responsabilidade, flexibilidade e resiliência, comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional, planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens, conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências, das habilidades, dentre outras.

Temos observado que, nos últimos quase 20 anos, desde a implementação da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), diferentes movimentos⁴² surgiram direcionados a repensar a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciaturas, de graduação plena, inserindo questões e proposições pertinentes à valorização desses profissionais, a fim de buscar maior organicidade para formação destes. É importante ressaltar que as modificações, nos documentos oficiais relacionados à formação docente, estão vinculadas a governos federais e, nas diferentes administrações, há o alinhamento com equivalentes para respaldar suas ideias, intenções e corroborar com seus planejamentos e estratégias de gestão. Ademais, muitas dessas movimentações estiveram imersas na tendência global de mercantilização dos direitos básicos de uma sociedade neoliberal, sobretudo a dos últimos anos. Assim, é possível observar que as políticas para a formação docente têm mostrado como ponto central adequar o perfil deste profissional às

⁴² Podemos citar como alguns desses movimentos: a) em 2009, o Decreto nº 6.755/09 sobre a Política Nacional de formação Docente, que posteriormente, em 2016, foi revogado pelo Decreto nº 8.752/16; b) em 2009, a Resolução CNE/CP nº 1/2009, que tratava de um programa emergencial de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica; entre outros.

demandas do mercado de trabalho, mas o discurso mais difundido é o de ter como objetivo melhorar a qualidade da educação.

Nesse viés, para melhor compreensão desses avanços e retrocessos nas políticas de formação de professores, retomamos dois documentos, que julgamos fundamentais trazê-los para essa discussão: a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), uma vez que fazem parte das políticas educacionais brasileiras e do processo de mudanças curriculares nos cursos de formação docente.

3.1. DCN que antecederam a Resolução CNE/CP nº 2/2019

3.1.1. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002

Durante os anos de 1995 até 2003, o país estava sob o governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Nessa gestão, no ano de 2001, foi homologada a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a), que deliberou sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), com metas e orientações para os dez anos seguintes, ou seja, até 2011. Uma das indicações do PNE era a elaboração de diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos, em nível superior, de formação docente. Dessa forma, o CNE publicou as diretrizes para os cursos de Licenciatura, a começar com a Resolução CNE/CP nº 01, em 2002.

Em 2002, o Presidente do CNE era Ulysses de Oliveira Panisset, que publicou a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) e, com isso, instituiu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esse conjunto de diretrizes foi homologado pelo Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, e publicado em 18 de fevereiro de 2002. Embora tenha sido aprovado no governo do PSDB, ficou em vigência durante quatorze anos, isso significa, praticamente em todo o governo do PT na Presidência da República, que teve início em 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva tomou posse.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) teve embasamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001b) e 27/2001 (BRASIL, 2001c). No primeiro Parecer citado, constavam os nomes dos relatores que compuseram a proposta, as reuniões e as audiências públicas com as datas e os locais em que foram realizadas, bem como citava a participação de várias associações, instituições e conselhos que apresentaram sugestões, por exemplo, a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), o Conselho

Nacional dos Secretários da Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), entre outros. Já o parecer CNE/CP 27/2001, apenas trouxe nova redação ao item que se refere ao estágio supervisionado. Ambos os pareceres tiveram suma importância na elaboração da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), aprovada pelo CNE.

Com a aprovação desta, algumas entidades científicas e acadêmicas, como ANPED, Anfope, Anpae e Forumdir posicionaram-se contrariamente ao documento, pois não concordaram com todo o conteúdo expresso nele, já que acreditavam que uma de suas finalidades era atender, mascarar e elevar os índices educacionais e, não propriamente, objetivar a melhora na formação de profissionais, aptos a lidarem com as mudanças sociais em diferentes contextos de aprendizagem (ANFOPE, 2002).

Para contextualizarmos melhor nosso leitor, apresentamos uma síntese da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002). Ela é composta por um total de sete páginas, contendo 19 artigos que estão organizados da seguinte maneira:

- Art. 1º - Dispõe que essas Diretrizes Curriculares Nacionais foram compostas por um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser verificados por todas as instituições formadoras, para organizarem seus currículos;
- Art. 2º - Especifica algumas orientações para a organização curricular referentes à formação docente, por exemplo, o ensino visando à aprendizagem do aluno, o acolhimento e o trato da diversidade, entre outros;
- Art. 3º - Cita os princípios norteadores para o exercício profissional da docência, como coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor;
- Art. 4º - Considera algumas competências como norteadoras e necessárias à atuação profissional;
- Art. 5º, art. 6º e art. 7º - Explica que a elaboração do projeto pedagógico e a organização institucional da formação dos professores devem levar em consideração o desenvolvimento das competências que envolvam os aspectos culturais, sociais, econômicos e docente;

- Art. 8º - Menciona que a referência para todas as formas de avaliação dos cursos serão as diversas competências profissionais, gerais e específicas, a serem abarcadas pelos professores em formação;
- Art. 9º - Trata sobre a autorização para o funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação docente;
- Art. 10 e art. 11 - Afirmam que é de competência da instituição de ensino a escolha, a seleção e o ordenamento dos conteúdos que farão parte da matriz curricular dos cursos de formação de professores e também cita alguns eixos que precisam ser contemplados no conjunto curricular;
- Art. 12 - Trata sobre a duração dos cursos de formação;
- Art. 13 - Aborda que a prática pedagógica deve superar o estágio e estar articulada de forma interdisciplinar;
- Art. 14 - Possibilita a flexibilidade para cada instituição formadora possa criar novos projetos próprios, desde que contemplem os eixos articuladores;
- Art. 15 - Estipula o prazo de dois anos para todas as instituições formadoras se adequarem à Resolução;
- Art. 16 - Estabelece que o Ministério da Educação, com a colaboração do Conselho Nacional de Educação, dos conselhos estaduais e municipais e das associações profissionais e científicas, articulará a formulação de proposta de diretrizes para a organização de certificação de competência dos professores de educação básica;
- Art. 17 - Informa que se surgirem dúvidas, em relação à referida Resolução, elas serão esclarecidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- Art. 18 - Determina que a carga horária será estabelecida pelo Conselho Pleno;
- Art. 19 - Revoga as disposições em contrário.

Ressaltamos que essa Resolução foi o primeiro documento a tratar, especificamente, da formação de professores, ou seja, apresentou contribuições inovadoras e significativas, como por exemplo, uma formação específica para as licenciaturas⁴³. Além disso, vale evidenciar que ela traz orientações para a organização da matriz curricular própria de cada área do conhecimento, conforme mostramos:

⁴³ Anteriormente à essa Resolução, a formação de professores se concebia da seguinte fórmula popularmente conhecida como 3+1, significando 3 anos de bacharelado +1 ano de disciplinas pedagógicas, ou seja, três anos de formação nos conteúdos específicos da área e, na sequência, um ano sobre aspectos relacionados ao ensino.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total (BRASIL, 2002, p. 5)

Isso significa que os cursos de licenciatura dispensavam geralmente, maior ênfase nos conhecimentos teóricos. As Resoluções posteriores, houve atenção para as especificidades do curso de formação de professores com questões atinentes às licenciaturas..

Apesar de conter aspectos positivos, consideramos que a Resolução em questão, seja um dos primeiros passos que desencadeou uma formação docente com vistas a efetivar as novas perspectivas de uma educação neoliberal. Segundo Albino e Silva (2019), foi a partir de 1990 que começou a aparecer a palavra “competência(s)” e a exercer influência nos documentos curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), assim também nas avaliações nacionais, por exemplo, Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb (BRASIL, 2008). Percebemos, portanto, que, nessas primeiras aparições, iniciou-se o plantio da semente em terra fértil para a introdução de questões políticas e econômicas no âmbito educacional, especificamente, na formação docente.

3.1.1.1. Autonomia Universitária

Especificamente, no artigo 6º, para Albino e Silva (2019), essa Resolução determinava que as competências deveriam ser tomadas como guias na organização institucional, uma vez que está descrito quais delas deveriam ser alcançadas. Para elucidar, mostramos a seguir:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002, p. 3)

Como podemos observar, as competências encabeçavam, também, a elaboração do PPC e como tal, apontavam para a prática profissional. A semente neoliberal, dentro da educação, fortaleceu-se para futuramente, desenvolver-se. No que tange à autonomia das IES, vejamos a transcrição dos artigos 7º e 14, respectivamente:

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências; (BRASIL, 2002, p. 4)

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados. (BRASIL, 2002, p.6)

Embora ainda seja possível identificar nos artigos supracitados a autonomia das IES, diferentemente da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na qual tratamos mais adiante, essa liberdade de organização das instituições é respeitada, porém limitada, pois precisava ser guiada e direcionada ao desenvolvimento das referidas competências.

3.1.1.2. As competências

Podemos mencionar que na referida Resolução CNE/CP nº 1/2002, especificamente, nos artigos: 3º, inciso I; 3º, inciso II, alíneas c e d; 4º, incisos I e II; 6º caput e seus respectivos incisos; 8º, caput; e 16 caput, há explícita menção da palavra “competência(s)” como orientação dos cursos de formação de professores, norteadoras da atuação profissional, da proposta pedagógica, do currículo, da avaliação e da gestão da escola de formação, além de prever uma forma para certificar as habilidades dos professores.

Entendemos que, na construção de currículos para a formação docente, o uso do termo competência(s) ganhou grande espaço e passou a ser seu ponto central. Conforme descrito no artigo 3º, inciso I - “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (BRASIL, 2002, p. 2) - ressaltamos seu protagonismo, pois a competência estava

colocada numa escala hierarquicamente superior a outros aspectos, como o conhecimento teórico.

Em seguida, ainda no artigo 3º, o inciso II indicou que “a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” deveria levar em consideração, na alínea c, “os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências” (BRASIL, 2002, p. 2), ou seja, os conteúdos que precisavam ser trabalhados, nos cursos de licenciaturas, deveriam ser ensinados de forma técnica com vistas ao desenvolvimento das competências. Por esse mesmo ângulo, conforme consta em seu art. 4º, incisos I e II, os quais transcrevemos na sequência

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. (BRASIL, 2002, p.2)

Observamos que o saber agir e o saber fazer ocupavam lugar fundamental nessa formação. Dessarte, identificamos, que houve uma proposição inicial de um formato para reduzir o conhecimento a técnicas que deveriam ser desenvolvidas, via noção de competências, ao invés da apreciação da compreensão dos saberes docentes (TARDIF, 2014). Reavemos Tardif (2014), com a explicação de que competência é prática dos conhecimentos utilizados em determinados contextos, nos quais é direcionada para executar tais tarefas com comportamentos e ações específicas para cada atividade. Neste caminho, de acordo com Laval (2004), compreendemos que as disciplinas e os conteúdos não são mais consolidadas no conhecimento, mas sim nas competências, como indica o artigo art. 5º que trata sobre o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) de licenciatura, no qual este deveria considerar, “inciso II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor” (BRASIL, 2002, p.2).

Ademais, no artigo 8º, consta: “As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos”. Como se já não fossem suficientes os conteúdos, os currículos e o projeto pedagógico para a construção desta formação, foi estabelecido que as avaliações também deveriam ser pautadas nas competências. Na prática, isso quer dizer que o licenciando seria avaliado, de maneira periódica e sistemática, mediante o desenvolvimento

das competências referentes ao domínio do conteúdo, do conhecimento pedagógico e do aperfeiçoamento da prática.

Como ratificação da visão e do direcionamento profissional, na presente Resolução, identificamos a menção de 23 vezes a palavra “competência(s)” como apoio na construção de currículos e na fundamentação da formação de professores, privilegiando a prática. Assim, os licenciandos deverão ser preparados para o exercício profissional específico. Notemos:

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (BRASIL, 2002, p.4).

Observamos que durante a licenciatura, os acadêmicos que optaram pelo curso de Letras com habilitação em Português/Inglês, conseguem realizar a prática profissional (estágio) nas escolas de educação básica, uma vez que a oferta da língua inglesa é obrigatória a partir do sexto ano⁴⁴. Isto porque, em nossa sociedade, a língua inglesa ainda exerce função hegemônica (JORDÃO, 2004) sobre as demais, e este fato é reforçado pelas políticas linguísticas (CANAGARAJAH, 2017) por meio dos documentos oficiais de ensino. Entretanto, os licenciandos que escolhem uma habilitação diversa, por exemplo, italiano, francês, japonês, espanhol ou tantas outras, as quais a oferta ou a matrícula não é obrigatória nos colégios brasileiros, podem não ter oportunidade de realizar a observação prática.

Admitimos que há a impossibilidade de oferta de todas as línguas dentro do sistema e currículo escolar, mas queremos chamar a atenção para que, se houvesse políticas linguísticas efetivas, os centros de línguas públicos, por exemplo, poderiam garantir maior quantidade de opções. Este núcleo poderia atender alunos de várias escolas públicas, pois se existem instituições que ofertam habilitação Letras/Espanhol, Letras/Italiano, Letras/Japonês, Letras/Francês, os centros de idiomas poderiam ser uma opção para proporcionar a interação e articulação entre instituição formadora e escola.

Em seu artigo 5º, parágrafo único, o PPC deve considerar que “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela

⁴⁴ Em 2002, o início do ensino fundamental II era marcado pelo nome de “quinta série”. Essa nomenclatura perdurou até 2006, quando passou a se chamar sexto ano.

ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL, 2002, p. 3). Entendemos que essa reflexão pretendida almejada é com vistas a promover diálogo, espaços para interação, compartilhar experiências entre os professores e demais envolvidos no ambiente escolar, sempre relacionado à análise no âmbito da prática.

A partir da análise exposta, inferimos que o perfil docente indicado na Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) corresponde a um professor com competências para possibilitar a melhora da prática pedagógica, de caráter técnico e reflexivo em relação à práxis. Dessa forma, percebemos que é pretendido uma formação a partir de ações, por meio de competências direcionadas ao exercício da docência.

3.1.2. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015

Em 2015, durante o governo da Presidenta da República, Dilma Rousseff, filiada ao PT, com o esforço das IES e a luta da classe de professores, o Presidente do CNE, Gilberto Gonçalves Garcia, publicou a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2002) e, com isso, definiu as DCN 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. Essas DCN foram tópicos da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação, constituído por conselheiros da Câmara da Educação Básica e da Câmara do Ensino Superior, tendo como relator Luiz Fernandes Dourado.

Vale lembrar que com a aprovação dessa Resolução, revogou-se a anterior, CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002). Isso quer dizer que foram feitas alterações na formação docente inicial e continuada e selecionamos algumas delas para discussão mais adiante. Desse modo, a formação de professores, ancorada na pedagogia das competências profissionais a serem desenvolvidas e iniciadas com a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), foi revista e a perspectiva de uma formação técnica foi alterada para uma alternativa que abrangia uma tendência apoiada na promoção da criticidade e na valorização docente.

Durante o processo de construção da presente Resolução, houve a participação de entidades de educação básica, do ensino superior, das universidades e de centros formadores, além de associações, sindicatos, gestores do setor educacional, como Anfope, Anpae, ANPEd e Forumdir. Além disso, o documento foi amplamente debatido e colocado para audiência pública e, a partir das discussões, o mesmo foi sendo elaborado. Ressaltamos aqui, a efetiva

participação da comunidade interessada e mais importante ainda, foi considerada uma perspectiva de fortalecimento de uma política nacional de formação e valorização profissional, na qual se preconizava melhores condições de trabalho, salários e carreiras aos professores, dentre outros aspectos.

Assim, ela é fruto de um consenso educacional e considerada como um avanço na legislação sobre formação de professores, segundo fala proferida por Militão (2020), pois trouxe outra configuração na concepção do que era “ser professor”, uma vez que, estava fundada em princípios que materializaram a base comum nacional⁴⁵ ao considerar a sólida formação teórica interdisciplinar, união entre teoria e prática, trabalho coletivo interdisciplinar, gestão democrática etc.

Com a finalidade de fazer uma exposição da Resolução que estamos tratando, mostramos sua estrutura. Ela estava composta por um total de 16 páginas, oito capítulos e 25 artigos. Como não vamos analisar todos os capítulos, optamos por não descrever os artigos individualmente, como fizemos na Resolução CNE/CP nº 1/2002, uma vez que a Resolução de que estamos tratando é mais extensa que a sua anterior, por isso, trouxemos os títulos dos capítulos e, na sequência, uma breve descrição dos mesmos.

- Cap. I - “Das Disposições Gerais”;
- Cap. II - “Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional”;
- Cap. III - “Do(a) Egresso(a) da Formação Inicial e Continuada”;
- Cap. IV - “Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior”;
- Cap. V - “Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo”;
- Cap. VI - “Da Formação Continuada dos Professores do Magistério”;
- Cap. VII - “Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização” e
- Cap. VIII - “Das Disposições Transitórias”.

No primeiro capítulo, instituíram-se as DCN para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Desse modo,

⁴⁵ A base comum nacional refere-se ao currículo escolar nacional e foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996. Mais especificamente, trata sobre o conjunto de conteúdos mínimos das áreas de conhecimento, com as noções e conceitos para a construção do conhecimento, valores e práticas sociais com vistas ao exercício da cidadania plena.

foram definidos princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos que deveriam ser contemplados nas políticas, na gestão e nos cursos de formação. Também trouxe orientação no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação superior. Aqui, há de se destacar que, os sistemas de ensino deveriam articular, em regime colaborativo, a formação docente inicial e continuada, com vistas a atender às políticas públicas de educação e às DCN.

O segundo capítulo trouxe a menção a uma base comum nacional fundamentada na ideia da educação como desenvolvimento da prática libertadora e permanente, além de valorizar o trabalho docente e articular teoria e prática. Estipulava que os cursos de formação deveriam atender à legislação e à regulamentação em vigor, no que se referia ao desenvolvimento, à avaliação, aos conhecimentos interdisciplinares, pedagógicos e didáticos.

O terceiro capítulo tratava dos egressos em relação à sua formação inicial e continuada, que deveriam contemplar conhecimentos teóricos e práticos advindos do projeto pedagógico e da trajetória formativa com alicerce na interdisciplinaridade, contextualização, democratização, relevância social e ética.

O quarto capítulo estipulava que a formação inicial deveria ser realizada em nível superior, destinada aos interessados em exercer o magistério, bem como respeitada a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições que a ofertarem.

Em seu quinto capítulo, estabelecia-se a estrutura e o currículo da formação inicial em nível superior. Estes deveriam ser organizados em áreas especializadas, por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar e apontado para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica. Ademais, essa estrutura deveria estar orientada pela garantia de base comum nacional das orientações curriculares. Aqui também estipulava que os cursos deveriam ter a duração de, no mínimo, oito semestres ou quatro anos, com carga horária mínima de 3.200 horas. Já para os portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida, a carga horária deveria ser de 1.000 a 1.400 horas e para os cursos de segunda licenciatura, seria de 800 a 1.200 horas.

O sexto capítulo definiu que o objetivo da formação continuada era o de repensar sobre a prática docente e buscar o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do professor. Para tal, consideravam-se as atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, entre outros.

O sétimo capítulo abordava que a valorização dos profissionais do magistério era de responsabilidade dos sistemas de ensino e das instituições no que se refere à formação e aos planos de carreiras.

O oitavo e último estipulava dois anos para adaptação e implementação da referida Resolução. Ademais, ainda nesse capítulo, revogavam-se todas as disposições em contrário.

Compreendemos que esse documento continha a intenção de indicar uma base comum nacional para a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, com caráter orientacional e instrucional. Vejamos, alguns pontos que essa Resolução reconhecia como fundamentais para a formação docente: articulação entre teoria e prática; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; autonomia universitária; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; reflexão sobre a própria prática; reconhecimento do profissional da educação, entre outros.

A seguir apresentamos os artigos na Resolução CNE/CP nº2/2015 correspondentes aos itens citados anteriormente.

A articulação entre teoria e prática está prevista no artigo 3º, inciso 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” (BRASIL, 2015, p.3). Portanto, é reconhecido que a prática e a teoria precisavam estar associadas com uma concepção inclusiva, para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. Para que essa conexão ocorresse, segundo o documento, o currículo precisaria conter disciplinas que proporcionassem o estudo teórico e a oportunidade da experiência prática. No que chamamos de chão da escola, local onde deve ocorrer a prática pedagógica, é a oportunidade de desenvolver o que se aprende nos cursos de formação. Para tal, a parceria escola-universidade deve ser firmada, a partir do diálogo entre os saberes (TARDIF, 2014) e o letramento como prática social (STREET, 1993), levando em consideração a realidade de cada contexto, tanto do professor como do aluno.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está prevista no artigo 4º

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (BRASIL, 2015, p. 4)

No mesmo sentido que se refere à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão⁴⁶, destacamos que, além de estar prevista na Resolução, essa relação harmônica é

⁴⁶ A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é considerada o tripé do ensino.

considerada um princípio estabelecido pela Constituição Federal⁴⁷ do Brasil, a qual indicamos "art. 207 - As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988). A partir disso, entendemos que cabe às universidades, representadas pelos professores e por outros agentes que compõem a comunidade universitária, ensinar e fazer pesquisas para possibilitar o fomento e a construção do conhecimento de seus acadêmicos. Em relação à extensão, reforçamos que essas pesquisas não podem ficar apenas dentro dos centros universitários, sendo necessário a sua divulgação para a sociedade, na intenção de contribuir com o desenvolvimento social. Em uma via de mão dupla, “ensina-se” à comunidade, mas também é preciso aprender com e sobre ela, numa forma interativa, pois é apoiado nas necessidades e nos interesses sociais, local e global que se produz significado.

No que diz respeito ao reconhecimento do profissional da educação, citamos:

Art. 19 - 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, 2015, p.)

Entendemos que, com o devido reconhecimento de que os fundamentos para a prática docente deveriam ser a construção do conhecimento, o diálogo da formação inicial com a continuada, e a conexão entre ensino, pesquisa e extensão, a formação docente caminhava para satisfazer as necessidades social, educacional e política da sociedade.

De acordo com o artigo 2º, §1º, ao considerar que diferentes perspectivas e visões no campo educacional seriam possíveis, verificamos que não trazia ideias de técnicas e limitações para o ensino, a aprendizagem e a pesquisa, o qual transcrevemos a seguir

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, 2015, p. 3)

⁴⁷ A Constituição Federal rege todo o ordenamento jurídico de um país. No Brasil, ela também é conhecida como “Carta Magna”, “Lei Maior” e “A mãe de todas as leis”, isto significa dizer que todas as normas precisam estar em conformidade e compatibilidade com ela (PEREIRA, 2014).

Desta forma, percebemos que essa Resolução legitimava concepções importantes para a formação docente, como a produção do conhecimento, as relações sociais e a observação dos diferentes contextos de aprendizagem. Entendemos ainda que havia a preocupação de estabelecer que o conhecimento não é algo engessado, rígido e imutável, mas sim que ele deveria ser construído tanto a partir de ideias e pensamentos já estabelecidos como também de perspectivas inovadoras com base nas necessidades da sociedade.

3.1.2.1 Autonomia Universitária

No que se refere à autonomia universitária, o artigo 12 estabelece que

Art. 12 Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes 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, articulando (...)

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades (...) (BRASIL, 2015, p. 9)

As IES, responsáveis pela formação inicial, são autossuficientes para elaborar seus PPC e currículos, com identidade própria articulada com o bacharelado e com outras licenciaturas de formação docente. Entendemos, portanto, que a autonomia está no próprio documento e não estabelece dependência a outros.

3.1.2.2. A ausência do termo “competências”

Evidenciamos que a formação docente prevista nesta Resolução, em nenhum momento aludiu ao termo competência(s) no sentido de ser capaz ou de ter habilidade. A única vez que a palavra apareceu, foi no art. 10, inciso III, conforme o transcrevemos a seguir, “coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas *competências*” grifo nosso (BRASIL, 2015). No caso citado, a aparição deste termo era para dar autonomia à coordenação e ao colegiado para que estes pudessem formular seus projetos

pedagógicos, de acordo com sua jurisdição e não no sentido de ter competência ou habilidade para realizar tal prática.

Em relação aos termos “crítico”, “criticidade” e “criticamente”, no decorrer do texto, aparecem seis vezes e “reflexivo”, cinco. Em ambos os casos se mostram com o propósito de proporcionar espaços, ambientes e oportunidades para desenvolver, nos futuros professores, a consciência sobre os próprios atos e pontos de vista, a ter diferentes interpretações acerca dos mesmos fatos e, assim, potencializar o senso crítico.

Para corroborar nossa análise, julgamos importante transcrever algumas partes em que a reflexão e a criticidade se fazem presente. Logo no início, onde se justificavam e apresentavam as razões para a proposição da Resolução, nos chamados “considerando”:

CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como *possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição* (grifo nosso) - (BRASIL, 2015);

No artigo 5º - inciso VII: “à *promoção de espaços para a reflexão crítica* sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, *com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade*” (grifo nosso);

às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, *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 a autonomia (grifo nosso) - Artigo 5º - Inciso IV (BRASIL, 2015)

Em seu artigo 8º, inciso XII - “utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, *objetivando a reflexão sobre a própria prática* e a discussão e disseminação desses conhecimentos” (grifo nosso); e inciso XIII - “estudar e *compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais*, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério” (grifo nosso);

No artigo 10, caput:

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, *investigação e reflexão crítica*, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (grifo nosso) - Artigo 10 - caput (BRASIL, 2015);

No artigo 16, caput:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve 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, ético e político do profissional docente (grifo nosso) - Artigo 16 - caput (BRASIL, 2015)

Como demonstramos, a Resolução em questão tinha a formação crítica e reflexiva como um de seus pilares de sua construção. Em outras palavras, entendemos que ela reconhecia a importância da reflexão sobre a consciência humana, a estrutura e organização social, o contexto dos professores e alunos, as próprias práticas docentes, a interpretação e o questionamento das políticas educacionais e, ainda, incentivava a criação de espaços para possibilitar o desenvolvimento dessas reflexões. Ou seja, houve um avanço rumo a um percurso diferente do que vinha sido traçado pela Resolução anterior, CNE/CP nº 01/2002, e, por isso, foi considerada pelas entidades de classe, IES e comunidade estudantil um progresso na legislação sobre formação docente.

Por ser considerada um progresso na legislação docente, palavras como competências e habilidades não estavam mais presentes com o sentido de técnicas a serem realizadas para servir ao mercado profissional e consumidor.

É importante esclarecer que, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) ainda estava em período de implementação, ou seja, as universidades e centros de formação ainda estavam adaptando o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) quando a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019c) entrou em vigor. Isso quer dizer que não houve nenhum processo para avaliar os resultados e logo desconsideram todas as reformulações dos cursos para atendê-lo, pois foi revogada.

Com a presente análise, identificamos um perfil docente reflexivo sobre a própria prática, sobre o conhecimento e a cultura, que consiga vincular os estudos teóricos com os

práticos, que tenha pensamento crítico e que se empenhe para o desenvolvimento da coletividade.

3.2. Contexto político da proposição e homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019

Para compreendermos o papel desta Resolução, julgamos importante apresentar o contexto político em que aconteceu sua proposição e descrever historicamente desde a versão preliminar da BNCC (BRASIL, 2018a) até a sua homologação, já que ambas estão articuladas.

Em julho de 2015, foi divulgado o texto preliminar da BNCC (BRASIL, 2018a) que, a princípio, tratava-se de uma proposta para todos os segmentos da educação básica. De setembro de 2015 a março de 2016, o MEC recebeu contribuição pública com sugestões e críticas ao primeiro arquivo apresentado. A segunda versão, em maio de 2016, contou com sugestões resultantes de 27 seminários organizados pelo Consed e pela Undime. Esses seminários tinham como objetivo conhecer a opinião de alunos, professores, especialistas, coordenadores e instituições para melhorar o documento. Algumas dessas contribuições relataram que o documento era genérico e a linguagem utilizada não era clara. Essas percepções foram sistematizadas e entregues ao MEC.

Foi próximo a esse período, em maio de 2016, que houve a abertura do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Ela foi afastada do cargo e, em seu lugar, assumiu o vice-presidente, Michel Temer. Ainda que de forma interina, Temer nomeou seu aliado, José Mendonça Bezerra Filho, para assumir o MEC. Assim, evidenciamos que a escrita da BNCC iniciou-se no governo de uma presidenta e terminou sob a jurisdição de outro. Com a finalização do processo de impeachment, em 31 agosto de 2016, Temer passou a ser, oficialmente, o presidente do Brasil.

Em setembro de 2016, após receber as contribuições, o MEC, no qual, como já mencionamos, o ministro era aliado de Michel Temer, anunciou uma medida: a BNCC seria organizada em duas partes, uma relativa à Educação Infantil (EI) e ao Ensino Fundamental (EF), e a outra, ao Ensino Médio (EM). No ano seguinte, especificamente em 06 de abril de 2017, foi divulgada a terceira versão que passou por novas discussões. Em dezembro de 2017, o CNE aprovou a BNCC relacionada à EI e ao EF e o ministro da Educação a homologou. A parte do EM demorou um período mais longo para ser homologada, sendo concluída em 2018.

Nesse período, outras ações do presidente foram tomadas como, por exemplo, a instituição da Medida Provisória (MP) nº 746 (BRASIL, 2016), que tratava da Reforma do Ensino Médio. Essa MP passou pelo processo de aprovação, na Câmara e no Senado, e da sanção presidencial e, assim, foi convertida na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017). A Lei também conhecida como a Reforma do Ensino Médio apresentou uma nova estrutura, fragmentando os anos finais da educação básica em cinco itinerários formativos, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. A escola, segundo essa Lei, disponibiliza esses itinerários mediante sua possibilidade de oferta e os alunos poderão escolher, dentre as opções disponíveis, qual desejam cursar.

Dessa forma, a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) “preparou o campo” para a BNCC do EM que estava por vir e que foi divulgada em abril de 2018. Após alguns debates, em 14 de dezembro de 2018, Rossieli Soares, o ministro da Educação, também indicado por Michel Temer, após a saída de José Mendonça Bezerra Filho para concorrer ao processo eleitoral de 2018, homologou a BNCC (BRASIL, 2018a). Essa versão já evidenciou que a União deverá rever “a formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL, 2018a, p. 21), pois a União é a responsável por regular o ensino superior e este, por sua vez, é encarregado de formar os professores que atuarão em sala de aula. Segundo o próprio documento, para uma implementação eficaz da BNCC é necessário que os docentes desenvolvam e executem o que está previsto nela. Em razão disso, é apresentada, em dezembro de 2018, no último mês de governo do presidente Michel Temer, a *Proposta para a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica*, doravante *Proposta* (BRASIL, 2018b).

Assim sendo, após situarmos o cenário político em que ocorreu a proposição dessas normas educacionais, observamos que a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), a BNCC (BRASIL, 2018a) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019c), de forma articulada, objetivam controlar a educação básica, engessando seus currículos, tecnicizando o ensino e facilitando a proposição do controle dos aprendizes e docentes por meio de provas em larga escala em nível nacional.

3.3. Justificativas e alegação de motivos para a *Proposta* e homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019

Nesta parte, apresentamos as justificativas e as fundamentações alegadas para a elaboração da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019c). Vale ressaltar que as mesmas justificativas utilizadas para construir a *Proposta* (BRASIL, 2018b) também serviram de base para a que foi homologada.

A versão inicial do documento conta com contribuições e assessoria de empresas privadas, de organizações de diversas áreas, sendo algumas nacionais e outras, internacionais, como exemplo, citamos: a) OCDE⁴⁸ - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, fundada para estimular o crescimento econômico e o progresso mundial; b) *Todos pela Educação*⁴⁹, uma organização constituída por diferentes setores e liderada por empresários; c) *Fundação Itaú*⁵⁰, o maior banco brasileiro; d) *Instituto Unibanco*⁵¹, resultado da fusão com a D3e⁵², uma organização que uniu profissionais de vários ramos para desenvolver soluções de gestão; e) *McKinsey Co.*⁵³, firma internacional e global que realiza atividades de consultoria; dentre outras. A partir da influência e do levantamento de dados dessas empresas e organizações citadas, iniciam-se os argumentos para a elaboração da referida Base.

As justificativas apresentadas pelo MEC para a proposição foram:

- os baixos resultados das escolas de educação básica em exames nacionais e internacionais, como a prova do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, doravante Pisa;
- a baixa qualidade da formação docente que foi verificada pela OCDE e *McKinsey Co.*, segundo levantamento por meio de avaliações padronizadas realizado em 25 países;
- a implementação da BNCC, uma vez que desde sua elaboração, a formação de professores deve ser fundamentada e alinhada com suas perspectivas já prontas e estabelecidas.

⁴⁸ Mais informações podem ser encontradas no site: <<https://www.oecd.org/latin-america/countries/brazil/brasil.htm>>. Acesso em: 26 set 2021.

⁴⁹ Mais informações podem ser encontradas no site: <<https://todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 26 set 2021.

⁵⁰ Mais informações podem ser encontradas no site: <<https://fundacaoitau.org.br/>>. Acesso em: 26 set 2021.

⁵¹ Mais informações podem ser encontradas no site: <<https://www.institutounibanco.org.br/>>. Acesso em: 26 set 2021.

⁵² Mais informações podem ser encontradas no site: <<https://d3e.com.br/>>. Acesso em: 26 set 2021.

⁵³ Mais informações podem ser encontradas no site: <<https://www.mckinsey.com/br/careers/impact-experience/sobre-a-mckinsey>>

Verificamos que o MEC apoiou-se em dados obtidos por empresas de consultorias ou da área comercial que elaboraram avaliações em larga escala e as aplicaram em diversos países, independentemente das peculiaridades de cada contexto, ou seja, a prova internacional é a mesma em todos os locais e para todos alunos, como se vivessem a mesma realidade sociocultural e gozassem das mesmas estruturas físicas, econômicas e tecnológicas para o aprendizado. Também identificamos ressalvas nas provas aplicadas em âmbito nacional, como se estivessem forçando um encaixe de todos os aprendizes em fôrmas iguais, sem se atentar para as diversas características locais, para as diferentes condições sócio-econômicas, para a infraestrutura dos espaços da escola, como biblioteca, sala de tecnologia com computadores em condições de uso e acesso à internet etc. Concordamos com o antropólogo, sociólogo, professor e escritor Darcy Ribeiro (2008) que há a multiplicidade de Brasis dentro do Brasil, referindo-se à cultura, ao povo, ao período e ao local onde se vive e, quando se trata de testes padronizados, nacionais e internacionais, acreditamos que os elementos coletados podem ser tendenciosos e não retratar as diferentes faces da realidade.

Ressaltamos ainda que, a educação brasileira e a formação docente são temáticas recorrentes nos debates políticos e acadêmicos e que, devido a sua importância, há muitos professores e pesquisadores que realizam estudos sobre esses assuntos. Assim, não vemos necessidade de recorrer exclusivamente a padrões e pesquisas internacionais para conhecer e avaliar nosso local, sem considerar pesquisas desenvolvidas por especialistas no tema e as experiências dos próprios envolvidos, os professores.

A referida *Proposta* (BRASIL, 2018b) apresenta como um dos objetivos o de adequar a formação de professores, inicial e continuada à BNCC (BRASIL, 2018a): “o Ministério da Educação (MEC) apresenta este documento para que se olhe o profissional docente à luz das demandas contemporâneas e da BNCC, recentemente instituída” (BRASIL, 2018b, p.8). Ainda, salienta que esta tem a obrigação de “não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a articulação e coordenação nacional de políticas e de ações educacionais” (BRASIL, 2018b, p. 8). Além disso, ela intenciona certificar que os futuros docentes desenvolvam as habilidades e competências essenciais também previstas na BNCC (BRASIL, 2018a).

Não sofrendo nenhuma alteração no âmbito das justificativas, com relação ao documento prévio, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019c) evidencia que a formação de professores terá por referência a BNCC. Esta, por sua vez, contribuirá para a

articulação, a coordenação das políticas e ações educacionais e as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes.

Além disso, expressa que objetiva fortalecer vínculos entre as instituições formadoras e a realidade escolar, implementar avaliações de cursos, instituições e reafirmar a formação docente por competências, pois ela toma por base que o papel realizado por professores bem preparados, resulta positivamente na performance dos alunos. Em outras palavras, essa *Proposta* acredita que um docente “bem formado” tecnicamente, seguindo os critérios que ela estipula para essa “boa formação”, impactarão em melhores resultados relacionados à qualidade do ensino brasileiro, uma vez que, o professor deverá ser capaz de traçar estratégias para que o aprendiz reproduza o conteúdo. Retomamos Menezes de Souza (2019) ao asseverar que quando se referem aos problemas da educação, as causas recaem em cima da (má) formação de professor. Contudo, o pesquisador afirma que há outros aspectos⁵⁴, que contribuem para tal, como “a ausência de um plano de carreiras; a precariedade das instalações físicas de muitas escolas; a inadequação nas propostas pedagógico-educacionais das instituições escolares e, também em certos casos, nos programas de formação docente das universidades” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 9-10).

3.4. *Proposta*

Após situarmos o contexto político, mostrarmos os motivos alegados para a proposição do documento e suas finalidades, passamos agora para a apresentação da *Proposta* (BRASIL, 2018b) que antecedeu a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019a).

Como já indicamos, no mês de dezembro de 2018, o ministro da educação era, na época, Rossieli Soares. Ele disse, em uma entrevista ao Portal MEC, que “a proposta de base apresentada pelo MEC pretende revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas para colocar foco na prática da sala de aula, no conhecimento pedagógico do conteúdo e nas competências previstas na BNCC da Educação Básica”⁵⁵, ou seja, ele afirmou que as DCN teriam como ponto central o *know-how*⁵⁶, isto é, o saber fazer na prática, baseado

⁵⁴ Entendemos que os alunos e as famílias devem, também, ser incluídos nessas causas citadas pelo pesquisador Menezes de Souza.

⁵⁵ Informações retiradas do Portal MEC, disponível no site: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/71951-base-nacional-para-formacao-do-professor-vai-revisar-cursos-para-conhecimento-e-valorizacao?Itemid=164>>. Acesso em 20 set 2021.

⁵⁶ Pedimos licença para o uso da expressão em inglês *know-how*, mas o emprego do termo não foi mero acaso. Optamos por utilizá-lo, por ser uma palavra que tem seu uso recorrente no âmbito empresarial, que significa literalmente “saber como”, e refere-se ao conjunto de conhecimentos práticos que envolvem fórmulas, informações, técnicas e tecnologias, ou seja, é habilidade e eficiência na execução de um serviço, sendo portanto, um produto valioso para o mercado de trabalho.

nas competências previamente estabelecidas. Enfatizamos a valorização da prática em detrimento do ato de pensar, de questionar e do próprio conhecimento teórico, já que o então ministro sequer fez menção a alguma expressão nesse sentido.

Em janeiro de 2019, o novo presidente Jair Messias Bolsonaro, ao tomar posse, nomeou seus ministros, dentre eles, o da educação, Ricardo Vélez Rodríguez. No decorrer dos primeiros dias de governo, a *Proposta* foi entregue para análise do CNE e a expectativa era de que fosse aberta ao debate com a sociedade civil, as IES, entidades educacionais antes da elaboração da efetivação da versão final. Em fevereiro, o MEC solicitou o texto ao CNE, para que a nova gestão se inteirasse, tivesse conhecimento e pudesse participar da formulação do documento.

A primeira versão da *Proposta* (BRASIL, 2018b) estava composta por 65 páginas e conforme indicamos anteriormente, tinha, entre outros propósitos, o de adequar a formação de professores à BNCC (BRASIL, 2018a). Também visava a: (a) reafirmar a formação docente por competência; (b) intensificar vínculos com instituições formadoras e com a realidade escolar; (c) implementar avaliação de cursos de formação inicial; (d) estabelecer critérios para ascensão na carreira docente; e (e) fomentar a formação continuada.

Essa proposta estava organizada em quatro capítulos. O primeiro, intitulado “Estado da arte da formação de professores”, apresentava o histórico da formação de professores no Brasil e no contexto internacional. O segundo, “Visão sistêmica da formação”, mostrava uma estrutura organizada para a formação de professores. O terceiro, “Matriz de competências profissionais”, evidenciava uma proposta de matriz de competências profissionais a serem desenvolvidas na formação de professores. O último, “Limites e indicações”, expunha os limites do documento e as indicações para a repercussão na educação brasileira.

Em síntese, esse documento representou um retrocesso em relação à Resolução CNE/CP nº 2/2015, pois toda a formação docente deveria estar alinhada à BNCC, com o desenvolvimento de competências e habilidades. Houve manifestações contrárias por parte das associações acadêmicas, como da Associação dos Docentes da Universidade Federal Fluminense (Aduff-SSind), da Anfope, ANPEd, além de outras, que apresentaram algumas notas de repúdio alegando que a proposta discutida era impositiva e arbitrária, que traria a “desprofissionalização da carreira docente, ao assumir uma visão “praticista” da docência”⁵⁷.

Durante o processo de elaboração, tomou-se por base os referenciais docentes internacionais e utilizou-se de exemplos de países europeus, como a Alemanha, Escócia e de

⁵⁷ Informações retiradas do manifesto da Anfope em defesa da formação de professores. Disponível em: <<https://bit.ly/3pHcnUN>>. Acesso em: 11 out. 2019.

outros, como Austrália e Estados Unidos, para sustentar a intenção de uma base única para a formação inicial docente. Segundo o documento, os referenciais são compostos por orientações que encadeiam aprendizagem, conteúdo e ensino. Mais especificamente, ele estabelece por diretrizes o que os docentes precisam saber e ser capazes de fazer, ou seja, trata dos requisitos necessários para o professor ter ou desenvolver e, assim, munidos das habilidades e competências “úteis” previstas, poder exercer a profissão.

De forma geral, ao tomar como suporte esses referenciais internacionais e presumir que eles possam guiar os sistemas educacionais brasileiros sobre o que se deve contemplar, desenvolver e aperfeiçoar durante a formação inicial, é ignorar o contexto em que estamos inseridos, a nossa cultura e a desigualdade social que assola o país. Assim, também precisamos repensar sobre o ensino de línguas, pois conforme Menezes de Souza (2019) não podemos consentir que as línguas ainda sejam vistas como um sistema abstrato, que vêm de cima para baixo, que o contexto de seus aprendizes não seja levado em consideração, e que seus usuários irão simplesmente aprender e aplicá-las, pois temos que ter em mente, as múltiplas práticas de língua que são utilizadas por diferentes pessoas em seus diversos contextos.

Por isso, entendemos que nossas políticas educacionais não podem se basear em padrões estipulados e impostos por outros países considerados dominantes e, muito menos, por empresas privadas. Elas devem ser fundamentadas em nosso próprio contexto e contar, durante sua elaboração e aplicação, com as contribuições das entidades e organizações interessadas e que façam parte da área da educação, por exemplo, comunidade acadêmica, sindicatos, universidades, professores da educação básica, formadores de professores, pesquisadores, alunos, pais, entre outros.

Não podemos estimar e nem exigir que todos os professores, de norte a sul, de leste a oeste do país, desenvolvam suas aprendizagens nos cursos de licenciatura da mesma maneira, uma vez que reconhecemos que o acesso a tecnologias, estruturas físicas e organizacionais não estão disponíveis e distribuídos igualmente para todos. Além disso, essa *Proposta* (BRASIL, 2018b), apresenta uma falácia identificada no trecho “há poucas iniciativas ou estudos no Brasil de referências de formação” (BRASIL, 2018b, p. 18) e que, por isso, para sua elaboração, utilizou-se dos referenciais docentes internacionais. O documento segue afirmando que

A análise das experiências internacionais mostra que há um consenso em torno da importância do professor nos processos de aprendizagem, que está

presente na literatura internacional e caracteriza as reformas educacionais realizadas nas últimas décadas em diversos países (BRASIL, 2018b, p. 19)

Assim, evidenciamos um olhar para o prestígio das experiências internacionais em detrimento das práticas locais, assim como Szundy (2019) mostra como característico do neoliberalismo na educação, pois exaltam o global e ignoram o local, valorizando padrões previamente determinados e engessados.

O documento ainda acrescenta que as licenciaturas precisam unir teoria e prática e acabar com essa divisão nos currículos, pois alega que os cursos são extremamente teóricos e não têm respondido aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências previstas na BNCC (BRASIL, 2018a).

Com relação ao ensino de línguas, Menezes de Souza (2019) acredita que a grande questão não é o método que vamos utilizar para ensinar, mas sim qual é a concepção que atribuímos à língua, qual o sentido dela e quem são os aprendizes. Nesse caminho, para o autor, a metodologia adotada não é o mais importante, uma vez que dispomos de uma gama delas para alcançar nosso propósito de ensinar. Concordamos com ele no sentido de que nossa prática deve ser situada, ou seja, depende do contexto em que estamos lecionando, para quem e quais os recursos disponíveis para tal. De nada adianta, se ensinarmos a língua como algo abstrato ou como um sistema pronto, longe da realidade e que nossos alunos não usarão, pois desta forma, não fará sentido para eles.

Conforme previsto nesta regulamentação, os resultados de aprendizagem dos docentes continuarão a ser medidos por avaliações de padrões nacionais e/ou internacionais. Entretanto, ao considerarmos o Brasil como um país heterogêneo, rico em diversidade cultural e marcado pela desigualdade social é, evidentemente, inviável que os alunos sejam avaliados sob uma condição homogênea.

Apesar de todas as críticas emitidas por diversas associações e sem muitas discussões com professores, escolas, universidades, movimentos sociais e educacionais, a *Proposta* (2018b) foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, em de 20 dezembro de 2019 (BRASIL, 2019c), que estabeleceu as DNC e instituiu, em seu anexo, a *BNC-Formação* (BRASIL, 2019c). Destacamos que houve poucas alterações, e para elucidar, elaboramos um quadro comparativo com as mudanças ocorridas no que se refere à visão sistêmica da formação.

Quadro 2 - Alterações na *Proposta* efetivadas na Resolução CNE/CP nº 2/2019

<i>Proposta</i>	Resolução CNE/CP nº 2/2019
Trata da formação inicial e continuada	Trata apenas formação inicial
Apresenta a Residência Pedagógica	Recupera o Estágio supervisionado
Trata do Enade licenciaturas	Não faz menção
Indica o Estágio probatório	Não faz menção
Propõe o Plano de carreira e avaliação	Não faz menção

Fonte: Elaboração própria.

A *Proposta* (BRASIL, 2018b) foi apresentada como um documento único em que tratava de forma integrada a formação inicial e continuada, assim como nas duas Resoluções anteriores, como comprovamos no trecho que segue “Considerando que o estabelecimento desta base nacional poderá, por sua vez, orientar a atualização que for necessária das Diretrizes Curriculares Nacionais já editadas pelo CNE para a formação inicial e continuada dos Professores da Educação Básica (...)” (BRASIL, 2018b, p. 9). Já a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019c) traz, pela primeira vez, somente a formação inicial, ou seja, desmembrada da continuada, que por sua vez, aparece quase um ano depois, firmada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020).

Em relação à Residência Pedagógica, a *Proposta* trazia a intenção de substituir o estágio por “um programa em que o licenciando estivesse semanalmente na escola sob a orientação de seu orientador da instituição formadora e sob a responsabilidade de um professor experiente na escola ou em outro ambiente de aprendizagem” (BRASIL, 2018b, p. 33) com base na afirmação de que “já é sabido que o estágio ou não é realizado de forma adequada ou está totalmente desvinculado dos conteúdos curriculares e da prática profissional” (BRASIL, 2018b, p. 33). A ideia era de que ocorresse uma supervisão próxima e contínua de um professor da IES e a supervisão, simultâneo, de outro professor experiente da escola em que a residência seria realizada. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019c), em seu artigo 15, menciona que a carga horária de estágio será de “800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares” (BRASIL, 2019c, p. 9), ou seja, não menciona sobre esse programa citado e nem sobre a supervisão de professores experientes. É importante mencionar que existe, desde 2018, o Programa Residência

Pedagógica, com oferta de bolsas financiadas pela Capes, mediante seleção de IES por meio de edital. Possivelmente, considerando os recursos necessários para a efetivação da Residência Pedagógica em todos os cursos de licenciaturas do país, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 tenha voltado à especificação dos Estágios Supervisionados.

No que diz respeito ao Enade licenciaturas, a finalidade era de utilizar esse exame “como habilitação à docência” (BRASIL, 2018b, p. 35) e, ainda poderia servir “como parte do ingresso em concursos públicos”, ou seja, haveria um avaliação, que mediante aprovação, os licenciandos pudessem exercer a docência. Na versão homologada, não há nenhuma referência a esse tipo de habilitação para realizar a prática.

Quanto ao estágio probatório, a ideia era de que o professor inexperiente iniciaria sua carreira profissional sob a supervisão de um professor mentor para orientar, acompanhar e auxiliar suas atividades. O licenciado recém-formado, para sair do estágio probatório, deveria comprovar o desenvolvimento das competências previstas na matriz, elaborar e apresentar um portfólio que seria avaliado por esse docente mais experiente (BRASIL, 2018b). Este, por sua vez, teria suas ações supervisionadas e avaliadas pela equipe gestora da escola e poderia receber gratificação pela mentoria prestada. A Resolução CNE/CP nº2/2019 (BRASIL, 2019c) não faz menção alguma ao estágio probatório.

Sobre o plano de carreira e a avaliação, o objetivo da *Proposta* (BRASIL, 2018b) era tomar por base o desenvolvimento da matriz de competências, composta por habilidades e competências, e estabelecer quatro níveis de proficiência:

- 1) inicial (para o formado na graduação, para o ENADE e para o ingresso);
- 2) probatório (para o ingressado e que deverá apresentar novas competências e habilidades);
- 3) altamente eficiente (que estará na carreira mais avançada e deve apresentar competências e habilidades mais complexas);
- 4) líder (que estará no nível mais alto da carreira e tem responsabilidades e compromissos mais amplos). (BRASIL, 2018b, p. 39)

Assim, o docente seria avaliado sob desenvolvimento da matriz de competências, para atingir cada nível de proficiência e, conseqüentemente, ascender em sua carreira profissional. A Resolução CNE/CP nº2/2019 (BRASIL, 2019c) não se manifesta sobre plano de carreira e a avaliação após a conclusão do curso, traz apenas as avaliações periódicas e contínuas que devem acontecer durante a formação inicial.

3.5. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019

Um ano após a *Proposta*, com algumas alterações, ocorreu a homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que definiu as DCN e instituiu a *BNC- Formação*. Ela foi publicada no Diário Oficial da União (DOU), no dia 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019c), no governo de Jair Bolsonaro. De forma geral, ela propõe, igualmente a sua versão preliminar, o desenvolvimento, por parte dos professores, das competências gerais previstas na BNCC (BRASIL, 2018a) e das aprendizagens essenciais, nos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional dos estudantes, com vistas à educação integral; e de competências específicas que se subdividem em: conhecimento, prática e engajamento. É esse documento, em sua versão homologada, que analisamos com enfoque nas aprendizagens necessárias e as competências docentes a serem desenvolvidas.

Esta revoga a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015) e estabelece o prazo limite de até dois anos⁵⁸ para que as IES executem as modificações necessárias para atendê-la, exceto para aquelas que já tinham implementado a referida Resolução de 2015, que terão o período de três anos.

Com relação a sua estrutura, a Resolução, disponível no Anexo I desta dissertação, está composta por um total de 20 páginas, nove capítulos e 30 artigos e, no anexo, a *BNC-Formação* traz uma tabela com dez competências gerais docentes, outra com 12 competências específicas docentes divididas igualmente em conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Na sequência, as três dimensões aparecem organizadas em três tabelas distintas, somando todas as 62 habilidades.

Aqui, mantemos uma apresentação sintetizada, assim como fizemos com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015). Portanto, trazemos os títulos dos capítulos e, logo após, uma sucinta descrição dos mesmos.

- Capítulo I - “Do objeto”;
- Capítulo II - “Dos fundamentos e da Política da Formação Docente”;
- Capítulo III - “Da Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente”;
- Capítulo IV - “Dos Cursos de Licenciatura”;

⁵⁸ As IES e as entidades de classes, como Anfope e Forumdir, solicitaram ao CNE aumento de prazo para implementação das DCN e da *BNC-Formação*. Como reconhecimento que devido à pandemia da covid-19, houve fechamento das instituições de ensino e dos centros formadores, o Parecer CNE/CP nº 10/2021, aprovado em 05/08/2021, estende o prazo em mais um ano para a implementação da desta Resolução. Desta forma, o prazo limite para tal, passa a ser de até três anos.

- Capítulo V - “Da Formação em Segunda Licenciatura”;
- Capítulo VI, “Da Formação Pedagógica para Graduados”;
- Capítulo VII, “Da Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão”;
- Capítulo VIII, “Do Processo Avaliativo Interno e Externo”;
- Capítulo IX, “Das Disposições Transitórias e Finais”.

Em seu capítulo I, “Do objeto”, estipula-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica devem ser fundamentadas no desenvolvimento das competências gerais e específicas (conhecimento, prática e engajamento profissional).

No capítulo II, “Dos fundamentos e da Política da Formação Docente”, ocupa-se em elencar a estrutura que sustenta o documento, quais sejam: a sólida formação, fusão entre teoria/prática e o proveito da experiência docente; e também os princípios importantes, como: valorização dos professores, conexão entre formação inicial e continuada, garantia da qualidade dos cursos, liberdade de aprender e ensinar, entre outros.

No capítulo III, “Da Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente”, estipula-se que o planejamento curricular dos cursos deve estar de acordo com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, citamos algumas delas: a) o direito de aprender dos graduandos e o compromisso com sua aprendizagem; b) a responsabilidade, o protagonismo e a autonomia dos futuros professores com seu próprio desenvolvimento; c) a centralidade na prática por meio dos estágios; d) a avaliação da qualidade dos cursos, tendo em conta a matriz de competências.

O capítulo IV, “Dos Cursos de Licenciatura”, estabelece a carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas, sendo: a) Grupo I - 800 (oitocentas) horas para conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; b) Grupo II - 1.600 (mil e seiscentas) horas para aprendizagem e domínio dos componentes da BNCC; c) Grupo III - 800 (oitocentas) horas para prática pedagógica, divididas em: 400 (quatrocentas) horas para prática pedagógica e as outras 400 (quatrocentas) horas para práticas dos componentes dos Grupos I e II.

O capítulo V, “Da Formação em Segunda Licenciatura”, especifica que para aqueles que já possuem uma licenciatura, a carga horária a ser cumprida é dividida da seguinte maneira: a) Grupo I - 560 (quinhentos e sessenta) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos da área do conhecimento, caso a segunda licenciatura seja de área diversa da primeira ; b) Grupo II - 360 (trezentas e sessenta) horas, se a segunda licenciatura

corresponde ao mesmo ramo da original; e c) Grupo III - 200 (duzentas) horas para a prática pedagógica.

O capítulo VI, “Da Formação Pedagógica para Graduados”, para graduados, mas não licenciados, estabelece que a carga horária deve ser de 760 (setecentas e sessenta) horas assim distribuídas: a) Grupo I - 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências estabelecidas pela própria *BNC-Formação*; b) Grupo II - 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica.

O capítulo VII, “Da Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão”, é direcionado para aqueles que têm interesse em atuar na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. Para tal, o curso de Pedagogia deve ser direcionado ao aprofundamento dessas áreas, com carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas. Ou ainda, ter curso de especialização, mestrado ou doutorado nas áreas citadas.

O capítulo VIII, “Do Processo Avaliativo Interno e Externo”, determina que as avaliações deverão ser um complemento ao aprendizado e ao aperfeiçoamento das competências. Essas verificações serão contínuas e diversificadas. Caberá às IES a organização das avaliações dos egressos de maneira continuada e conectada com a aprendizagem.

No capítulo IX, “Das Disposições Transitórias e Finais”, fixa-se o prazo limite de dois anos para a implementação da referida Resolução, depois alterado para três anos, conforme nota de rodapé 58 desta dissertação. Para as IES que já iniciaram a execução da Resolução CNE/CP nº 2/2015, o prazo será de três anos. Ao final, decreta que sempre quando houver revisão da Base Nacional Comum Curricular, deverá ocorrer a atualização das competências gerais e específicas da *BNC-Formação*.

Evidenciamos que, pela primeira vez, é apresentado as DCN somente referentes à formação inicial, separando-as da continuada. Apenas em 27 de outubro de 2020, ocorre a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BRASIL, 2020), a qual 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.

3.5.1. Resgate das concepções da Resolução CNE/CP nº 1/2002

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019c) é uma normativa que interrompe o percurso que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) tinha iniciado e retoma alguns pontos previstos na Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002). Para exemplificar, apresentamos um quadro comparativo entre as versões de 2002 e 2019, no que tange às competências como cerne da formação inicial docente.

Quadro 3 - A importância das competências nas DCN de 2002 e de 2019

Resolução CNE/CP nº 1/2002	Resolução CNE/CP nº 2/2019
Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.	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; e III - engajamento profissional. Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos: V - avaliação como parte integrante 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.

Fonte: Elaboração própria

De acordo com o quadro anterior, identificamos que, na parte apresentada, referente à Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), as competências aparecem como centro da orientação dos cursos de formação docentes, como fundamentais na atuação profissional e, também, como guia para a construção dos currículos, das avaliações e da gestão escolar. Por isso, vários programas de avaliações surgiram durante a vigência da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) e permanecem até os dias de hoje. Esses programas medem a qualidade da educação por meio de testes em larga escala, em âmbito nacional e considera todos os contextos de forma homogênea, nos quais colocam todos os aprendizes numa situação de suposta “igualdade”, para então, avaliá-los. Podemos citar como exemplo, o

Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado também na educação infantil⁵⁹, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicado nos anos iniciais do ensino fundamental e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que inicialmente foi elaborado com vistas a avaliar o ensino médio, mas desde 2009 é utilizado para o ingresso em a educação superior. Retomamos Nascimento (2018) que acredita que as diversas avaliações nas quais os alunos são submetidos e mediante seus desempenhos individuais são classificados, nos mostram uma das inúmeras características neoliberais que entraram na educação, visto que, impulsiona o individualismo, a competitividade e a meritocracia.

Anos mais tarde, no que se refere à Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019c), essa ideia ganha mais força, apresentando, com mais detalhes e exigências, as competências específicas para o exercício da docência, dividindo-as em três grupos nomeados como: conhecimento, prática e engajamento profissional. Esse direcionamento acaba por incentivar o docente a seguir um modelo de aulas mais pragmático, porquanto, segundo a referida Resolução (BRASIL, 2019c) dispõe que o professor "competente", dentre outros aspectos, é aquele que seus alunos alcançarão resultados positivos nas provas anteriormente citadas. No artigo 8º, inciso V, estabelece que a formação inicial docente deve ter a avaliação, para medir os resultados alcançados, em que considerem as competências a serem desenvolvidas. Nessa busca desenfreada por resultados “melhores”, “eficientes” e “efetivos”, resgatamos Jordão (2004) que identifica o mercado com suas regras econômicas para a educação.

Percebemos esta retomada e aprofundamento de alguns pontos das mudanças iniciadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), como um regresso nas políticas educacionais, pois resgata ideias abordadas há quase vinte anos. É como se ao invés de caminharmos em direção a novas percepções advindas de pesquisas, estudos, experiências e discussões que avançam, voltamos no tempo, retomando técnicas, reprodução e instrumentalidade, na formação docente. Concepções essas que já tinham sido superadas com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015).

3.5.2. Entrelaçamentos entre as normas educacionais

Uma vez que esta Resolução foi elaborada após a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) e a BNCC (BRASIL, 2018a), entendemos que sua intenção é a de enredar as legislações vigentes

⁵⁹ O Saeb passou por várias formatações até chegar na atual. Desde 2019, ele abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Informações retiradas do site: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em 21 out. 2021.

e, em nossa visão, controlar a formação de professores e alunos, restringindo o agir do docente e dos demais envolvidos na esfera educacional à BNCC. Para comprovar nossa posição, na abertura do Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019c), na parte do “considerando que”, destacamos:

- O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica); (BRASIL, 2019c, p. 1)
- A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente; (BRASIL, 2019c, p. 1)
- O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores; (BRASIL, 2019c, p. 1)
- As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores. (BRASIL, 2019c, p. 1)

Com a citação acima, percebemos que a atual Resolução foi criada a partir do prazo estabelecido pela Lei 13.415 (BRASIL, 2017) e das ideias da BNCC⁶⁰ (BRASIL, 2018a), no intuito de as competências adentrarem na estrutura do currículo. Com o objetivo explicitar como uma competência está indicada na BNCC, por exemplo, para o ensino fundamental, na área de linguagens, e como está rigorosamente ligada às competências da *BNC-Formação* (BRASIL, 2019c), elaboramos o quadro a seguir.

Quadro 4 - Comparação entre competência expressa na BNCC e na *BNC-Formação*

Competência que deve ser desenvolvida por alunos, indicada na BNCC	Competência que deve ser desenvolvida por professores, indicada na <i>BNC-Formação</i>
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à	4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos

⁶⁰ A BNCC foi elaborada definindo as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver durante a educação básica inteira, ou seja, desde as séries iniciais até o ensino médio, tomando por base as competências previstas.

resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2018a, p. 65)	que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2019c, p.13)
---	--

Fonte: Elaboração própria

Podemos observar que a competência que o professor precisa desenvolver para ensinar é, com pouquíssimas alterações, a que o aluno também tem que consolidar, ou seja, o entrelaçamento de documentos fica evidenciado.

Este alinhamento e costura de interesses entre estes dois documentos, ocasionam um maior monitoramento do que e de como se ensina e se aprende, uma vez que ambos estão interligados na centralidade das competências. Retomamos Laval (2004) e Szundy (2019) que nos indicam que programas com projetos de reformas educacionais inseparáveis, prontos, sem possibilidades de flexibilidade ou alteração, com aplicação uniforme em todo território brasileiro, favorecem o controle por meio de aplicações de testes em larga escala, nacionais e internacionais e obedecem os preceitos econômicos. Inferimos, então, que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 deixa de lado uma formação humanística, democrática, plural e articulada para se direcionar às tendências empresariais que geram lucros.

E para garantir que os estudantes sejam capazes de aprender técnicas e padrões de ações possíveis nas situações diárias, é preciso formar professores treinadores, pois é, também, no ambiente escolar que se forma o indivíduo. Entendemos que o mercado consumidor e profissionalizante têm a intenção de reger as regras da vida em sociedade e, para que isso se concretize, reavemos Laval (2004) com o entendimento de que para o neoliberalismo adentrar na educação, deve se iniciar pelos professores, formando-os no espírito da empresa. Estes, por sua vez, se não tiverem a oportunidade e espaço para incentivar a produção de conhecimento, a reflexão crítica e o questionamento do que se pretende impor sobre eles, vão reproduzir a maneira que ensinam e aprendem.

Esclarecemos que concordamos com a existência de leis sobre o âmbito educacional, uma vez que vivemos em comunidade e reconhecemos a necessidade delas para a organização e estrutura social, mas questionamos o conteúdo, os objetivos, a finalidade e a maneira que são impostas, com poucos debates entre os interessados e a sociedade em geral. E acrescentamos que, consideramos que a educação seja um bem público e que a escola tem a função social e democrática, portanto, ela não é um serviço ou produto para geração de lucros ou produção de mão de obra resiliente para a manutenção do neoliberalismo.

3.5.3. Autonomia Universitária

Entendemos que além de outros pontos citados, a atual Resolução, colocada com caráter arbitrário, também fere autonomia das universidades e centros formadores, ou seja, vem de encontro à construção da formação que estava sendo trilhada com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), a qual efetivava avanços discutidos democraticamente pela comunidade educacional. Quanto à esta autonomia, mostramos

Art. 12. No Grupo I⁶¹, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como *organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica* para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Outrossim, é mister acrescentar que a essa liberdade das universidades está prevista na Constituição Federal de nosso país, em seu artigo 207 - “*As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (...), e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*” (BRASIL, 1988). Portanto, a devida submissão e o cumprimento do que se está prescrito nela é compulsório. Porém, inferimos na impossibilidade de cumprimento dessa autonomia, se a elaboração e construção dos currículos e dos PPC estão condicionados e limitados ao cumprimento do desenvolvimento das competências previstas na *BNC-Formação* e estritamente ligados à BNCC (BRASIL, 2018a). Recordamos Jordão (2004) que nos anuncia que o mercado tomará a posição de sujeito regulador, no qual ele determina como o ensino deve ser direcionado para resultados predeterminados e, para tal, impõe que as IES adequem seus currículos, controlando sua autonomia, a uma forma padrão, técnica e instrumental centrada nas competências, ocorrendo um engessamento dos mesmos.

3.5.4. As competências

Dentro do contexto neoliberal, observamos que a palavra competência ganha força e destaque. E nós a enxergamos como o resultado de um ensino voltado para a prática da transferência de conhecimentos técnicos, do saber agir em alguma situação específica do cotidiano. Elas enquadram o indivíduo a ter ações baseadas em repetições, como se ao

⁶¹ O grupo I refere-se aos “conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais”. (BRASIL, 2019c, p. 6)

deparar-se com uma situação do dia a dia, o sujeito pudesse buscar em seu repertório, todos os conhecimentos já adquiridos desde sua existência, a fim de encontrar em alguma memória de como se deve agir. Ao identificar qual ação deve ser realizada, ele a executa acreditando ser a forma mais assertiva. Ou seja, as competências baseiam-se nas experiências de cada um, na capacidade de armazenar informações e repeti-las (TARDIF, 2014).

Nesse sentido, o sujeito competente é aquele capaz de executar uma tarefa com precisão. Para tal, ele pode fazer uso dos conhecimentos e das técnicas que adquiriu durante sua vida. Assim, ao considerar que cada ser humano é único, aprende e desenvolve suas competências e habilidades por meio de suas aprendizagens e do contexto em que estão inseridos e, após essa compreensão, cada sujeito vai realizar as ações de uma forma diferente do outro, uma vez que as experiências são individuais.

Ao buscar em seu repertório pessoal de como agir frente a determinadas situações, surge uma nova problemática, pois a sociedade apresenta mudanças contínuas. Um fato que ocorreu há alguns anos, na época exigia uma determinada ação, mas na atualidade, pode não fazer mais sentido. Por isso, a importância de não apenas reproduzir o que já foi realizado, mas sim refletir e repensar criticamente, ter percepções diferentes e amplas sobre o mesmo fato. Nesta perspectiva, reavemos Menezes de Souza (2011a) e Monte Mór (2013) que nos mostram a importância dos letramentos críticos na formação de professores, uma vez que reconhecem e valorizam o contexto e as práticas locais na produção de sentidos e significados tanto no ensino quanto na aprendizagem.

Avaliamos que a vigente Resolução intenciona formar professores técnicos, e dessa maneira, formar alunos com os mesmos preceitos que foram trazidos na formação inicial, por exemplo, realizar ações solicitadas sem saber por qual razão se deve fazê-la e utilizar procedimentos mecânicos de memorização para responder às avaliações padronizadas, sem questionamento crítico tampouco reflexivo.

Portanto, estamos falando de uma educação empresarial⁶², na qual carece de profissionais “competentes” para que realizem suas atividades com precisão.

Relacionando com a presente Resolução, temos dentro no “Capítulo I - Do Objeto”, especificamente nos artigos 2º e 3º, a aparição clara da necessidade do desenvolvimento de competências gerais. Vejamos a transcrição a seguir:

⁶² Laval (2004) entende que a concepção empresarial se instaurou dentro da educação. Para o autor, a educação empresarial é aquela em que há a valorização da formação do indivíduo reduzida ao âmbito profissional, desmerecendo a formação integral.

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. (grifo nosso) (BRASIL, 2019c).*

Art. 3º *Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. (grifo nosso) (BRASIL, 2019c).*

A partir da leitura dos artigos anteriores, em nossa avaliação, o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais está numa ordem superior ao conhecimento teórico. Assim, a concepção de docência como uma ação educativa (FREIRE, 2010), um ato pedagógico, tendo como fundamento a produção do conhecimento, a valorização dos saberes (TARDIF, 2014), o repensar e refletir criticamente (MENEZES DE SOUZA, 2019; MONTE MÓR, 2013), está apagada nas novas DCN (2019c) e *BNC-Formação*, nos quais a visão é centrada na pedagogia das competências⁶³.

3.5.4.1. As competências gerais na *BNC-Formação*

Na continuidade, com a intenção de se concretizar a concepção de uma formação docente baseada numa visão engessada, pragmática, instrumentalizadora do conhecimento e centrada nas competências, o documento apresenta uma tabela anexa, com dez competências gerais que devem ser desenvolvidas por parte dos docentes, as quais discutimos quatro destas dez competências previstas. Nosso critério para selecioná-las foi analisar as que estabelecem relações com fundamentos neoliberais ou incoerências entre o que se prevê no documento e o que é possível de realizar.

[...]

3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural. (BRASIL, 2019c, p. 13)

A terceira competência requer a valorização e incentivo das diferentes expressões culturais, entretanto, observamos traços contraditórios, pois para tal, a formação não poderia

⁶³ A pedagogia das competências motiva o indivíduo a ter ações técnicas na realização de suas funções. Essa tecnicidade, na qual o mercado de trabalho regula e mede o quão competente o sujeito é, toma lugar das qualificações e dos saberes profissionais (LAVAL, 2003).

estar restrita ao determinado cumprimento da BNCC (BRASIL, 2018a), que por sua vez, estabelece que a língua estrangeira⁶⁴ a ser ensinada, em opção hierárquica deve ser primeiro a inglesa, como se somente esta pudesse oportunizar “a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias” (BRASIL, 2018a, p. 241). Vemos claramente a discordância, visto que, se a intenção é valorizar as diferenças culturais e sociais no mundo, não é privilegiando o aprendizado apenas da língua inglesa, que será possível valorizar questões artísticas e culturais nos aspectos locais e globais.

Recuperamos Jordão (2004) na qual acredita que a educação pelas línguas é a oportunidade de conhecer possibilidades interpretativas variadas e diferentes. Questionamos aqui, como o aluno terá acesso a diferentes línguas estrangeiras para aprender o idioma, conhecer questões sociais, culturais e até políticas, se com a Lei 13.415 (BRASIL, 2017) a única língua obrigatória⁶⁵ é a inglesa.

Na quinta competência,

[...]

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 2019c, p. 13)

Para a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como recurso pedagógico é necessário que os alunos e professores tenham acesso a elas. Em dados levantados, recentemente, pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) e publicados pela agência de notícias⁶⁶ do próprio instituto, no ano de 2020, durante a pandemia da covid-19, aproximadamente 4,1 milhões de alunos da rede pública não tinham acesso à internet. Vejamos que, se nem todos têm acesso, não se pode obrigar o docente à utilização. Para que o uso das TIC seja efetivo, precisamos reivindicar que as políticas públicas garantam que esse recurso alcance os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a começar por manter um laboratório de informática com uma quantidade de computadores suficientes para atender, pelo menos, a uma turma de alunos, que as máquinas estejam em boas condições de

⁶⁴ A BNCC prevê a oferta da língua espanhola mediante a possibilidade dos sistemas de ensino.

⁶⁵ A Lei 13.417 altera vários artigos da Lei nº 9.394/1996, dentre eles determina que: Art. 2º, § 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (BRASIL, 2017)

⁶⁶ Informações retiradas do site: <<https://bit.ly/3FzGNgE>>. Acesso em 13 out. 2021.

uso, o acesso à internet com qualidade e velocidade de conexão satisfatória. Acrescentamos ainda que, o aluno precisa ter acesso à essa sala, podendo ser mediante agendamento, para que ele realize buscas, pesquisas, estudos etc.

Entendemos que é obrigação do Estado fornecer as ferramentas digitais e a manutenção destas para a utilização da comunidade escolar. Mas, identificamos, com base em Laval (2004) e Bohn (2000) que no contexto neoliberal, o Estado desinteressa-se das suas obrigações para com os indivíduos e intenciona delegar essa responsabilidade para as famílias.

Na competência de número seis, temos

[...]

6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2019c, p. 13)

Essas competências demonstram o quanto o professor deve ser empreendedor de si e responsável pelo seu crescimento profissional. Identificamos marcas neoliberais, retomando Laval (2004), que nos mostra que o Estado intervém, minimamente, para que haja o livre mercado, mantendo a individualidade e responsabilizando os indivíduos por ações que ele deveria ter, como por exemplo, possibilitar tempo, espaço e oportunidades para que os cursos de capacitação fossem alcançados por um número maior de professores.

Nas competências nove e dez,

[...]

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. (BRASIL, 2019c, p. 13)

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores. (BRASIL, 2019c, p. 13)

Nestas percebemos termos utilizados com cunho comercial para o desenvolvimento de destrezas individuais, por exemplo, “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos”, e “agir com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência”, ou seja, são competências valorizadas pelo setor mercantil e profissional. Resgatamos Laval (2004), que nos alertou que o ensino está sendo direcionado para o fortalecimento dessas “habilidades fundamentais” que o próprio mercado de trabalho, posteriormente, usufruirá.

A partir da análise realizada, identificamos um perfil docente que seja responsável pela sua formação e por sua prática, com ações técnicas de reprodução baseadas em experiências, com cunho empreendedor, resiliente, autônomo e flexível, ou seja, que tenha as características que o mercado econômico estabelece.

3.5.4.2. As competências específicas na *BNC-Formação*

Além das competências gerais, o documento prevê uma lista de competências específicas profissionais divididas em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. Dentro delas, há uma lista com 62 habilidades previamente estipuladas e determinantes de como se deve proceder, conforme tabela anexa na Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019c), que consta no final desta dissertação. Neste trabalho, elencamos algumas competências específicas para analisar. Seleccionamos aquelas que se referem à influência de questões neoliberais.

Assim, na dimensão do conhecimento profissional, analisamos:

- Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades (BRASIL, 2019c, p. 13-14)

Nessas competências apresentadas, constatamos que o professor precisa saber com maestria os conteúdos referentes à sua disciplina e o método que ele vai utilizar para que seus alunos aprendam, isto é, se ele conhece bem o assunto que ensina e como ensina. Mas, não há menção, da parte do docente do porquê se ensina, ou seja, conta como um esvaziamento da formação teórica, privilegiando questões práticas. Relembremos a entrevista que o ministro Rossieli Soares concedeu, dizendo que o ponto central da formação de professores deve ser a prática na sala de aula, o conhecimento pedagógico do conteúdo e as competências previstas na BNCC (BRASIL, 2018a).

Assim, no campo da prática, os docentes, ao planejarem suas aulas e escolherem qual metodologia irão utilizar, precisam ter em mente que estas precisam visar um resultado satisfatório. Recuperamos Laval (2004), que nos ressalta que quando o neoliberalismo se entranhou na educação, especificamente, na formação de professores, a produção do conhecimento não teve mais relevância, pois o que realmente importa é a utilidade profissional e os métodos para estabelecer relações com as imposições do mundo econômico.

Acrescentamos que, como a formação docente está centrada também nas competências e habilidades, as intervenções e práticas dos professores devem ser no sentido de desenvolvê-las. Essa ação pragmática, nos faz resgatarmos os estudos de Freire (2010), no qual o patrono da educação brasileira afirma que formar o aprendiz, é muito mais do que treiná-lo no desempenho de habilidades. Acreditamos na potencialidade da aprendizagem quando antes do ato de ensinar, o professor reconheça o contexto em que ele e seus alunos estão inseridos, a partir desse reconhecimento, que ambos produzam conhecimento que faça sentido, tenha significado e utilidade e, ainda, que o ensinar a refletir criticamente esteja presente nas práticas pedagógicas, o questionar o motivo de determinadas ações e o olhar de diferentes perspectivas sobre o mesmo fato.

Na dimensão da prática profissional, analisamos:

- Reconhecer os contextos;
- Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender” (BRASIL, 2019c, p. 13-14)

Identificamos que reconhecer os contextos de ambos, professor e aluno, para o ensino e a aprendizagem, é de suma importância, mas apenas isso não é suficiente, pois, após esse reconhecimento, questionamos quais são as mudanças que ocorrem no processo de ensino, já que é requerido ao professor ensinar para atender a uma demanda nacional com a finalidade previamente estipulada para que seus alunos alcancem notas satisfatórias. Notas essas que supostamente medem a "qualidade" da educação brasileira. Caso os resultados sejam ruins, a responsabilização recai diretamente sobre o professor. Como sugestão, reavemos Menezes de Souza (2019) que compreende que o docente reconheça o contexto, o histórico e a estrutura em que ambos estão inseridos, para que assim, ele utilize diversas abordagens e metodologias mais condizentes com a realidade e conforme a necessidade dos aprendizes, para a produção do conhecimento.

Concordamos que todos são capazes de aprender, mas questionamos se as estruturas escolar, social, familiar e financeira de todos os alunos são iguais. Não podemos tratar todos

os nossos aprendizes, de norte a sul do país, numa situação homogênea (MENEZES DE SOUZA, 2019). Cada aluno é único, singular, está dentro de um contexto diferente e exposto a diversas situações de aprendizagem. Retomamos Nascimento (2018), pois se não considerarmos esses pontos citados, estaremos incentivando a meritocracia, pois se “todos são capazes de aprender”, aquele que se esforçou mais, têm a benemerência reconhecida. Ademais, como consequência da atribuição do mérito ao sujeito individual em oposição ao coletivo, incita a competitividade.

Na dimensão do engajamento profissional, analisamos:

- Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos (BRASIL, 2019c, p. 13-14)

Quando o professor se compromete com sua formação inicial e continuada, realizando cursos, capacitações, especializações etc., ele aumenta sua bagagem útil (LAVAL, 2004) para sua satisfação profissional, pois ele passa, entre outras consequências, a ser disputado pelo mercado de trabalho, o que o torna um sujeito empreendedor de si. Nesse caminho, recapitulamos Harvey (2005, p. 2) ao conceituar o neoliberalismo como uma prática das políticas econômicas que acredita que o bem estar pode ser alcançado pelo “empreendedorismo individual dentro das competências moldadas pelas instituições”. Para Silva (2019), esse tipo de formação limita-se às competências que teriam que ser desenvolvidas e continuamente atualizadas, para que, assim, os docentes possam manter seus empregos.

Concordamos com a importância da formação, pois segundo Freire (2010), ensinar não é apenas explicar conteúdo, mas também é ensinar a pensar de forma crítica, construindo e reconstruindo os saberes. Portanto, é por meio dela que podemos questionar, refletir e discutir novas perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Mas, questionamos a responsabilização do indivíduo, sem suporte ou incentivo das políticas educacionais.

Além disso, conforme a Resolução, é mister que o professor colabore com a estrutura do Projeto Pedagógico da escola, mas desde que, não retire as características neoliberais, como as propostas de ação e metas para atingir o resultado de uma aprendizagem “efetiva”, ou seja, que ele participe, mas que não faça muitas objeções. Comprovamos tal análise, de acordo com o artigo 1º, parágrafo único, “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da

Educação Básica (BNCC)” (BRASIL, 2019c, p. 1) e com o artigo 2º “A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica (...)” (BRASIL, 2019c, p.1), já há um direcionamento pré-determinado e estabelecido pela BNCC (BRASIL, 2018a), restando à Resolução CNE/CP nº 2/2019 tão somente decidir os caminhos para o cumprimento. Ademais, caso o docente queira contribuir de maneira crítica, precisa ter desenvolvido esse aspecto, em sua formação, do contrário, ele irá consentir sem questionar. Desse modo, reavemos Tardif (2014) que assevera que dentro das políticas neoliberais, o que realmente importa é o trabalho produtivo sem criticidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte, retomamos alguns aspectos iniciais apresentados na introdução, como por exemplo, minha trajetória como pesquisadora e os objetivos que orientaram a pesquisa. Encantada pelo ato de educar desde meus 19 anos, especificamente, a língua inglesa, mesmo que não habilitada para isso, resolvi unir duas paixões: uma que é a docência com outra que emergiu durante minha vida escolar e acadêmica, o estudo. Como entendo que as práticas docentes não são fixas e nem nossa formação é acabada, posso afirmar que, constantemente, as minhas estão em construção. E a ânsia pelo processo de meu desenvolvimento contínuo, possibilitou-me a realização desta pesquisa de mestrado. Além de contemplar aspectos de três regulamentações sobre formação docente, esta dissertação é fruto das minhas inquietações como professora de língua inglesa e bacharel em Direito, que seguirão em estado de interlocução, fluxo contínuo e progresso.

Antes mesmo de começar a dar aulas, iniciei a graduação em Direito. Após um ano, concomitante com ela, iniciei meu caminho como professora. Terminei o curso de bacharel e, como alguns juristas, concordava com o princípio da "in claris cessat interpretatio"⁶⁷, ou seja, a lei é clara e não abre margens para dúvidas ou interpretações diversas. Embora já tenha terminado Direito, continuei a ministrar aulas de inglês e optei por não exercer a carreira jurídica. Somente, dez anos mais tarde, tive em minhas mãos, o diploma que regulamentava a profissão escolhida por mim: Licenciatura em Letras com habilitação em Português/Inglês, pela UEMS. Durante o período da graduação, comecei a perceber que a interpretação é necessária em qualquer ato ou fato, pois é a partir desta que conseguimos descortinar intenções e sentidos escondidos. Mas, o olhar crítico, com visões diferentes sobre um mesmo texto⁶⁸, foi apenas nas aulas da pós-graduação que consegui que essa perspectiva florescesse.

Porém, quando decidi pesquisar sobre formação de professores, não imaginava tamanha complexidade do assunto. No início, com a minha visão embaçada de uma quase advogada, tive muitas dificuldades em ler criticamente meu objeto inicial de pesquisa: a "*Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*" (BRASIL, 2018b). Tudo parecia ser tão claro, direto e óbvio, que eu pensava não haver outras possíveis interpretações. Na medida em que eu realizava as disciplinas, lia textos, discutia

⁶⁷ Tradução nossa como "na clareza da lei, cessa a interpretação".

⁶⁸ Entendemos a palavra texto, segundo a ótica de Costa Val (2004, p. 13) "pode-se definir texto, hoje, como qualquer produção linguística [sic.], falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução".

com professores e colegas de sala, participava de eventos, ou seja, durante meu percurso como mestrande, meu olhar foi se abrindo aos poucos, pois os teóricos dialogavam em minha mente e algo internamente começou a me incomodar, a me tirar de minha zona de conforto. Mas, quando percebi, minha visão se expandiu numa magnitude, que meus pensamentos se desorganizaram e se perdiam dentro da minha cabeça.

Lembro-me, especialmente, quando realizei uma disciplina ministrada pela Profa. Dra. Nara Takaki, durante uma aula, discutimos a obra *Literacy and power*⁶⁹ de Hilary Janks (2010), em que a autora nos ensina a ler a favor e contra o texto, evidenciando sobre a importância dos letramentos críticos. Assim, no decorrer desta trajetória, gradualmente, passei a questionar as práticas que eu realizava e a maneira que lecionava. A interpretação e o questionamento que outrora, eu acreditava não serem tão necessários, passaram a fazer parte de minha consciência e de algumas ações.

Quando a Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi homologada, no final de 2019, eu já havia cumprido grande parte das disciplinas exigidas pelo programa, o que contribuiu com meu aporte teórico e me ajudou a ampliar o panorama como pesquisadora e, para então, ter um olhar expandido para analisá-la.

Nas primeiras leituras da referida Resolução minha professora orientadora e eu conseguimos identificar qual a fundamentação teórica que precisaríamos nos apoiar, pois observamos o contexto político e econômico da aprovação da mesma, ou seja, o neoliberalismo. A partir disso, decidimos que nos debruçaríamos sobre livros, obras e eventos relacionados ao tema.

Durante nossos estudos sobre o neoliberalismo, encontramos sua definição como a prática dos princípios políticos e econômicos, em favor da liberdade, da autonomia, do empreendedorismo individual, do direito à propriedade privada e ao livre mercado, e que estes devem ser guiados por competências estabelecidas pelas instituições como propostas incentivadoras para o bem-estar humano (HARVEY, 2005). Com isso, há a defesa da mínima intervenção do Estado nas transações econômicas, deixando que o mercado se autorregule, mantendo e incentivando a competitividade, valorizando o individualismo, a meritocracia, aumentando a geração de lucros e a quantidade de mercadorias disponibilizadas, pois quanto mais produtos são ou se tornam comerciáveis, melhor para os neoliberais (LUDWIG, 2000).

Dentre os “objetos” negociáveis, mostramos a formação profissional (DUARTE, 2004; LAVAL, 2004) como capital humano, na qual se exige mão de obra especializada, resiliente e criativa, com capacidade de resolver problemas e de se adaptar a diferentes

⁶⁹ Tradução nossa: “Letramento e poder”.

situações, além de o indivíduo ter que demonstrar iniciativa, disposição ao aprendizado e responsabilizar-se por seu constante desenvolvimento.

Nessas mercadorias também acrescentamos a educação, como reprodutora das experiências do setor empresarial na qual deixa de ocupar a condição de contribuidora e passa a ser o ponto essencial de produção de lucros empresariais (LAVAL, 2004), como exemplo, citamos, a criação de currículos nacionais padronizados, que prestigiam aspectos geral e global; a formação de professores, em que há a efetivação de programas técnicos, únicos e inflexíveis que são aplicados em âmbito nacional de forma homogênea (SZUNDY, 2019); o ensino, que por sua vez, está direcionado para uma nova vertente tendo como cerne o progresso individual das competências e das habilidades técnicas (SOUZA, 2012); e a linguagem, pois ela funciona de forma a ser produzida, controlada, valorizada, e restrita pela política e economia (HELLER, 2010), uma vez que é ensinado ou aprendido o que for relevante para o mercado consumidor.

Como contraponto a essa formação de professores técnica, mecânica e engessada, discutimos uma formação docente crítica baseada nos letramentos críticos, no qual reconhece o contexto e práticas locais, visa promoção de uma educação crítica (TAKAKI, 2012) e cidadania ativa (MONTE MÓR, 2013) no ensino e na aprendizagem. Entendemos que os professores não são detentores do conhecimento que vão apenas transmiti-los para seus alunos e que estes não são cofres vazios à espera de preenchimento (FREIRE, 2010). É importante que os docentes se reconheçam como possibilitadores e mediadores do conhecimento e os aprendizes, por sua parte, precisam ser independentes para que, na interação com o outro, ressignifiquem seus saberes. Assim, cabe ao professor questionar e problematizar “textos” com seus alunos, para que estes expandam seus pensamentos e sejam capazes enxergar diferentes perspectivas sobre o mesmo fato.

Após resgatarmos algumas concepções abordadas em nossa dissertação, julgamos apropriado, retomar os objetivos de pesquisa que nos nortearam na escrita da mesma. Para conseguirmos analisar as modificações de concepção na formação de professores presentes na Resolução CNE/CP nº 2/2019, tivemos que examinar duas deliberações anteriores, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015).

Desta forma, inferimos que, a primeira DCN (BRASIL, 2002) foi elaborada na intenção de organizar e melhorar a formação de professores. Ela contou com a colaboração de entidades de classe e comunidade escolar. Assim, ela apresentava pontos importantes como a formação específica para as licenciaturas e a reflexão sobre a própria prática. Apesar disso,

nem todos concordaram com a totalidade de seu conteúdo, pois ela continha alguns traços neoliberais, como a menção do termo “competência(s)” como orientação dos cursos de formação docente.

Já a segunda DNC (BRASIL, 2015) foi considerada pelas entidades de classe e pela comunidade escolar um avanço na legislação sobre formação de professores, contou com a efetiva participação das entidades de educação básica e das IES, comunidade escolar e de classe. Ela retratava uma sólida formação teórica, com espaços para a promoção da criticidade, que reconhecia os diferentes contextos de aprendizagem, ressaltava o educar como função social e valorizava o profissional da educação.

Nesta pesquisa, também apresentamos a *Proposta* (BRASIL, 2018b) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019c), fizemos uma análise de alguns pontos indicados, tomando por base nossa fundamentação teórica, evidenciamos algumas críticas e formulamos hipóteses relativas ao cumprimento da corrente Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019). Esta foi apresentada para a sociedade de forma impositiva, com pouco diálogo com as IES, com as entidades representativas dos diversos segmentos dos profissionais da educação básica e com os professores. E ainda, baseada nas políticas neoliberais, aponta para a implantação de processos de centralização, padronização e controle incompatíveis à formação integral de professores, desrespeitando a rica diversidade cultural e autonomia das IES brasileiras.

Evidenciamos também que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019) impõe uma lógica centralizadora nos processos educativos vinculados às avaliações de larga escala das instituições educacionais, não leva em consideração a necessária articulação entre a formação inicial e condições de trabalho dos profissionais da educação. Desta forma, acarreta prejuízos à profissão do professor, consequentemente à educação brasileira. Avaliamos que ela retomou a linha proposta com a primeira DCN (BRASIL, 2002) em relação às competências, agora com uma roupagem com mais intensidade e direcionada do neoliberalismo, em que o ensinar com técnicas, ao invés da criticidade, é o que importa para “melhorar” a formação e a educação no país. Para tal, ela foi elaborada de forma costurada com a BNCC (BRASIL, 2018b).

No que se refere à autonomia universitária, compreendemos que, na primeira Resolução analisada (BRASIL, 2002), as IES poderiam organizar o PPC e os currículos com certa liberdade, pois, em sua construção, deveriam direcioná-los para o aperfeiçoamento das competências preestabelecidas. Na segunda Resolução (BRASIL, 2015), a autonomia estava prevista no próprio documento e, portanto, as IES eram soberanas na elaboração de seu PPC e

currículos. Já na Resolução de 2019 (BRASIL, 2019), questionamos se realmente ela é respeitada, uma vez que, é limitada ao desenvolvimento das competências e habilidades, previstas em seu anexo, a *BNC-Formação*, e vinculada à BNCC (BRASIL, 2018a). Desta forma, entendemos que a autonomia universitária passou por alterações ao longo das Resoluções e está ligada às mudanças de governo.

No que concerne às competências, observamos que dentre os documentos analisados, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 “plantou” a utilização do termo como ponto central na elaboração dos currículos dos cursos de formação de professores e foi também uma direção para a prática profissional docente, na qual, essa evidenciou uma posição superior aos demais elementos, como o conhecimento epistemológico. Já na Resolução CNE/CP nº 2/2015, não houve referência às competências numa perspectiva neoliberal, como ser capaz ou hábil, ou seja, elas não estavam presentes no documento e, portanto, não faziam parte da construção estrutural dos cursos de formação de professores. Na Resolução CNE/CP nº 2/2019, a semente plantada pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, germinou. As competências são concebidas como protagonistas da formação docente em todos os aspectos, a começar pela elaboração dos currículos, do PPC, das avaliações, da teoria, da prática, do aspecto profissional etc. Elas ocuparam lugar de destaque no documento e ganharam um espaço exclusivo no anexo, chamado de *BNC-Formação*. São várias competências organizadas em dois grandes grupos: a) gerais, com dez competências, cada uma delas com vários itens a serem desenvolvidos e b) específicas, com 62 habilidades exigidas ao futuro professor.

Por fim, em relação ao perfil docente implícito em cada Resolução, temos que: a) na Resolução de 2002, há um professor reflexivo sobre sua prática, com algumas características técnicas; b) na Resolução de 2015, um educador crítico com função social; e c) na Resolução de 2019, um profissional técnico, que deve ter determinadas competências, é resiliente, flexível às modificações no ambiente de trabalho, responsável pela sua formação e empreendedor.

REFERÊNCIAS:

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final**. XI Encontro Nacional. Florianópolis, SC, 2002. Disponível em: <<https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/11%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2002.pdf>>. Acesso em 17 jul. 2021.

BOHN, Hilário. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**. Vol. 3, n. 1, p. 117-138, 2000. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v3n1/G_Bohn.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

BONFANTE, Juliana Gaspar Colombo; BETT, Monica Bez Batti; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. Contribuições de Giroux, Tardif e Contreras para pensar a formação de professores. **Revista Internacional de Formação de Professores**. Vol. 3, n. 3, p. 79-93, jul./set., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1317/1007>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

BOURDIEU, Pierre. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 01 dez. 2019.

BRASIL, **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília: Ministério da Educação, 2001a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacao-original-1-pl.html>>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**. Brasília: Brasília: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 27/2001**. Brasília: Brasília: Ministério da Educação, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002, 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: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL, **Resolução CNE/CP 1/2009, de 11 de fevereiro de 2009**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime

de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL, **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. 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. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<https://bityli.com/NSCfA>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. **Lei de Planos de Carreiras e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm>. Acesso em: 01 dez. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 02 dez. 2019.

BRASIL. **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: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL, **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2018b.

BRASIL. **Portaria nº 2.167/2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2019a. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2167-2019-12-19.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-22-2019-11-07.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 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 da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/132991-sum011-19-parecer-cp-22-2019/file>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 10/2021**. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <<https://bityli.com/yTrvA>>. Acesso em: 04 mar. 2022.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. 1 edition. Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practices and Neoliberal Policies: Attitudes and Strategies of African Skilled Migrants in Anglophone Workplaces**. Switzerland: Springer, 2017.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translingues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente** – Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013. p. 211-226.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2012. p. 295-316.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Trad. Joaquim Torres Costa, António Magalhães. Rev. Téc. Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1991.

DUARTE, Newton. **Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea**. Florianópolis, SC: Perspectiva, v. 27, n.º 2, p. 461-479, jul. – dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p461/15289> Acesso em: 20 mai. 2020.

DUARTE, Newton. **Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: O Ser Humano na Psicologia de A. N. Leontiev**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n.º 62, p. 44-63, abr., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf> Acesso em: 20 mai. 2020.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude Curricular**: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo - São Paulo, 2012. doi:10.11606/T.8.2012. Acesso em: 07 jan. 2020.

FERRAZ, Daniel de Mello; MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Formação de professores de línguas estrangeiras: as contribuições dos letramentos. In: FINARDI, Kyria; SCHERRE, Marta; VIDON Luciano (Orgs.). **Língua, discurso e política**: desafios contemporâneos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 233-259.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e Prática da Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HARVEY, David. **A brief history of neoliberalism**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HELLER, Monica. The Commodification of Language. **Annual Review of Anthropology**. Vol. 39, p. 101-114, 2010. Disponível em: <<http://www.urbanlab.org/articles/language/Heller%202010%20-%20the%20commodification%20of%20language.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2020.

JANKS, Hilary. **Literacy and power**. London: Routledge, 2010.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico - farinhas do mesmo saco?. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco.

Língua estrangeira e formação cidadã: por discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 69-90.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A Postcolonial Framework for Brazilian EFL Teachers' Social Identities. **Matices en Lenguas Extranjeras**, v. 2, 2008. Disponível em: <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10702/2809>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista Letras & Letras**, v. 26, n.2, p. 427-442, jul-dez. 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/3656655/A_posi%C3%A7%C3%A3o_de_professor_de_ingl%C3%AAs_no_Brasil_hibridismo_identidade_e_ag%C3%Aancia>. Acesso em: 15 out. 2020.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, Nara H; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 195-207.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 2014, v. 14, n. 1, p. 13-40. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/VBC45fDYvxV5BXwvmLVDh4m/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 24 out. 2021.

KLEIMAN, Ângela. O que é letramento? modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 6.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 15-61.

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

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies: Everyday practices and classroom learning**. 2. ed. New York: Open University Press, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto a implementação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina, PR: Editora Planta, 2004.

LIMA, Chris. **A brief introduction to critical literacy in English language education**. Brasília: ELTEC/British Council Brazil/CSSGJ (University of Nottingham), 2006.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Conservadorismo e progressismo na formação docente**. São Paulo: Pontes, 2000.

MACIEL, Ruberval Franco. Letramento crítico das políticas linguísticas e a formação de professores de línguas. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.) **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 101-114.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.) **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 171-191.

MEDEIROS, Josiane Lopes; PIRES, Luciene Lima de Assis. **Formação de Professores no Contexto das Políticas Neoliberais**: Descaminhos Para A Formação Unitária. Anais da Semana de Licenciatura, Jataí, GO, p. 38-50, mar. 2015. Disponível em: <<http://revistas.ifg.edu.br/semlic/article/view/466>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, Daniel de Melo; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. (Orgs.). **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 244-259.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia. (Orgs.). **Formação “Desformatada” Práticas com Professores de Língua Inglesa**. Campinas, SP: Pontes, 2011a.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis. (Org.). **Formação de professores de línguas - ampliando perspectivas**. São Paulo: Paco Editorial, 2011b.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; MONTE MÓR, Walkyria. Um projeto de educação continuada deve continuar que educação? In: NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira; ZACCHI, Vanderlei José (Org.). **Formação docente em língua inglesa**: diferentes perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p. 9-16.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. Revista **DELTA**: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, vol. 10, nº 2, p. 329-338, 1994.

MONTE MÓR, Walkyria. A Profissionalização do Professor de Línguas Estrangeiras e o Projeto Educacional. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral (Orgs.). **Ensino-Aprendizagem de Inglês e Espanhol no Brasil: Práticas, Desafios e Perspectivas**. Coleção NPLA, vol. 43. Campinas, SP: Editora Pontes, 2015, p. 21-41.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 31-50.

MONTE MÓR, Walkyria. Investigating Critical Literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In:

MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis. (Org.). **Formação de professores de línguas - ampliando perspectivas**. São Paulo: Paco Editorial, 2011b, p. 307-318.

MONTE MÓR, Walkyria. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. **Critical Literacy: Theories and Practices**, vol. 1, n.1, 2007, p. 41-51.

MORAIS, Tatiana Celestino de; SANTANA, Isabela Marília. Construção de Sentidos: Uma análise sociocognitiva a partir de processos de referenciação. **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão, Sergipe, p. 1-10, set. 2012. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10173/2/1.pdf>>. Acesso em: 27 nov 2021.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira. Neoliberalismo e Língua Inglesa: um estudo de caso por meio do Pibid. **Ilha do Desterro**, v. 71, p. 39-58, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2018v71n3p39/37251>>. Acesso em: 22 out. 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5 ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2014.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale. Autêntica, 2005. p. 12-23.

RIBEIRO, Ana Elisa. Educação e tecnologias digitais na pandemia. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-16, 28 jan. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves; NUNES, Cláudio Pinto. Formação de Professores no Contexto Neoliberal. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente, SP, vol. 15, n. 4, p. 57-71, out/dez 2018. Disponível em: <<http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2458>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA Maria Kélia da. Novo ensino médio: reações pelas políticas curriculares. **Crítica Educativa**. Sorocaba, SP, vol. 3, n. 1, p. 67-84, jan/jun 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i1.212>>. Acesso em: 01 out. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. vol.14. n.40. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en>. Acesso em: 23 fev. 2020.

STREET, Brian. “Introduction: The New Literacies Studies”. In: **Cross-Cultural Approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

SOUZA, Silvana Aparecida de. A introdução do empreendedorismo na educação brasileira: primeiras considerações. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 26, p. 77-94. jul.-dez. 2012, p. 77-94. Disponível em:

<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3291/3149>>.

Acesso em: 30 abr. 2020.

SIGNORINI, Inês. Prefácio. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 7-16.

SILVA, Wagner Rodrigues; TAVARES, Elcia. Prática de Análise Linguística em Abordagens Didáticas Interdisciplinares. In: SILVA, Wagner Rodrigues; SILVA, Luiza Helena Oliveira et. al. **Como Fazer Relatório de Pesquisa: investigações sobre ensino e formação do professor de língua materna**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 19-46.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 121-151.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Letramentos na sociedade digital: navegar é não é preciso**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

TAKAKI, Nara Hiroko. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. **Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura da Unigram - a InterLetras**. 2020, vol.8, doi 10.29327/214648.8.31-17. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/341040512_Por_uma_autoetnografiaautocrítica_reflexiva>. Acesso em 19 out. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WATERS, Roger; GILMOUR, David. **Another Brick In The Wall**. Reino Unido: Londres, Harvest Records, 1979. Suporte 3min 59s.

ZACCHI, Vanderlei. Neoliberalism, Applied Linguistics and the PNLD. **Ilha Desterro** [online]. 2016a, vol. 69, n. 1, p.161-172. ISSN 0101-4846. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p161>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

ZACCHI, Vanderlei José. Neoliberalismo, ensino de língua inglesa e o livro didático. In: Clarissa Menezes Jordão. (Org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 2016b, p. 417-444.

ZACCHI, Vanderlei José. Novos letramentos e cosmopolitismo na formação de professores de línguas estrangeiras. In: ZACCHI, Vanderlei José; STELLA, Paulo Rogério. (Org.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: Edufal, 2014, p. 137-160.

ANEXOS

Anexo 1 - Resolução CNE/CP nº2/2019

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 (*)⁷⁰

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).

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 9º e no art. 90 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); no § 1º do art. 6º e no § 1º do art. 7º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995; e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, homologado pela Portaria MEC nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, publicada no DOU de 20 de dezembro de 2019, Seção 1, pág. 142,

CONSIDERANDO que:

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica);

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente;

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;

O Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 2018, a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, encaminhada ao Conselho Nacional da Educação (CNE) para análise e emissão de parecer e formulação da resolução regulamentando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica;

Resolve:

⁷⁰ Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2019, Seção 1, p. 46-49.

CAPÍTULO I DO OBJETO

Art. 1º A presente Resolução define 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 (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

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.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

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; e

III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e

IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

CAPÍTULO II

DOS FUNDAMENTOS E DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e

III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;

II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;

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;

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e

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. 4

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS SUPERIORES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:

I - compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC;

II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;

III - respeito pelo direito de aprender dos licenciandos e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro;

IV - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência;

V - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação;

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

VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;

X - engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório;

XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;

XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as

metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros;

XIII - avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação; e

XIV - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira.

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

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;

IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo;

V - avaliação como parte integrante 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;

VI - apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar;

VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa;

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.

Art. 9º Deve-se garantir aos estudantes um ambiente organizacional que articule as ofertas de licenciaturas aos demais cursos e programas da formação docente, por meio da institucionalização de unidades integradas de formação de professores, para integrar os docentes da instituição formadora aos professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica.

§ 1º O ambiente organizacional de que trata o caput deverá ser organizado por iniciativa da Instituição de Ensino Superior (IES) em formato a ser definido no âmbito da sua autonomia acadêmica.

§ 2º O Ministério da Educação definirá, em instrumento próprio a ser elaborado, as formas de acompanhamento do estabelecido no caput.

CAPÍTULO IV DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

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

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

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

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

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009).

Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Parágrafo único. No Grupo I, devem ser tratadas ainda as seguintes temáticas:

I - currículos e seus marcos legais:

a) LDB, devendo ser destacado o art. 26-A;

b) Diretrizes Curriculares Nacionais;

c) BNCC: introdução, fundamentos e estrutura; e

d) currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que trabalha.

II - didática e seus fundamentos:

a) compreensão da natureza do conhecimento e reconhecimento da importância de sua contextualização na realidade da escola e dos estudantes;

b) visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida;

c) manejo dos ritmos, espaços e tempos para dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os estudantes;

d) elaboração e aplicação dos procedimentos de avaliação de forma que subsidiem e garantam efetivamente os processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos estudantes;

e) realização de trabalho e projetos que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa; e

f) compreensão básica dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

III - metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados, devendo ser considerado o desenvolvimento dos estudantes, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como a gestão e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem;

IV - gestão escolar com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes;

V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais;

VI - interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e das informações presentes nas avaliações do desempenho escolar, realizadas pelo MEC e pelas secretarias de Educação;

VII - desenvolvimento acadêmico e profissional próprio, por meio do comprometimento com a escola e participação em processos formativos de melhoria das relações interpessoais para o aperfeiçoamento integral de todos os envolvidos no trabalho escolar;

VIII - conhecimento da cultura da escola, o que pode facilitar a mediação dos conflitos;

IX - compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos; das ideias e das práticas pedagógicas; da concepção da escola como instituição e de seu papel na sociedade; e da concepção do papel social do professor;

X - conhecimento das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem para melhor compreender as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas, suas implicações na vida das crianças e adolescentes e de suas interações com seu meio sociocultural;

XI - conhecimento sobre como as pessoas aprendem, compreensão e aplicação desse conhecimento para melhorar a prática docente;

XII - entendimento sobre o sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas, para fundamentar a análise da educação escolar no país, bem como possibilitar ao futuro professor compreender o contexto no qual exercerá sua prática; e

XIII - compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos.

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à:

I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil;

II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e

III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

§ 1º Dos estudos comuns a esses três cursos, devem ser incluídas, nas 1.600 horas, as seguintes habilidades:

I - proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta;

II - conhecimento da Matemática para instrumentalizar as atividades de conhecimento, produção, interpretação e uso das estatísticas e indicadores educacionais;

III - compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo proposto para o curso e da vivência dos estudantes com esse conteúdo;

IV - vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica;

V - resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e 8 trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola;

VI - articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado;

VII - vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem;

VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos;

IX - articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido; e

X - engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais.

§ 2º Para o curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil, as 1.600 horas devem também contemplar:

I - as especificidades das escolas de Educação Infantil – creche ou pré-escola – seus modos de organização, gestão e rotinas;

II - as particularidades do processo de aprendizagem das crianças nas faixas etárias da creche e pré-escola;

III – os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas que tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCNs da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – para garantir a consecução dos objetivos de desenvolvimento e a aprendizagem organizados nos campos de experiência da Educação Infantil conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular:

- a) o Eu, o Outro e o Nós;
- b) corpo, gestos e movimentos;
- c) escuta, fala, pensamento e imaginação;
- d) traços, sons, cores e formas; e

e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

IV - a revisão das áreas e componentes previstos pela BNCC-Educação Básica como um todo, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e

V - as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes da Educação Básica.

§ 3º Para o curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as 1.600 horas de aprofundamento nas áreas e nos componentes curriculares da BNCC devem contemplar:

I - o aprendizado da dimensão prática do conhecimento e o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para os estudantes da Educação Básica;

II - as áreas e os componentes, previstos na BNCC-Educação Básica como um todo, e para os anos iniciais do Ensino Fundamental em particular, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e

III - as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes e que devem ser aprendidas e avaliadas pelos licenciandos desses cursos de formação.

§ 4º Para o curso de formação de professores nos anos finais do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio, as 1.600 horas, para aprofundar e desenvolver os saberes específicos, podem ser ofertadas, de acordo com a organização curricular, do seguinte modo: componentes curriculares, componentes interdisciplinares ou áreas de estudos, nos termos do respectivo Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

§ 5º Incluem-se nas 1.600 horas de aprofundamento desses cursos os seguintes saberes específicos: conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades.

Art. 14. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), na modalidade Educação a Distância (EaD), deve apresentar para cada disciplina componente dos Grupos I e II, oferecida a distância, a fundamentação técnica que comprove a viabilidade de se desenvolver a distância as competências e habilidades previstas no componente, devendo ainda especificar as medidas adotadas pela IES para que as técnicas ou modelos propostos nas pesquisas que viabilizaram o projeto sejam efetivamente aplicadas nos cursos.

Art. 15. No Grupo III, a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II.

§ 1º O processo instaurador da prática pedagógica deve ser efetivado mediante o prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, com preferência para as escolas e as instituições públicas.

§ 2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação.

§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, 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.

§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.

§ 5º As práticas mencionadas no parágrafo anterior consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor.

§ 6º Para a oferta na modalidade EaD, as 400 horas do componente prático, vinculadas ao estágio curricular, bem como as 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, serão obrigatórias e devem ser integralmente realizadas de maneira presencial.

Art. 16. As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Parágrafo único. As licenciaturas referidas no caput, além de atender ao instituído nesta Resolução, devem obedecer às orientações específicas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada modalidade, definidas pelo CNE.

Art. 17. Os cursos de Educação Superior e de Ensino Médio para a Formação de Professores Indígenas devem atender, também, e no que couber, às Diretrizes Curriculares Nacionais específicas instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015.

Art. 18. Os cursos em Nível Médio, na modalidade Normal, destinados à formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de cumprir as disposições desta Resolução, em especial as competências expressas na BNC-Formação, devem respeitar, no que não a contrariar, as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas instituídas pelas Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e nº 1, de 20 de agosto de 2003.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO EM SEGUNDA LICENCIATURA

Art. 19. Para estudantes já licenciados, que realizem estudos para uma Segunda Licenciatura, a formação deve ser organizada de modo que corresponda à seguinte carga horária:

I - Grupo I: 560 (quinhentas e sessenta) horas para o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original.

II - Grupo II: 360 (trezentas e sessenta) horas, se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original.

III - Grupo III: 200 (duzentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicionais àquelas dos Grupos I e II.

Art. 20. O curso de Segunda Licenciatura poderá ser realizado por instituição de Educação Superior desde que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos

autorizativos. Parágrafo único. Nos casos em que não haja oferta de primeira licenciatura do curso original, a segunda licenciatura pode ser ofertada desde que haja, na instituição de Educação Superior, um programa de pós-graduação stricto sensu na área de educação, porém, nesse caso, será necessária a emissão de novos atos autorizativos.

CAPÍTULO VI

DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.

II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular.

Parágrafo único. O curso de formação pedagógica para graduados não licenciados poderá ser ofertado por instituição de Educação Superior desde que ministre curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

CAPÍTULO VII

DA FORMAÇÃO PARA ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.

§ 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB.

CAPÍTULO VIII

DO PROCESSO AVALIATIVO INTERNO E EXTERNO

Art. 23. A avaliação dos licenciandos deve ser organizada como um reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências.

§ 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.

Art. 24. As IES deverão organizar um processo de avaliação dos egressos de forma continuada e articulada com os ambientes de aprendizagens.

Art. 25. Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar um instrumento de avaliação in loco dos cursos de formação de professores, que considere o disposto nesta Resolução.

Parágrafo único. O Inep deverá aplicar o novo instrumento de avaliação in loco dos cursos de formação de professores, em até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução.

Art. 26. Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em consonância ao que dispõe esta Resolução.

Parágrafo único. O Inep deverá aplicar o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS

Art. 27 Fica fixado o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução, para a implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, definidas e instituídas pela presente Resolução.

Parágrafo único. As IES que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, terão o prazo limite de 3 (três) anos, a partir da publicação desta Resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta Resolução.

Art. 28. Os licenciandos que iniciaram seus estudos na vigência da Resolução CNE/CP nº 2/2015 terão o direito assegurado de concluí-los sob a mesma orientação curricular.

Art. 29. As competências gerais docentes, as competências específicas e as respectivas habilidades da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, previstas nesta Resolução, deverão ser revisadas pelo CNE, sempre que houver revisão da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 30. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

LUIZ ROBERTO LIZA CURI

ANEXO

BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO)

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

1. DIMENSÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL	
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	1.1.1 Demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar. 1.1.2 Demonstrar conhecimento sobre os processos pelos quais as pessoas aprendem, devendo adotar as estratégias e os recursos pedagógicos alicerçados nas ciências da educação que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao currículo. 1.1.3 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo. 1.1.4 Reconhecer as evidências científicas atuais advindas das diferentes áreas de conhecimento, que favorecem o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes; 1.1.5 Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC, utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a interrelação da área com os demais componentes curriculares. 1.1.6 Dominar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas para cada ano ou etapa. 1.1.7 Demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, literacia e numeracia, que possam apoiar o ensino da sua área do conhecimento e que sejam adequados à etapa da Educação Básica ministrada.
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	1.2.1 Compreender como se processa o pleno desenvolvimento da pessoa e a aprendizagem em cada etapa e faixa etária, valendo-se de evidências científicas. 1.2.2 Demonstrar conhecimento sobre as diferentes formas diagnóstica, formativa e somativa de avaliar a aprendizagem dos estudantes, utilizando o resultado das avaliações para: (a) dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz; (b) replanejar as práticas de ensino para assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam solucionadas nas aulas. 1.2.3 Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem. 1.2.4 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos estudantes desenvolver as competências necessárias, bem como favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores. 1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a

	aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos. 1.2.6 Adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante.
1.3 Reconhecer os contextos	1.3.1 Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua. 1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulam com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais. 1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações. 1.3.4 Reconhecer as diferentes modalidades da Educação Básica nas quais se realiza a prática da docência.
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	1.4.1 Compreender como as ideias filosóficas e históricas influenciam a organização da escola, dos sistemas de ensino e das práticas educacionais. 1.4.2 Dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais. 1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua. 1.4.4 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e a sua articulação com os outros setores envolvidos.

2. DIMENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	
2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	2.1.1 Elaborar o planejamento dos campos de experiência, das áreas, dos componentes curriculares, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC. 2.1.2 Sequenciar os conteúdos curriculares, as estratégias e as atividades de aprendizagem com o objetivo de estimular nos estudantes a capacidade de aprender com proficiência. 2.1.3 Adotar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios). 2.1.4 Identificar os recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) e sua

	adequação para o desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que atendam as necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes. 2.1.5 Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa. 2.1.6 Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes, de modo que se crie um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes. 2.1.7 Interagir com os estudantes de maneira efetiva e clara, adotando estratégias de comunicação verbal e não verbal que assegurem o entendimento por todos os estudantes.
2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	2.2.1 Organizar o ensino e a aprendizagem de modo que se otimize a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, considerando as características dos estudantes e os contextos de atuação docente. 2.2.2 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes. 2.2.3 Construir um ambiente de aprendizagem produtivo, seguro e confortável para os estudantes, utilizando as estratégias adequadas para evitar comportamentos disruptivos.
2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	2.3.1 Dominar a organização de atividades adequadas aos níveis diversos de desenvolvimento dos estudantes. 2.3.2 Aplicar os diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem, de maneira justa e comparável, devendo ser considerada a heterogeneidade dos estudantes. 2.3.3 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. 2.3.4 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e utilizar esses resultados para retroalimentar a prática pedagógica. 2.3.5 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis. 2.3.6 Conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua.
2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades	2.4.1 Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC.

	2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência. 2.4.3 Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes. 2.4.4 Trabalhar de modo colaborativo com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente. 2.4.5 Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino. 2.4.6 Fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes para corrigir os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento.
--	---

3. DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional	3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação. 3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes. 3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais. 3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral. 3.1.5 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.
---	---

3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender	3.2.1 Compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado. 3.2.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender. 3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes. 3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais. 3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança.
3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos	3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante. 3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais. 3.3.3 Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como contributos da escola para se construir uma sociedade mais justa e solidária por meio da mobilização de conhecimentos que enfatizem as possibilidades de soluções para os desafios da vida cotidiana e da sociedade. 3.3.4 Apresentar postura e comportamento éticos que contribuam para as relações democráticas na escola.
3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade	3.4.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação. 3.4.2 Manter comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola, de modo que favoreça a aprendizagem dos estudantes e o seu pleno desenvolvimento. 3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação. 3.4.4 Compartilhar responsabilidades e contribuir para a construção de um clima escolar favorável ao desempenho das

	atividades docente e discente. 3.4.5 Contribuir para o diálogo com outros atores da sociedade e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos.
--	---

(*) Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10-2-2020, Seção 1, páginas 87-90. Incorpora as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11- 3-2020.