

**A FORMAÇÃO DE DOCENTES EM TEMPOS DE “MUDAR PARA
MANTER”: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO PIBID**

**THE TEACHER TRAINING IN THE “CHANGE-TO-KEEP” ERA:
CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF PIBID**

**LA FORMACIÓN DOCENTE EN TIEMPOS DE “CAMBIAR PARA
MANTENER”: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES DEL PIBID**

Vânia Maria Alves

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) – Campus Palmas. E-mail: vania.alves@ifpr.edu.br

Carmem Waldow

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) – Campus Palmas. E-mail: carmem.waldow@ifpr.edu.br

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi59.62849>

Recebido em 10/03/2022

Aceito em 04/05/2022

Resumo

Este artigo faz uma discussão crítica sobre os desafios da formação docente num contexto de imposição de “novas” Diretrizes Curriculares para a Formação dos Professores (DCN) aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC/Formação) e o seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), que representa risco de esvaziamento à formação discente. Objetivamos problematizar estas diretrizes impostas para as Licenciaturas que, ao revogar a Resolução CNE/CP nº 02/2015, reeditam aspectos presentes nas DCN outrora implantadas; analisar de que modo as diretrizes, pautadas na formação para as competências e habilidades, põem em risco a formação docente crítica; ressaltar o potencial do PIBID para a formação sólida, interdisciplinar, integrando teoria e prática. A pesquisa é qualitativa, mediada pelo estudo documental e bibliográfico de autores como Saviani (2007), Mazzeu (2011), Coutinho (2012), Dourado (2015), Lavoura *et al.* (2020). No atual contexto, as políticas e legislação para a formação docente representam uma estratégia do *mudar para manter*, cujo foco principal da formação é *unilateral* ao inculcar competências e habilidades necessárias para enfrentar e contornar as adversidades pessoais/laborais do mercado de trabalho. Em contraposição, ressalta-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID como espaço de resistência e promoção da formação *omnilateral*.

Palavras-chave: Formação docente; Diretrizes para a formação de professores; Resistência; Formação omnilateral.

Abstract

This paper carries out a critical discussion on the teaching training challenges in the scenario of impositions of the “new” Curricular Proposals to Teacher Training (DCN), which were approved by CNE/CP Resolution No. 2 of 2019 (BNC/Training), and their alignment with the Common National Curricular Base (BNCC/2018), which might compromise students training. We aim to discuss these “new” proposals critically, hence they were imposed on the education degree programs at Brazilian colleges, resulting on a reedition on the content of former implemented DCN aspects caused by the revoking of the CNE/CP Resolution No. 2 of 2015. We also intend to analyse how the “new” proposals threat critical teaching training by aiming at developing skills and competences training. Furthermore, it is planned to highlight the power of PIBID to a reliable, cross-curricular and theoretical-practical training. This research has a qualitative approach and it is based on the documental and bibliographic studies of Saviani (2007), Mazzeu (2011), Coutinho (2012), Dourado (2015), Lavoura *et al.* (2020). In today’s scenario, policies and legislation to teaching training mean a *change-to-keep* strategy, whose training main focus is *unilateral*, consisting in an encouragement of essential competences and skills learning to face and overcome personal/job market challenges. On the other hand, we highlight the importance of the Institutional Scholarship Program of Initiation to Teaching – PIBID, which stands out as an opposing agent that promotes an *omnilateral* training.

Keywords: Teacher training ; Proposals to teacher training ; Opposition; Omnilateral training.

Resumen

En este artículo se propone una discusión crítica sobre los desafíos de la formación docente en un contexto de imposición de “nuevas” Directrices Curriculares para la Formación Docente (DCN) aprobadas por Resolución CNE/CP nº 2/2019 (BNC/Formación) y su alineación con el Base Común Curricular (BNCC/2018), lo que representa un riesgo de vaciar la formación de los estudiantes de la enseñanza básica. Lo que se objetiva es problematizar tales directrices impuestas a las Licenciaturas que, al derogar la Resolución CNE/CP nº 02/2015, reeditan aspectos presentes en la DCN anteriormente implantada; analizar cómo los lineamientos, basados en la formación por competencias y habilidades, ponen en riesgo la formación docente crítica; resaltar el potencial del PIBID para una formación sólida e interdisciplinaria, integrando teoría y práctica. La investigación es cualitativa, mediada por el estudio documental y bibliográfico de autores como Saviani (2007), Mazzeu (2011), Coutinho (2012), Dourado (2015), Lavoura *et al.* (2020). En el contexto actual, las políticas y legislaciones para la formación docente representan una estrategia de cambio para mantener, cuyo enfoque principal de la formación es unilateral en inculcar las competencias y habilidades necesarias para enfrentar y sortear las adversidades personales/laborales del mercado laboral. En contraste, el Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente – PIBID se destaca como un espacio de resistencia y promoción de la formación omnilateral.

Palabras clave: Formación docente; Directrices para la formación del profesorado; Resistencia; Formación omnilateral.

Introdução

O presente trabalho tem como tema os atuais desafios para a formação docente, especialmente num contexto de crise provocada pela imposição de “novas” diretrizes curriculares aprovadas pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, também nominada BNC – Formação. Trata-se de fazer uma crítica a estas diretrizes a serem implantadas pois, a nosso ver, o teor dessa legislação pode ser caracterizado pela metáfora do escritor siciliano Tomasi Di Lampedusa, expressa na obra *O Leopardo* (2017, p. 31) pela afirmação: “Se quisermos que tudo continue como está, é preciso que tudo mude”.

Neste contexto de crise, em que as instituições de Ensino Superior estão divididas entre si, algumas adotam o discurso da servidão voluntária acelerando os passos para implantar e vender como produto seus novos cursos, alinhados com à BNCC – Educação Básica; em contraposição, outras, preocupadas com a sólida formação docente, encontram-se num movimento de contestação e postergação à implantação destas diretrizes, por entenderem que representam sério risco de esvaziamento à formação dos licenciandos.

Nesta perspectiva, nosso objetivo principal é problematizar as atuais diretrizes curriculares para as Licenciaturas, que ao revogar a Resolução CNE/CP Nº 02, de 1º de julho de 2015, reeditam, em certo modo, as diretrizes da formação de professores implantadas no início dos anos 2000, na tentativa de atender às demandas do atual estágio das forças produtivas capitalistas. Outros objetivos são: pontuar, em perspectiva histórica, alguns elementos fundantes da formação de professores; analisar de que modo as atuais diretrizes, pautadas na formação para as competências e habilidades, numa perspectiva utilitária de alinhamento da formação dos licenciandos para as competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica, representam um risco de esvaziamento da formação docente; ressaltar o potencial do PIBID para a formação sólida, interdisciplinar, integrando a teoria e a prática.

Como método elegemos a análise qualitativa, mediada pela pesquisa documental e bibliográfica, que tem como base os autores Saviani (2007; 2008), Mazzeu (2011), Coutinho (2012), Dourado (2015), Lavoura *et al.* (2020), entre outros. Além disso, realizamos pesquisa documental com o intuito de analisar os fundamentos teórico-metodológicos que marcam as Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes.

No tópico inicial é apresentado um breve histórico sobre a formação de professores a partir da modernidade. A seguir são discutidas as concepções que fundamentam as atuais diretrizes em vigor, a Resolução CNE/CP 2/2019, tendo como foco a BNCC - Educação Básica em contraposição à legislação que foi construída coletivamente, expressa na Resolução

CNE/CP 02/2015. Na sequência, a discussão põe o PIBID em destaque, em cuja concepção inicial propõe-se uma sólida formação teórico-prática dos licenciandos, pressupondo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como fundamento da formação docente.

Capitalismo e Docência: os rumos da formação de professores na modernidade

O homem é determinado social e historicamente, produtor e produto da própria história. É fruto de determinações múltiplas. E,

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de forças produtivas materiais [...]. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

Nessa linha de pensamento, Martins (2010) destaca a formação de professores como sendo a síntese de múltiplas determinações. Essa formação específica coloca-se como uma necessidade a partir do momento histórico em que essa categoria é demandada pela materialidade, ou seja, a partir do momento em que a escola é institucionalizada.

A pesquisa histórica aponta, conforme Alves (2005), que o problema da formação de professores tem início com *Comenius*, quando propõe uma escola que atenda a todos. Ocorre que “a exigência imperativa de universalização do ensino era tolhida pelo caro serviço do preceptor, em correspondência com a complexidade da tarefa que exercia”. Assim, para viabilizar esse tipo de escola, havia a necessidade de “simplificar e objetivar o trabalho didático, de tal forma que qualquer homem mediano pudesse ensinar” (ALVES, 2005, p. 67).

Como o professor era o mestre sábio, um educador que despontava pela sua erudição, surge a necessidade histórica de “investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinam menos”. Ou seja, “o barateamento dos serviços escolares só poderia decorrer, em grande medida, da simplificação e da objetivação do trabalho didático” (ALVES, 2005, p. 66-67). Assim como ocorreu no processo de trabalho, que foi objetivado por força da mediação dos instrumentos, ocorre com o conhecimento humano, com ao trabalho escolar, convergindo para a implantação da divisão do trabalho no ensino e para a transformação dos instrumentos de trabalho do professor. Para Alves (2005, p. 68): “Como consequência da divisão do trabalho

didático em níveis de ensino, em séries e áreas do conhecimento, tal como concebera Comenius, o professor especializava-se em algumas operações [...]”.

De modo similar ao que ocorreu na divisão do trabalho das manufaturas, ao permitir que qualquer trabalhador que se especializasse em poucas operações pudesse realizar o trabalho, a divisão do trabalho didático o fez com o ofício docente. A adoção dos manuais didáticos que possibilitaram a queda de custos da instrução pública, não exigia qualificação do trabalhador da educação, com o mesmo grau de excelência, tarefas que antes só eram realizadas por sujeitos que tinham domínio do conhecimento culturalmente significativo (ALVES, 2005). Do ponto de vista da formação de professores, isso representa uma nova forma de pensar o preparo profissional dos docentes, no sentido de “[...] produzir mais resultado com economia de tempo, de fadiga e de recursos” (ALVES, 2005, p. 65).

A partir do século XIX, quando o problema da instrução popular foi colocado no contexto da Revolução Francesa, surge a necessidade de universalizar a instrução elementar e organizam-se os sistemas nacionais de ensino, o que levou ao problema da formação de professores em grande escala. Criam-se, então, as “[...] Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários” (SAVIANI, 2009, p. 148).

Para Saviani (2009), na história da formação de professores, o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior que se ocuparam da formação dos professores de nível médio; o segundo modelo, como tendência geral, prevaleceu nas Escolas Normais, isto é, na formação dos professores primários, o que corresponde hoje ao Ensino Fundamental.

Esta luta entre dois modelos diferentes de formação de professores atravessa os séculos e se materializa em políticas e práticas da formação docente, cujo fenômeno também se fez presente no Brasil. Conforme Mazzeu (2011) na década de 1990 ocorreram uma série de reformas na educação brasileira, expressas pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes, decretos que tinham por base as recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais que, conforme Saviani (2002 *apud* MAZZEU, 2011), assumem protagonismo recorrente no gerenciamento das reformas político-administrativas, consideradas necessárias ao desenvolvimento capitalista.

A partir desse período, pode-se observar a promoção de reformas educacionais e a formulação de programas pautados na competitividade resultante da centralidade assumida pela educação no interior dos novos modelos de produção que acolhem como conceito central a

flexibilidade, a autonomia e a polivalência (MAZZEU, 2011). Nesse cenário a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral e na formação do professor, em particular, precisa ser compreendida como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico-administrativo. Esta estratégia tem como objetivo central adaptar os indivíduos às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital.

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, que abre um capítulo exclusivo sobre os Profissionais da Educação¹, indicando sua formação inicial e continuada. Ao refletir sobre este contexto Martins (2010, p.18) destaca que

No ‘apagar das luzes’ do século XX (1991-2001), constata-se o recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturas e reestruturação do capital, sintetizados pelo que o autor denomina ‘neoprodutivismo’ e suas vertentes, quais sejam, o ‘neoescolanovismo’, expresso nas pedagogias do ‘aprender a aprender’, o ‘neoconstrutivismo’, expresso na individualização da aprendizagem e na ‘pedagogia das competências’, e o ‘neotecnicismo’, expresso em princípios de administração e gestão da escola cada vez mais alinhados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de ‘qualidade total’, cumprimento de metas quantitativistas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo etc.

O neoliberalismo, presente na perspectiva educacional brasileira, deixa claro o compromisso com a lógica mercantil presente na política educacional derivada dos acordos feitos com os organismos internacionais. Duarte (2010, p. 33) destaca a hegemonia, nas últimas décadas, das pedagogias do “aprender a aprender”, entre elas, “o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista”.

No campo da formação de professores o tensionamento entre os diferentes modelos de formação de professores continua presente e acirrado, especialmente no atual contexto das reformas curriculares em andamento, expressas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e na Base Nacional Comum de Formação de Professores BNC – Formação, aprovada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que revoga a Resolução CNE/CP Nº 02, de 1º de julho de 2015, alterando significativamente os rumos da política de formação dos professores.

¹ Em 2017 a Lei 13415 inclui na LDB, como profissionais da educação, aqueles com “notório saber” e os que tenham feito “complementação pedagógica” (art. 61).

“Revogar para manter”? O confronto entre projetos antagônicos para a formação de professores

No atual contexto, as políticas adotadas expressas na legislação para a formação docente, representam uma estratégia do “mudar para manter”², em que o foco principal da formação dos sujeitos recai sobre o mercado de trabalho, no sentido de inculcar as competências e habilidades necessárias para enfrentar e contornar as inúmeras adversidades pessoais e laborais. É preciso mudar para tudo continuar como está, ou seja, é preciso mudar as diretrizes para manter os valores, a lógica produtivista, a adaptação dos sujeitos ao ideário capitalista neoliberal vigente para a formação dos sujeitos, a formação das subjetividades, a formação adaptativa para assimilar os novos valores socioculturais neoliberais e para inserir-se no setor produtivo em constante mudança.

Entendemos que as Diretrizes Curriculares para a Formação dos Professores aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, significam uma regressão com relação aos avanços trazidos pela Resolução 02 de 1º de julho de 2015 do mesmo órgão, porém com outra forma de construção. Em certa medida, reeditam o ideário político, econômico e ideológico neoliberal presente nas diretrizes da formação de professores implantadas no início da década de 2000, especialmente no que concerne à formação pautada nas competências. Tal pressuposto nos encaminha para a discussão das reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas, mais precisamente durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, Michel Temer, mas com especial ênfase na reforma das diretrizes para a formação docente aprovadas pelo governo atual.

Inicialmente, chamamos a atenção para a utilização em larga escala do termo “reforma” e da necessidade de problematização do conceito a partir da perspectiva crítica. Para isso, contamos com a contribuição de Coutinho (2012) que faz uma análise minuciosa das contribuições de Gramsci (2002), em *Cadernos do Cárcere*, na qual refere-se aos fenômenos históricos da reforma religiosa, da contrarreforma e de outros conceitos relacionados. Contudo, não é nosso objetivo transpor tal contribuição, apenas mencionar o estudo, tomando o que é relevante para a nossa discussão. De acordo com Coutinho (2012), mesmo a palavra “reforma” apresentando uma conotação progressista, ligada às lutas das classes subalternas para transformar a sociedade, não significa, de fato, mudanças. Nesse sentido esclarece: “Outra

² A expressão “mudar para manter” foi inspirada no trabalho de Adriana C. Turmina “Mudar para manter: a auto-ajuda como a nova pedagogia do capital” (2005).

importante observação de Gramsci refere-se ao fato de que a contra-reforma não se define como tal, como um movimento restaurador, mas – tal como o faz o neoliberalismo de nossos dias – busca apresentar-se também como uma ‘reforma’” (COUTINHO, 2012, p. 121). Além disso, alerta que alguns desses fenômenos podem ser caracterizados como uma “combinação entre o velho e o novo” em que grande parte deles tenha como finalidade principal a conservação dos fundamentos da velha ordem.

No contexto atual, o neoliberalismo se utiliza desse conceito para implementar suas propostas apresentadas misticamente como algo progressista em face do “estatismo”. Contudo, o que antes da onda neoliberal significava ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado, agora significa cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle. Assim, nos encontramos diante de um trabalho de mistificação ideológica, cuja adesão e implantação tem sido bem sucedida (COUTINHO, 2012). Ademais, na perspectiva do autor, o neoliberalismo é compreendido como uma contrarreforma, conforme explicita:

Na época neoliberal, não há espaço para o aprofundamento dos direitos sociais, ainda que limitados, mas estamos diante da tentativa aberta – infelizmente em grande parte bem-sucedida – de eliminar tais direitos, de desconstruir e negar as reformas já conquistadas pelas classes subalternas durante a época de revolução passiva iniciada com o americanismo e levada a cabo no *Welfare*. As chamadas ‘reformas’ da previdência social, das leis de proteção ao trabalho, a privatização das empresas públicas etc. – ‘reformas’ que estão atualmente presentes na agenda política tanto dos países capitalistas centrais quanto dos periféricos (hoje elegantemente rebatizados como ‘emergentes’) – têm por objetivo a pura e simples *restauração* das condições próprias de um capitalismo ‘selvagem’, no qual devem vigorar sem freios as leis do mercado. (COUTINHO, 2012, p. 123).

Nessa perspectiva, também Mazzeu (2011) empreende um estudo sobre as políticas educacionais e a formação de professores ocorridas no final da década de 1990 e implantadas no início dos anos 2000. Sinaliza que as diretrizes gerais dos principais documentos que orientam a reforma estrutural e curricular implementadas na educação em geral e na formação do professor, em particular, devem ser compreendidas como uma estratégia política da reforma do Estado na dimensão institucional e econômico-administrativa. “A finalidade última de tal estratégia consiste na adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital” (MAZZEU, 2011, p. 148-149).

Com relação às orientações para a formação de professores, os seus princípios estão traduzidos nos documentos “Referenciais para a Formação de Professores” (BRASIL, 2002) e

nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica” (BRASIL, 2002). Tais documentos, alinhados com os organismos multilaterais, conforme esclarece Mazzeu (2011), apropriam-se dos mesmos conceitos e orientações metodológicas apregoadas para a formação docente profissional. O elemento norteador das reformas na formação docente provém das concepções e estratégias adotadas para a educação básica, que exigem um determinado perfil de professor para que sejam implementadas. Semelhantemente ao que acontece com a formação do trabalhador em geral, o modelo *tradicional* de formação docente é também considerado obsoleto pelo discurso reformador. Diante das novas exigências colocadas para a atuação docente, num contexto caracterizado como mutável e complexo, um modelo *tradicional*, pautado no domínio de conhecimentos teórico-científicos e pedagógicos, não seria adequado. Desse modo, a saída seria o discurso reformador que apresenta como alternativa o modelo da profissionalização pautado pela formação reflexiva e pela competência.

Assim, ainda de acordo com Mazzeu (2011), os Referencias (2002) propõem que a formação docente seja orientada pela construção de competências profissionais voltadas à resolução de situações-problema e a um saber-fazer que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a incerteza e a imediaticidade do cotidiano escolar. Neste documento fica explícito que a formação reflexiva deve ser incorporada à formação do professor para que potencialize a ação e a reflexão. Essa perspectiva de formação assenta-se na *epistemologia da prática* (que resulta dos estudos efetivados por Donald Schön), pautada pela construção de conhecimentos a partir de um ‘saber-fazer fazendo’. Ação e competência são categorias fundantes dos processos de formação e a partir delas são definidos objetivos, conteúdos, concepções de aprendizagem e a metodologia implicada na formação de professores (MAZZEU, 2011).

Assim, esses documentos, marcados pela formação por competências e pela prática reflexiva reduzem o trabalho educativo, baseado em uma sólida formação teórica e acadêmica, a um saber-fazer circunstancial, isto é, regulamentam o esvaziamento da formação docente, bem como, sua limitação à contingência da prática.

Ora, as atuais políticas de formação docente expressas na Resolução CNE/CP 02/2019, reeditam, em grande medida, as características e finalidades da formação docente preconizadas pelas reformas implementadas no Brasil no início dos anos 2000, subsidiadas pelos organismos multilaterais internacionais e regionais responsáveis pelo gerenciamento das propostas políticas colocadas em prática no país. Embora já se tenham passado algumas décadas, as demandas para a formação e qualificação do trabalhador desencadeadas pela reestruturação produtiva

capitalista sofreram poucas alterações, porque as bases da organização político-econômica-produtiva não se modificaram. Pelo contrário, a ideologia neoliberal de acordo com Lavoura *et al.* (2020, p. 557, grifos dos autores), é “uma *expressão ideológica do capitalismo em sua fase imperialista*” apresentando-se como “hegemônica e dominante na atualidade, subsidiando sustentabilidade político-ideológica para as alterações necessárias ao processo de produção e reprodução do capital”.

Ao fazerem referência à hegemonização do capital mundial em sua fase superior, a fase imperialista, os autores lembram aquilo que Mészáros (2009, p. 17 *apud* LAVOURA *et al.*, 2020, p. 556), denominou como “[...] a atual crise estrutural de ordem sócio-metabólica do capital”. E a crise estrutural do capital é parte integrante ao sistema capitalista. Apresenta contradições indissolúveis e universais, isto é, envolve todas as esferas da vida. Portanto, a crise pela qual estamos passando não se apresenta somente como crise política; trata-se de uma crise cada vez mais profunda do capital, que impõe mudanças em escalada mundial.

Dentre essas mudanças, reiteram Lavoura *et al.* (2020, p. 555), destacam-se “[...] a propagação ideológica do ideário neoliberal, a reestruturação do setor de produção de mercadorias e a intensificação do processo de financeirização do capital”. Essas medidas demonstram o modo como o sistema procura controlar esta crise, através de inúmeras mediações na formação humana, uma vez que a configuração de uma nova força de trabalho é fundamental para a sobrevivência do capital. “Isso diz respeito tanto à adaptação direta às necessidades do setor produtivo quanto ao aprofundamento da alienação e desorganização da classe trabalhadora” (p. 555).

Portanto, conforme alertam Lavoura *et al.* (2020), faz-se necessária a compreensão dos vínculos e relações entre a crise estrutural do capital e o desmonte da formação humana, considerando o processo de destruição das forças produtivas e as necessidades colocadas em períodos de transição do modo de produção, para fazer a análise da atual política de formação de professores implementada em nosso país pela Resolução CNE/CP 02/2019 - BNC-Formação de Professores.

Este cenário político-econômico caótico, imerso na crise, repercute nos aspectos sócio-culturais e educacionais; é neste contexto que retorna ao palco o discurso da necessidade de formação para as competências e habilidades do trabalhador em geral, mas também do professor, que atua na formação desse trabalhador. Assim, com o objetivo de alinhar a

preparação dos docentes para atuar de acordo com o ideário formativo neoliberal das novas gerações, as atuais diretrizes curriculares para a formação de professores expressam que:

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 [...] compõem a BNC-Formação (BRASIL, 2019).

No documento fica explícito o delineamento de uma concepção de formação docente que tem como foco principal o domínio de competências e habilidades, alinhados ao campo da atuação prática. No que se refere às competências específicas a serem desenvolvidas pelo licenciando, a Resolução CNE/CP Nº 2/2019, no Art. 4º, define três dimensões fundamentais e integradas, quais sejam: conhecimento profissional, prática docente e engajamento profissional.

Embora faça referência a três dimensões como integradas entre si e complementares, o documento em geral, com acentuado tom prescritivo, apresenta o conhecimento como algo utilitário para o exercício da prática profissional engajada. Em outras palavras, de acordo com Curado Silva (2020, p. 116): “A nova proposta de BNCCFP e as Diretrizes para formação de professores tomam por base as **competências docentes** compostas por três dimensões”. Há, deste modo, o abandono à “questão do trabalho docente como categoria de formação e valorização profissional”.

É importante deixar claro que a formação de professores pautada pela lógica das competências não é uma novidade. Não obstante, diante da sua enorme valorização presente nas atuais diretrizes, impõe-se necessário desmitificá-la e problematizá-la. Essas competências, por si só, são polêmicas, “[...] uma vez que pautar a formação de professores exclusivamente nelas pode configurar em estratégia de rebaixamento e esvaziamento da formação política e pedagógica dos futuros professores” (LAVOURA *et al.*, 2020, p. 567). Além disso, o problema assume maiores proporções quando apresenta como anexos, ao final da resolução, as habilidades respectivamente associadas a cada uma destas dimensões das competências específicas.

Ao realizar uma análise do modelo formativo implícito na resolução, Curado Silva (2020, p. 108) manifesta que, nessa perspectiva o professor assume a responsabilidade de desenvolver no estudante a capacidade de “aprender continuamente trabalhar em equipe; ser flexível e cooperativo; saber solucionar problemas [...]”. Cabe ressaltar que essas são dinâmicas que também cabem ao docente, “no processo de aprender a aprender, elementos que compõem as competências”.

No contexto atual, conforme Saviani (2007), o “aprender a aprender” está relacionado com a necessidade constante de atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade. E para atingir essa adaptação à sociedade cognitiva, a educação e a escola exercem um papel central. Com o elevado interesse do capital pela educação, Freitas (2012, p. 127) analisa que “[...] a ‘nova escola’ que necessitará de uma ‘nova didática’ será cobrada por um ‘novo professor’ – todos alinhados com as necessidades do ‘novo trabalhador’ [...]”. É assim que, de acordo com o autor, a didática pode restringir-se cada vez mais “ao estudo dos métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um ‘prático’ [...]”. Nesse contexto, os determinantes sociais da educação e o debate ideológico passarão a ocupar papéis secundários – “uma perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional.”

Naquele momento histórico o autor já se perguntava se não estaríamos diante de uma retomada do tecnicismo sob novas bases, uma espécie de neotecnicismo. Saviani (2007), ao realizar uma análise da trajetória percorrida pela educação do país no decorrer dos anos de 1990, reitera que não conseguimos escapar do neotecnicismo, que se faz presente sustentando a busca da “qualidade total” na educação e a implantação da “pedagogia corporativa”.

O conceito de “qualidade total”, conforme analisa Saviani (2007), está relacionado à reconversão produtiva promovida pelo toyotismo, que substitui a produção em série destinada a atender o consumo em massa, pela produção em pequena escala visando atender determinados nichos de mercado, altamente exigentes. Com a projeção do toyotismo para a condição de método universal de incremento do capitalismo em escalada global, surgem tentativas de sua transposição do âmbito empresarial para as escolas. Assim, consideram-se os que “ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável”. E nesta perspectiva, o “verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino

forneçam a seus clientes” (SAVIANI, 2007. p. 438). Visando à satisfação do cliente, lança-se mão do “método da qualidade total” na educação.

Diante do exposto nos perguntamos: qual será o *modus operandi* para atestar a qualidade da educação em se tratando da formação docente? O Art. 7º da BNC – Formação encarrega-se de esclarecer que, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, estão entre seu princípios:

XIII - avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação (BRASIL/MEC, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2019).

Fica evidenciada, assim, a intensificação do uso de mecanismos de regulação da formação e do trabalho docente, cujos resultados já vêm sendo mensurados pelos sistemas de avaliação em larga escala, implantados no país desde os anos de 1990.

Quanto à organização curricular, a Resolução nº 2/2019 prevê que os cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, sejam organizados em três grupos³, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais. Lavoura *et al.* (2020, p. 566) assim analisam:

Na descrição dos três grupos aludidos é frequente a menção à BNCC da educação básica, com explícitas referências às competências e habilidades, aos indicadores de desempenho, à dimensão da prática no processo formativo e aos eixos estruturantes da própria BNCC, seja pela menção aos campos de experiência da educação infantil, seja pelos conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento do ensino fundamental e médio. Além disso, afirma-se poder haver aproveitamento da formação de experiências anteriores.

Ainda de acordo com a perspectiva apresentada por Lavoura *et al.* (2020), esta proposta formativa instituída está em sintonia com proposições de caráter neotecnicista, privatista e praticista. Ao fazerem referência enfática e exclusiva nas determinações da BNCC para a Educação Básica, tais diretrizes para a formação docente “[...] restringem ainda mais a possibilidade da formação solidamente constituída no campo da educação, com seus

³ O Grupo I, designado como base comum de conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, com 800 horas; o Grupo II, denominado como aprofundamento, voltado para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos, com 1.600 horas; e o Grupo III, caracterizado como prática pedagógica, com 800 horas, sendo 400 horas destinadas ao estágio supervisionado e 400 horas para as práticas como componente curricular. (RESOLUÇÃO CNE/CP, 02/2019).

fundamentos e teorias pedagógicas plenamente desenvolvidas ocupando o caráter de centralidade formativa”. Ademais:

Vale dizer que a atual resolução atinge duramente a autonomia das instituições universitárias quanto à suas propostas curriculares, uma vez que esta resolução é muito mais prescritiva do que a 02/2015 e, mais do que isso, constitui-se como um verdadeiro retrocesso em relação à de 2015, ao eliminar das diretrizes a formação continuada e valorização dos profissionais do magistério, numa perspectiva que se tinha de tratar as diretrizes curriculares como uma ampla política nacional de formação dos educadores (LAVOURA *et al.*, 2020, p. 566).

No contraponto, está a política expressa na Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015 para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Em concordância com Costa *et al.* (2021, p. 902), “Nesta Resolução, há uma proposta de formação inicial e continuada de professores de forma articulada, visando garantir a continuidade do processo de formação docente por meio de uma política de Estado”.

Ao propor a organização do currículo dos cursos de formação de professores em três núcleos de estudos articulados entre si, com uma carga horária total de 3.200 horas, a Resolução os apresenta com uma linguagem menos prescritiva, respeitando a diversidade e a autonomia das instituições formadoras, conforme expresso no documento:

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, [...]; 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 [...]; III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular [...] (BRASIL, 2015).

A partir da análise da Resolução, Costa *et al.* (2021) reiteram que estes núcleos de estudos representam eixos mobilizadores de conhecimentos que podem ser trabalhados de forma disciplinar e interdisciplinar, possibilitando a organização de Projetos Pedagógico de Curso (PPC) pautados no aprofundamento dos conhecimentos sobre os fundamentos da educação, as políticas públicas e de gestão da educação, direitos humanos, diversidades, educação especial e Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em outras palavras, as DCN de 2015, além de reconhecerem a docência como espaço de produção de conhecimentos, significaram

um avanço no sentido de indicar necessidades formativas e apontar novos campos de conhecimentos e estudos fundamentais à formação e atuação do professor.

Na visão de Dourado (2015), é relevante que se diga que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, que também estão presentes nas DCN de 2015. Contudo, considerando a sintonia do documento com o Plano Nacional de Educação – PNE (2014), suas metas e estratégias, após amplo estudo e discussões com diferentes atores, e considerando a definição da Comissão Bicameral no sentido de encaminhar diretrizes conjuntas para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, bem como as políticas voltadas para maior organicidade desta formação, a resolução propõe vários “considerandos” como aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas. Dentre eles, destacamos:

6. Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação; [...]

8. A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (DOURADO, 2015, p. 305).

Sobre a organicidade entre a formação inicial e continuada, Curado Silva (2020, p. 115) aponta para a necessidade de “[...] se refletir sobre duas dimensões que se apresentam como inseparáveis na prática docente: a formação do professor inicial e continuada e as condições concretas nas quais ele atua”. Além disso, considera que a partir da concepção da formação como um dos componentes do desenvolvimento profissional, há que se compreender uma série de questões que historicamente tem permeado a profissão docente como salário, jornada de trabalho, estatuto, carreira, condições de trabalho.

Em termos gerais, as diretrizes curriculares ora revogadas, fazem oposição ao modelo de racionalidade técnica, praticista, unilateral presente na Resolução nº 2/2019. Conforme Dourado (2015), a Resolução 02/2015, tem como proposta uma base comum nacional para a formação inicial e continuada, que traduz uma concepção de formação pautada pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar nas áreas específicas de conhecimento científico, da unidade entre teoria e prática, da centralidade do trabalho como

princípio educativo na formação profissional, bem como, do entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação.

Ao nosso ver, esses são os fundamentos que precisam ser mantidos e reafirmados como projeto educativo do país, especialmente voltado à formação docente, numa perspectiva omnilateral, possibilitando uma formação humana, científico-cultural, profissional emancipadora.

Por uma outra perspectiva para a formação de professores: o PIBID como possibilidade de articulação entre a teoria e a prática

Diferentemente da perspectiva prescritiva e instrumental de formação para as competências e habilidades proposta pela Resolução nº 2/2019, a Resolução CNE/CP nº 02/2015, Art. 2º § 1º conceitua a compreensão da docência, fundamentando-a como processo pedagógico intencional e metódico, para o qual é necessário fundamento filosófico, científico e cultural. Em outras palavras, trata-se de promover a formação omnilateral dos sujeitos, em todas as dimensões humanas, sociais, culturais, científicas, tecnológicas, éticas, estéticas, tendo o trabalho como princípio educativo.

Constituindo o currículo em núcleos, o Art. 12 prevê, no Núcleo III, de estudos integradores para enriquecimento curricular, a participação em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência pedagógica, monitoria e extensão, entre outros. Em consonância com essa perspectiva é que a iniciação à docência defendida pelo PIBID constitui-se como um dos princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica.

Criado no ano de 2007 através da Portaria Normativa nº 38/2007 do Ministério da Educação e ampliado pelo Decreto nº 7.219/2010 da Presidência da República, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, conforme o último, em seu Art. 3º, se fundamenta nos seguintes objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

Tendo como objetivo a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, o programa possibilita a inserção dos licenciandos nas escolas públicas de educação básica, reconhecendo-as como espaços estruturantes da formação dos profissionais do magistério.

O Art. 4º do Decreto nº 7.219/2010 estabelece que “O PIBID cumprirá seus objetivos mediante a concessão de bolsa de iniciação à docência a alunos de cursos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, bem como aos professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades”. (BRASIL, 2010). Neste sentido, envolvem-se no desenvolvimento do programa estudantes dos cursos de licenciatura, docentes das instituições de ensino superior e professores da educação básica, ou seja, trata-se de um modelo amplo de formação docente, que é formação inicial para os licenciandos, mas continuada para os docentes das licenciaturas e das escolas atendidas pelo programa.

De acordo com Gatti *et al.* (2014), a pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009), que investigou propostas curriculares de cursos de licenciatura em todo o país, mostrou que os cursos de formação docente mantinham-se focados em modelos idealizados de aluno e de professor, com predominância dos estudos teóricos das disciplinas de formação genérica em relação à formação para a prática docente. Além disso, o estudo mostrou que a relação teoria/prática era quase ausente nas dinâmicas curriculares, bem como estudos sobre a escola, indicando uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do professor. Essa falta de conexão entre a formação nas universidades e o campo da prática foi apontada como um problema crônico na formação para a docência. Esse distanciamento entre os espaços de formação e de trabalho deve ser objeto de grande preocupação entre os responsáveis pela formação dos professores, pois a escola é o espaço estruturante da atividade docente. Isto é, as práticas educativas na escola e nas salas de aula, as situações concretas do trabalho docente são o cerne da educação escolar e, portanto, do trabalho do professor, devendo ser adequadamente abordadas nas formações iniciais de professores. Na continuidade, indagam Gatti *et al.* (2014, p. 15):

Por que buscar a aproximação entre as instituições formativas e o campo de trabalho? O propósito dessa busca é muito claro e bem definido: criar condições para um processo de formação que colabore com o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que estes possam contribuir com uma educação de qualidade voltada às crianças e jovens que frequentam a escola.

Torna-se necessário, conforme Silva Jr (*apud* GATTI *et al.* 2014, p. 15) “[...] uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho”. Ao fazer referência sobre a necessária aproximação entre as situações de formação e situações de trabalho docente como uma “dialética imprescindível”, as autoras ressaltam a importância da articulação entre a teoria e a prática, ou seja, da práxis como princípio formativo.

Com o intuito de melhor compreender o conceito de práxis, Sánchez Vásquez (2001, p. 291), esclarece que, segundo a concepção marxiana, “[...] o homem real é, em unidade indissolúvel, um ser espiritual e sensível, natural e propriamente humano, teórico e prático, objetivo e subjetivo”. Aprofundando sua concepção acerca do termo, acrescenta: “O homem é, antes de tudo, práxis: isto é, define-se como um ser produtor, transformador, criador; mediante o seu trabalho, transforma a natureza externa, nela se plasma e, ao mesmo tempo, cria um mundo à sua medida, isto é, à medida de sua natureza humana” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2001, p. 291).

É também a partir dessa referência que Saviani (2008) elabora o significado de práxis, entendendo-a como um conceito sintético que articula a teoria e a prática; assim, concebe a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Para ele, o marxismo é a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-a na práxis. Trata-se de um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, se alimenta da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Assim, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. O que significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. Para desenvolver-se e produzir suas consequências, a prática precisa da teoria e necessita ser por ela iluminada⁴.

⁴ Neste sentido, a pedagogia histórico-crítica, com base no método dialético de construção do conhecimento, compreende a práxis docente como a mediação do processo prática-teoria-prática. Uma vez que a prática é o ponto de partida e ponto de chegada no campo da criação do conhecimento, a práxis (ação-reflexão-ação) proveniente dela, além de transformar a realidade social, forma e transforma o próprio sujeito fazedor-pensador desta práxis. (SAVIANI, 2008).

As mudanças no modo de produção capitalista trouxeram mudanças à educação e à formação de professores. Muitas foram as determinações que produziram a história da formação de professores no Brasil. A sociedade atual garante o acesso à escola a todos os sujeitos, entretanto, isso não é garantia de que os conteúdos historicamente acumulados e socialmente disponíveis, capazes de corroborar com a análise crítica da sociedade, estejam sendo trabalhados. De acordo com Martins (2010, p. 20),

[...] urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores.

Para que isso aconteça, é necessário “ressuscitar os mortos” e trabalhar os conteúdos científicos na escola é acreditar que o indivíduo se constitui com base em múltiplas mediações de natureza política, histórica e social (DUARTE, 2016). A escola é, portanto, um espaço de mediação necessário para a formação do pensamento crítico. Há que se explorar os conteúdos em suas finalidades últimas para que a sociedade possa ser analisada em suas finalidades últimas e um passo político em direção a outra forma de organização social possa ser dado. O PIBID, por ser um espaço de articulação entre teoria e prática, e que prevê a elevação da qualidade da formação inicial de professores, aproximando escolas de Educação Básica e Universidades, permite o retorno à uma formação sólida. E essa sólida formação se reflete não apenas nos licenciandos, mas também, nos docentes das escolas e das instituições de ensino superior que participam do programa.

Assim, corroborando com a perspectiva preconizada pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, que propõe uma sólida formação científica e cultural do ensinar e aprender para a formação docente, o PIBID pode continuar sendo um dos importantes espaços de resistência à servidão voluntária, especialmente diante das recentes imposições à formação inicial e continuada de professores no país.

Considerações finais

O problema da Formação de Professores teve início com a universalização da escola. A necessidade de formar professores em larga escala barateou e comprometeu a qualidade da formação, esvaziou o processo formativo, implementou o uso de manuais didáticos e distanciou

teoria e prática, atendendo às necessidades capitalistas de preparo docente para a atuação alinhada aos pressupostos de manutenção desta sociedade.

A proposta trazida pela Resolução 02/2019 (CP/CNE) retorna aos compromissos que a educação brasileira havia firmado com o capital no final do século passado. Em tempos de crise, torna-se necessário que os cursos de licenciatura se comprometam com a formação omnilateral dos sujeitos, em todas as dimensões humanas, sociais, culturais, científicas, tecnológicas, éticas, estéticas, tendo o trabalho como princípio educativo, portanto, é necessário combater a BNC-Formação.

Em consonância com essa perspectiva é que a iniciação à docência defendida pelo PIBID constitui-se como um dos princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica. Tendo como objetivo a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, o programa possibilita a inserção dos licenciandos nas escolas públicas de educação básica, reconhecendo-as como espaços estruturantes da formação dos profissionais do magistério.

Neste sentido, o PIBID pode se configurar como um espaço de luta e resistência contra as concepções de formação de professores que os entendem como funcionários a serviço da operacionalização de um projeto de educação que pretende formatar competências e habilidades para suprir as necessidades do mercado de trabalho, perpetuando, assim, essa forma de organização social e a sua opressão.

Sendo a escola um espaço privilegiado da formação crítica, é necessário que o processo de formação de docentes que atuarão na Educação Básica esteja comprometido com a emancipação e com a formação da consciência. Desta forma, os cursos de licenciatura que trabalham com a formação de professores para os filhos das classes trabalhadoras, necessitam ofertar uma sólida formação teórico-prática, para uma práxis revolucionária.

Referências

ALVES, G. L. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: Formas Históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. CNE. **Parecer CNE/CP. nº 09/2001, de 8/5/2001**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 21 mai. 2021.

_____. CNE. **Resolução CNE/CP. nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 21 mai. 2021.

_____. MEC. SEF. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, MEC/SEF, 2002. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 25 fev. 2022.

_____. MEC. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

_____. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 17 nov. 2021.

_____. CNE/CP. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. 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. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 mai. 2021.

_____. MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 17 mai. 2021.

_____. CNE/CP. **Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. 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). Diário Oficial da União, Brasília, 10 de fevereiro de 2020. Seção 1, p. 87-90. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>> Acesso em: 17 jun. 2021.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021.e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 17 set. 2021.

COUTINHO, C. N. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Novos Rumos**. Marília, v. 49, n.1, p.117-126, Jan.-Jun., 2012. Disponível em:

<<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383>> Acesso em: 17 set. 2021.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. *In*: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M.; SENA, I. P. F. S. (Org.). **Diálogos críticos**, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.
Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt>>
Acesso em: 23 jun. 2021.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados: 2016.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. Ed. Campinas: Papirus, 2012.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Política de Formação de Professores e a destruição das forças produtivas: BNC-Formação em debate. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a Formação de Professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2.ed. São Paulo, Expressão Popular: 2008.

MAZZEU, L.T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP. Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. p. 143-155.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/abstract/?lang=pt>>

Acesso em: 20 mai. 2021.

TOMASI DI LAMPEDUSA, G. **O Leopardo**. Tradução e posfácio Maurício Santana Dias. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

TURMINA, A. C. **Mudar para manter**: a auto-ajuda como a nova pedagogia do capital. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2005.