

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NAYLA MARCATTO DA COSTA

**AS IMPLICAÇÕES DA BNC-FORMAÇÃO PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES A
PARTIR DA PERSPECTIVA CRÍTICA**

**TRÊS LAGOAS – MS
2023**

NAYLA MARCATTO DA COSTA

**AS IMPLICAÇÕES DA BNC-FORMAÇÃO PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES A
PARTIR DA PERSPECTIVA CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UFMS/CPTL, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas.

Orientador(a): Prof. Dr. Armando Marino Filho

COSTA, N. M. **As implicações da BNC-Formação para a formação docente:** considerações a partir da perspectiva crítica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, 2023.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação de professores e políticas públicas.

Três Lagoas, MS, 16 de janeiro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Armando Marinho Filho (Orientador - Presidente)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta (Avaliador - Membro Titular)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (Avaliador - Membro Titular Externo)

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Profa. Dra. Ligiane Aparecida da Silva (Avaliador - Membro Suplente Interno)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Aldo e Fátima, que sempre me incentivaram a evoluir nos estudos, mesmo não compreendendo minhas ambições, acompanhamento minha trajetória ao meu lado, dando suporte e auxiliando no que fosse possível.

À Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), por meio do corpo docente, da direção e da administração do programa de Mestrado em Educação, que oportunizou meus estudos e para que eu pudesse avançar em conhecimentos.

Ao meu orientador, Professor Doutor Armando Marino Filho, pela oportunidade de ser sua orientanda. Agradeço por todo suporte, atenção, dedicação e paciência durante a pesquisa.

À minha nova amiga Roberta, que esteve ao meu lado durante o curso, me incentivando, compartilhando experiências, conhecimentos, angústias e alegrias.

Aos meus amigos de longa data (não vou citar nomes para não correr o risco de deixar alguém de fora) que foram pacientes e compreensivos nos momentos em que eu me dedicava aos estudos e não podia estar com eles.

Aos colegas do grupo de pesquisa da Teoria Histórico-Cultural (THC) pelas discussões, contribuições e compartilhamentos de saberes teóricos.

A Thaís Miranda que me auxiliou quando resolvi ingressar no mestrado, com os direcionamentos quanto para a elaboração do projeto de pesquisa. Me amparou quando fiquei sabendo da aprovação e sempre esteve nos bastidores me apoiando, e nessa etapa, continua contribuindo com a correção do meu trabalho final.

Aos professores que aceitaram o convite para a composição da minha banca de defesa da dissertação, trazendo várias sugestões e contribuições para enriquecer o meu trabalho.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que fizeram parte dessa etapa da minha vida!

RESUMO

No contexto atual da educação brasileira verificamos como questões políticas e econômicas afetam a formação inicial de professores. Percebemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) sofreram um retrocesso como consequência da aprovação da Resolução n. 02/2019, pois se fundamentam em teorias que privilegiam as competências e habilidades contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao invés de teorias que primam pelo desenvolvimento do pensamento conceitual dos docentes. Assim, temos como problemática: Quais são as implicações da BNC-formação para a formação de professores, a partir da perspectiva crítica? O objetivo principal é analisar as DCN de 2015 e 2019 para compreender como condicionam a formação de professores. Essa pesquisa foi realizada com fundamento no materialismo histórico-dialético. Os principais referenciais utilizados são Vigotski (1930, 1995, 2001, 2010, 2018), Leontiev (1978, 2004), Marx (2004, 2013), Saviani (1996, 1999, 2009, 2011, 2019), Libâneo (2005). O método utilizado foi a Pesquisa Bibliográfica e Documental, de abordagem ontológica. A análise se fundamentou na crítica teórica dos conceitos das diretrizes em comparação com a análise teórica na perspectiva crítica. Compreendemos de forma teórico-crítica as implicações para a formação inicial dos professores, a partir dos conceitos Educação, Educação Escolar, Currículo, Práxis/Prática, Formação e Trabalho Docente e Competência, encontrados nos documentos já citados e nos estudos de abordagem crítica. O principal resultado refere-se à análise de que as DCN de 2019 apresentam retrocesso devido o foco no preparo do estudante para o mercado de trabalho, por meio das competências impostas diante da formação de professores com base na BNC-Formação, desconsiderando a formação humana do indivíduo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; BNC-Formação; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

In the current context of Brazilian education, we see how political and motivated issues are the initial training of teachers. We noticed that the National Curriculum Guidelines (DCN) protect a setback as a consequence of the approval of Resolution n. 02/2019, as they are based on theories that favor the skills and abilities contained in the National Common Curricular Base (BNCC), rather than theories that focus on the development of the teachers' conceptual thinking. Thus, we have the following problems: What are the BNC-training instructions for teacher training, from a critical perspective. The main objective is to analyze the DCN of 2015 and 2019 to understand how they condition teacher training. This research was carried out based on dialectical historical materialism. The main references used are Vygotsky (1930, 1995, 2001, 2010, 2018), Leontiev (1978, 2004), Marx (2004, 2013), Saviani (1996, 1999, 2009, 2011, 2019), Libâneo (2005). The method used was Bibliographic and Documentary Research, with an ontological approach. The analysis is based on the theoretical critique of the guideline concepts in comparison with the theoretical analysis in the critical perspective. We understand in a theoretical-critical way how English for the initial training of teachers, from the concepts Education, School Education, Curriculum, Praxis/Practice, Training and Teaching Work and Competence, found in the documents already mentioned and in the studies of critical approach. The main result refers to the analysis that the DCN of 2019 present a setback due to the focus on preparing the student for the job market, through the competences imposed on teacher training based on the BNC-Training, disregarding human training of the individual from the perspective of the Historical-Cultural Theory.

Keywords: Initial teacher education; BNC-Training; Historical-Cultural Theory.

LISTA DE SIGLAS

ABDC	Associação Brasileira de Currículo
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANFOPE	Centro Integrado de Educação Pública
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Específico e Aperfeiçoamento do Magistério
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CFB	Constituição Federativa do Brasil
DCN	Diretrizes Nacionais Curriculares
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desenvolvimento dos Estudantes
ENE	I Encontro Nacional de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, os Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PP	Primária-Profissional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PRÓ-LETRAMENTO	Programa de Formação de Professores da Séries Iniciais do Ensino Fundamental
PRP	Programa de Residência Pedagógica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SS	Secundária Superior
TPE	Movimento Todos pela Educação
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados do IDEB verificados e projetados referentes ao 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental e na 3º Ano do Ensino Médio de 2007 a 2017 de escolas públicas estaduais e municipais..... 108

Quadro 2 – Comparação da organização curricular das DCN de 2015 e 2019..... 136

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	011
1. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	017
2. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO.....	026
2.1 Teorias da educação.....	036
2.1.1 Teorias não críticas.....	038
2.1.2 Teorias crítico-reprodutivistas.....	043
2.2 Tendências da educação contemporânea.....	047
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN).....	051
3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, no curso de licenciatura de graduação plena. (RESOLUÇÃO CNE/CP N. 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002).....	072
3.2 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. (RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015).....	080
3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).....	091
3.4 Princípios relevantes para a política de formação de professores.....	097
3.5 Processo avaliativo interno e externo.....	107
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	112
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	148

INTRODUÇÃO

No que diz respeito à trajetória educacional e profissional, sempre buscando ampliar os conhecimentos, no ano de dois mil e vinte e um ingressei no curso de Mestrado Acadêmico em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas, estado de Mato Grosso do Sul. Nesse período, lecionava como professora da Educação Infantil e já havia tido a experiência como professora formadora na Rede Municipal de Ensino de Santa Mercedes, município localizado no estado de São Paulo. Por meio desta experiência, foi possível perceber a dificuldade dos professores em início de carreira a respeito dos conhecimentos teóricos-científicos, ou seja, a compreensão dos conceitos científicos e da práxis. Atualmente, atuo como professora do Ensino Fundamental no município de Três Lagoas, estado de Mato Grosso do Sul, e percebo que, a problemática sobre o fato de os docentes não desenvolverem o pensamento conceitual, isto é, os conteúdos do desenvolvimento psicológico no curso de formação inicial, ainda permanece visível nas escolas de modo geral.

A partir das discussões nas aulas e grupo de estudo, foi possível perceber os aspectos políticos, econômicos e sociais que estão interrelacionados na sociedade e que influenciam o sistema educacional. Destacamos assim, a relevância da investigação que está voltada para a formação inicial de professores e a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), acenando à problematização do tema por meio dos objetivos gerais e específicos do estudo em processo.

Conforme Fontana (2007), nas últimas décadas os cursos de formação inicial de professores voltaram-se para as práticas da racionalidade técnica-instrumental, ou seja, suas práticas formativas estão sendo baseadas em paradigmas positivistas, como por exemplo, a pedagogia das competências. E por meio desse estudo, compreendemos a necessidade de uma crítica à abordagem da pedagogia tecnicista, que tende a separar teoria e prática, conteúdo e forma, reflexão e ação.

É, portanto, necessária a crítica à racionalidade técnica-instrumental que vai permear as discussões em busca de um novo modelo formativo de docentes que, conforme a abordagem do materialismo histórico-dialético, busque resgatar o que parecia esquecido, ou seja, a necessidade de se valorizar o sujeito em formação, sua história de vida, problemas e possibilidades.

Martins e Duarte (2010, p. 28) compreendem que a “valorização, portanto, demanda reconhecer a formação e o trabalho do professor em toda a sua complexidade como,

fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam professores”. Além disso, é necessário valorizar as práticas docentes realizadas no cotidiano escolar e tomá-las como base para os estudos e as discussões que passarão a orientar, cada vez mais, os currículos dos cursos de formação inicial de professores (FONTANA, 2007).

A esse respeito Fontana (2007, p. 1) afirma que:

A crítica ao tecnicismo e à racionalidade instrumental, presente nas práticas pedagógicas e na política educacional brasileira, provocou entre os pesquisadores da área, a defesa da reflexividade e da pesquisa no processo de formação do professor como possibilidade de desenvolvimento profissional e melhoria do ensino. Esta proposta tem como objetivo superar a racionalidade técnica que orienta a ação docente, meramente reprodutora de conhecimento e avançar para uma racionalidade da práxis, comprometida com práticas pedagógicas emancipadoras.

Isso se deu em decorrência das transformações que ocorreram principalmente nas relações de trabalho, que se fundamenta em “[...] um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2013, p. 188). Ou seja, de uma atividade produtiva do homem que modifica a natureza em razão de suprir suas necessidades para uma relação de poder e dominação, em que “o processo capitalista de produção, considerado em seu conjunto ou como processo de reprodução, produz não apenas mercadorias, não apenas mais-valor, mas produz e reproduz a própria relação capitalista: de um lado, o capitalista, de outro, o trabalhador assalariado” (MARX, 1867, p. 653).

Assim, também foram se modificando as compreensões de escola, a princípio, estava direcionada à classe dominante, pois a eles eram ensinados os conhecimentos mais elaborados sobre a arte, cultura, políticas, literaturas e outros aspectos, no entanto, no momento em que as escolas transitam para a posse do Estado, a mesma passa a atender a todos. Além disso, são instituídos os currículos, que serão apresentados no decorrer deste estudo, sendo “um modelo de organização corporativa para atender ao mercado em que as ciências humanas são suprimidas/marginalizadas, no rol de saberes “importantes”. A boa formação parece apontar para aquela que o sujeito “sabe fazer” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 150).

Essas mudanças também foram percebidas na formação docente, pois, sempre houve uma precarização na formação do professor desde o princípio da escolarização, sendo uma formação com base em uma outra profissão (conforme o esquema 3+1 que veremos a seguir).

Nesse contexto, refletimos, a partir do que propõe Kosik (1969), ao pontuar que o professor precisa, mediante a práxis, ser um agente de mudanças, ou seja, utilizar com autonomia o seu espaço de sala de aula para que possa transformar e formar indivíduos, visando

superar a ignorância e a alienação mediante o desenvolvimento e compreensão dos conceitos teóricos, possibilitando assim, mudanças nas práticas sociais.

No que se refere ao preparo do futuro professor, autores como Tardif (2012) e Gatti, Barreto e André (2009) discutem a respeito da necessidade da reorganização dos cursos de formação de professores de modo que seja melhorada a qualificação profissional dos futuros docentes, permeando aspectos relativos à identidade e a aquisição de saberes necessários para o ingresso na docência. Ainda na licenciatura, é preciso que o futuro professor inicie a reflexão teórica sobre a sua prática, de modo que compreenda a necessidade de estabelecer o que apreende com a significação do papel social da profissão de professor.

De acordo com Tardif (2012, p. 36) “[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos [...]”. Isso quer dizer que a relação dos saberes vai muito além dos saberes cotidianos, transformando-os, uma vez que os saberes são bases importantes para a constituição da prática do professor. Nesse sentido, “[...] sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural “[...] de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p. 36).

Diante do exposto, destacamos a problemática que nos propomos a pesquisar, buscando compreender no decorrer deste estudo o questionamento: Quais são as implicações da BNC-Formação para a formação de professores, a partir da perspectiva crítica? A problemática se dá a partir da seguinte hipótese: A BNC-Formação fundamenta-se em um modelo de educação que visa a formação de competências e habilidades como meios para o desenvolvimento dos indivíduos e, com isso, não é capaz de desenvolver nos estudantes um pensamento crítico, autônomo, criativo, isto é, uma educação humanizadora.

Serão questões norteadoras da pesquisa os questionamentos: Qual a compreensão que se tem de homem e educação, a partir das relações de trabalho, no movimento histórico da sociedade? Quais as diferentes compreensões das teorias da educação ao longo da história? Quais são as multideterminações que se relacionam com a formação de professores no Brasil? Qual a proposta de formação de professores para a BNC-Formação?

Dessa forma, para que essas questões possam ser respondidas no decorrer da pesquisa, é necessário o cumprimento do objetivo geral que é analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, principal referencial da BNC-Formação, para compreender como elas condicionam a formação de professores. Para tanto, utilizaremos os seguintes objetivos específicos: conhecer os fundamentos históricos e filosóficos da educação para considerá-los na constituição das DCN e suas implicações para a

formação de professores; estudar as DCN para analisar o seu conteúdo enquanto sistema de relações que direcionam a formação de professores e comparar o conteúdo constituinte das DCN de 2019 com o conhecimento das teorias críticas sobre a formação de professores.

Essa pesquisa aborda a perspectiva do materialismo histórico-dialético, em que a concepção materialista é entendida primeiramente como o materialismo do mundo, em outras palavras, todos os fenômenos que acontecem na realidade são materiais, sendo que cada um deles, em suas diferenças, constituem-se em matéria em movimento.

O legado de Karl Marx nos proporcionou um pensamento filosófico da natureza e da história, constituindo, assim, o materialismo, que pode ser conceitualizado em dois blocos de saberes interligados, e conforme Netto (2006, p. 54) são definidos como:

O materialismo dialético é uma teoria geral do ser que, em contraposição à "metafísica", privilegia o movimento e as contradições e toma o mundo material como o dado primário que, na consciência, dado secundário, aparece como reflexo. O materialismo histórico é a aplicação dos princípios do materialismo dialético ao estudo da sociedade.

Assim, entendemos que o mundo é conhecível, ou seja, existe a possibilidade de o homem conhecer a realidade de maneira gradual. Para Triviños (1987), o homem inicialmente é capaz de diferenciar os objetos, fenômenos na realidade, mas após um processo intencional é que ele consegue dimensionar os aspectos quantitativos, a essência e a causa do objeto. Conforme Malagodi (1988, p. 69) “[...] para o materialismo dialético, o processo de conhecimento da realidade social implica a transformação da própria sociedade. Mas, para transformar a realidade, é necessário conhecê-la e, para conhecê-la, é preciso estudá-la”.

Esse estudo segue a abordagem ontológica, que busca recuperar a gênese e o desenvolvimento dos documentos oficiais que regulamentam a formação inicial de professores. Conforme Tonet (2013), compreendemos que essa abordagem trata do estudo dos fenômenos enquanto ser, como totalidade, diante do movimento de transformação na realidade.

Conforme os procedimentos metodológicos, a investigação foi realizada com base na pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Para que o pesquisador não entre em contradição em sua análise, é importante que, preferencialmente, se baseie em livros originais escritos pelos autores, pois uma compreensão equivocada de um autor secundário pode comprometer todo o trabalho realizado. A partir das transformações da formação de professores, é necessário conhecer seus aspectos históricos para, então, entendê-lo na realidade atual e, para tanto, é indispensável que se faça uma análise do contexto histórico.

A escolha do tema ocorreu após várias conversas e debates durante as orientações individuais e pelo grupo de estudos, nos quais os textos propostos e as discussões foram focos de interesse. O levantamento bibliográfico preliminar foi realizado nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC) e navegador Scholar Google. Na medida em que fizemos essa busca, percebemos a pequena quantidade de trabalhos que discutem sobre o tema que está sendo proposto nesta pesquisa, diante da necessidade da discussão sobre a formação de professores, principalmente voltada às implicações da BNC-Formação.

A partir do pressuposto histórico para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizada a busca de trabalhos já publicados sobre o tema de formação inicial de professores e matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia para conhecer o que outros autores escreveram a respeito, identificando quais são os resultados das pesquisas, quais os principais pensadores pesquisados e quais foram utilizados como aporte teórico nos estudos. Foi realizado um balanço do que já foi pesquisado nessa área sobre esse tema, e a partir disto, foi possível pensarmos como podemos contribuir com a presente pesquisa a respeito desse assunto.

Iniciamos a investigação com a “Metodologia da pesquisa”, apresentando o método e os procedimentos metodológicos que foram utilizados durante o estudo. Em seguida, tratamos sobre os “Fundamentos históricos e filosóficos da educação”, buscando conhecer a gênese da educação como formação humana dos indivíduos, em seus aspectos históricos, filosóficos, culturais e políticos, bem como os desafios propostos diante das diferentes abordagens políticas, econômicas e sociais na busca pelas formações necessárias para a atuação docente nas escolas. Nesse contexto, compreendemos a necessidade de conhecer como se apresentava a educação mediante a perspectiva das diferentes teorias da educação que foram constituídas durante esse processo histórico da sociedade.

Temos como finalidade atingir os objetivos estabelecidos e dar condições para que o leitor compreenda de onde partimos, ou seja, a gênese da formação de professores, e para isso é importante conhecer qual foi o caminho percorrido pela educação. Por meio dos autores Leontiev (1978), Marx (2004, 2013), Manacorda (1992), Severino (2006), Libâneo (2005), Saviani (1996, 1999, 2011), entre outros, utilizados como aporte teórico, foi possível refletir sobre os elementos fundamentais da dimensão teórica da formação de professores e, por meio das análises, apreendermos o movimento das transformações e transições para chegarmos à essência da formação de professores que se tem atualmente.

Na sequência, temos a “Formação de professores no Brasil a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)” em que buscamos, por meio da análise, abstração e síntese identificar as manifestações e contradições que permearam a educação e a constituição das políticas públicas que direcionam a formação inicial de professores.

Analisamos as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, visando compreender os movimentos interno e externo, destacando as transformações e transições que ocorrem desde a gênese deste documento até como ele se apresenta atualmente como BNC-Formação, que iremos tratar no decorrer deste estudo como as DCN de 2019.

Na “Análise e discussão de dados”, foi realizada uma análise crítica da comparação dos conteúdos constituintes das DCN de 2015 e 2019 com os conhecimentos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e autores que dialogam com a teoria, sobre a formação de professores. Essa comparação foi realizada com base nos conceitos de Educação, Educação escolar, Formação e Trabalho Docente, Prática/Práxis, Currículo e Competências, mediante a identificação das interligações das ideias principais de cada conceito, em que estabelecemos as relações por meio da identidade e da diversidade dentro do movimento das transformações e transições encontradas.

Por fim, apresentamos as considerações finais, em que retomamos os objetivos da pesquisa, inferimos possíveis implicações para a formação de professores conforme as análises realizadas, destacando os pontos relevantes alcançados durante a pesquisa e concluindo com as referências.

1. METODOLOGIA DA PESQUISA

Diante da perspectiva de pesquisa compreendemos que os fenômenos são estudados juntamente com as suas variáveis em um sistema integrado. Refletimos que todo esse processo é importante para a compreensão efetiva do objeto de pesquisa.

Conforme Lüdke e André (1986, p. 5), é necessário que o pesquisador consiga observar seu objeto de pesquisa em seu

[...] contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

Para demonstrar e compreender efetivamente o movimento da formação de professores, utilizamos a abordagem Ontológica. Descrevemos o movimento da gênese da Educação, em sua totalidade, a formação de professores, em seu movimento complexo e dinâmico, alcançando a elaboração e o desenvolvimento dos documentos oficiais que regulamentam a formação inicial de professores para conhecer e compreender como ela se apresenta na atualidade. Conforme Tonet (2013), compreendemos que essa abordagem trata do estudo dos fenômenos enquanto ser, como totalidade, diante do movimento de transformação na realidade.

O conhecimento é o elemento fundante que organiza a sociedade, e na medida em que os sujeitos vão se desenvolvendo e se transformando, o conhecimento também passa a ter novas formas de existência. Na sociedade moderna, com a difusão do capitalismo, percebemos que o conhecimento já não era entendido da mesma maneira que nas sociedades anteriores, pois compreendemos que o conhecimento corrobora com os objetivos e necessidades de cada nova forma de sociedade.

Nesse momento, o conhecimento passa a fazer parte do processo produtivo, ou seja, da demanda do capital e riqueza para a classe dominante. Além disso, o conhecimento teórico-científico supera a aparência dos objetos, chegando a formas mais complexas de pensamento. Esse movimento é realizado pela análise dos dados ou elementos empíricos da realidade que serão articulados pelos sujeitos para que, na medida em que forem organizados, consiga estabelecer os vínculos entre eles, chegando-se a um possível conhecimento científico.

De acordo com Marx (2004, 2013), compreendemos que essa transformação do conhecimento ocorre diante da transformação dos sujeitos que compõem a sociedade. Nessa perspectiva, ele se fundamenta na teoria geral do ser social, trazendo o materialismo histórico e demonstrando que a realidade social é integralmente histórica e social.

Ora, se o conhecimento é apenas uma das dimensões da totalidade que é o ser social, então, sua origem, sua natureza e sua função social só poderão ser apreendidas na medida em que se conhecerem as determinações mais gerais e essenciais deste ser e na medida em que se identificar o lugar que o conhecimento ocupa na produção e reprodução do ser social como totalidade, ou seja, na práxis social. (TONET, 2013, p. 74).

Para atender às necessidades básicas do ser humano entendemos que é preciso transformar a natureza, adequando-a à satisfação dos seus interesses, com isso, o ser humano transforma a si mesmo. Marx (2004, 2013) traz em suas concepções que o trabalho que faz a mediação entre o ser natural e o ser social, sendo o trabalho a categoria fundante do ser social, em que o homem se autocria durante todo o processo. Tonet (2013, p. 82), destaca, que “Para Marx, o que permite fazer esta articulação é o trabalho. O trabalho é o elemento que torna possível integrar o natural e o social. Esta integração se dá por intermédio de uma síntese que dá origem a um novo tipo de ser, o ser social”.

Nesse processo de transformação e transição da construção do conhecimento, compreendemos que os dados imediatos não constituem toda a realidade, ou seja, os dados fenomênicos não mostram a essência (resultado da atividade humana, que pode ser conhecida) que está por trás da aparência sensível da realidade. A realidade social é produzida pelo ser humano, e por meio do intelecto, podemos voltar e “rastrear” todo o processo de construção da realidade.

Retomando a percepção da abordagem ontológica, que consiste em uma relação entre sujeito (ativo) e objeto, ou seja, a verdade está na realidade e não no pensamento do sujeito. Deve-se assim, haver uma distância entre eles para se conhecer a realidade (como ela é em si), ou seja, traduzi-la como ela é de fato, da melhor forma possível, por intermédio dos conhecimentos históricos e pelos que estão sendo produzidos, é possível compreender efetivamente a totalidade da realidade.

Uma ontologia do ser social (filosofia) é, pois, condição prévia para a resolução das questões relativas ao conhecimento. Além disso, essa ontologia também é condição imprescindível para, em interação com a ciência, produzir um conhecimento adequado da realidade social. Na perspectiva ontológica marxiana, filosofia e ciência não são dois momentos separados ou apenas superficialmente relacionados. São dois momentos intrinsecamente articulados, que, sem perder a sua especificidade, constituem uma unidade indissolúvel no processo de produção do conhecimento científico. (TONET, 2013, p. 76).

Além de estudarmos o percurso histórico que fundamenta a abordagem dessa pesquisa, analisaremos a seguir as condições que foram essenciais para a efetivação deste estudo, pois é

a partir da delimitação do método de pesquisa que foram orientadas as ações para o desenvolvimento da investigação.

A delimitação do método vai além da sua anunciação neste capítulo, pois é fundamental que o pesquisador o compreenda em sua essência. Isso se dá por meio de investigação dos elementos e identificação das interligações para que, assim, consiga-se ao final da pesquisa, evidenciar o movimento que foi realizado.

Comprendemos que o método é um processo complexo de procedimentos, em que existem várias ações e operações que irão direcionar as transformações e transições necessárias para que se possa atingir o objeto de pesquisa. Duarte (1996, p. 22-23) destaca que o “[...] método significa muito mais do que um mero conjunto de procedimentos, mas sim a síntese de uma concepção do conhecimento que se respalda numa determinada concepção do homem como um ser sócio-histórico”.

Percebemos a necessidade de conhecer primeiramente os conceitos de método trazidos por outros autores para discutirmos sobre esse contexto. No que tange à método, Leão (2016, p. 20) afirma que:

O método significa “um caminho” a ser seguido durante as pesquisas: Qualquer atividade por mais simples que seja necessita de um método para ser realizada. Método é um conjunto de processos para atingir determinados resultados. Empregase em qualquer domínio para se alcançar determinado fim ou fins. Na Grécia Antiga *methodos* significava “caminho para chegar a um fim”. Com o passar do tempo o termo generalizou-se passando a ser empregado para expressar outras coisas como “maneira de agir”, “tratado elementar”, “processo de ensino” etc.

Comprendemos que o método seja o caminho a ser percorrido pela pesquisa, ou seja, o que vamos fazer para compreender melhor o objeto de pesquisa. Na busca para delimitar o método de trabalho, isto é, qual o caminho que nos ajuda a compreender melhor o objeto de pesquisa, nos deparamos com o método formal e o método dialético. O método formal é aquele que demonstra o que as coisas são, prontas e acabadas, para este método a realidade apresenta-se imutável, em contrapartida, para o método dialético, é possível encontrar a análise das transformações, transições, mudanças decorrentes do movimento do objeto na realidade. Mediante a análise desse movimento é possível dar uma explicação para a existência atual do objeto, isto é, podemos descrever a história das coisas, buscar a sua ontogênese (TONET, 2013).

A natureza dos métodos e das técnicas para a pesquisa depende, principalmente, das características do objeto de estudo. Por este motivo, compreendemos que seja importante investigarmos a respeito do método de Marx e, para isso, utilizaremos Netto (2011) como aporte teórico. Para o autor, a teoria não é a simples descrição física do objeto, baseada somente na

sua aparência externa como é enxergado pelo sujeito, e não pode ser considerada como um enunciado discursivo, realizado pelos pesquisadores que, por intermédio da linguagem, buscam estabelecer consensos intersubjetivos.

Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana [...]. Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é *o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. (NETTO, 2011, p. 20, grifos do autor).

Na realidade encontramos o movimento real do objeto, ou seja, ele tem sua existência objetiva, logo, existe independentemente dos sujeitos ou do seu pesquisador. É por intermédio da teoria, segundo Marx, que “[...] o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução [...] será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto” (NETTO, 2011, p. 21).

O método de Marx tem o propósito de que, para entender a sociedade, precisamos antes conhecer a história. Partindo dos conhecimentos preexistentes, Marx faz uma crítica a esse conhecimento acumulado, mas também o verifica a partir dos processos históricos reais, assim como no Materialismo Histórico-Dialético.

O marxismo traz consigo a concepção materialista da realidade, conceitualizando o que é matéria, o que é consciência dentro do materialismo filosófico. De acordo com Triviños (1987), o marxismo é constituído por três aspectos essenciais: materialismo histórico, materialismo dialético e a economia política.

O materialismo histórico trouxe grandes transformações no modo de interpretar a realidade, pois, antes, o conhecimento da sociedade era baseado nas concepções idealistas de Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Conforme Triviños (1987), Marx apropriou-se de algumas ideias de Hegel, sendo uma delas o ponto de vista dialético da compreensão do mundo, mas desenvolveu-o na sua concepção materialista do mundo, deixando de lado as ideias vinculadas ao espírito, conforme Hegel trazia em suas concepções.

O materialismo histórico transita por meio das leis da sociologia que buscam conhecer a vida da sociedade e, sendo uma ciência filosófica, analisa o desenvolvimento histórico e da prática social no desenvolvimento da humanidade.

Voltando-se para esta pesquisa, essa questão histórica nos remete ao percurso desenvolvido pela formação de professores, e, por meio desse método, “[...] busca-se compreender as “origens” ou as “raízes” de um determinado fenômeno, o que permite explicar

o motivo pelo qual o mesmo se desenvolveu, ao longo do tempo, de um modo específico” (ZAMBELLO, 2018, p. 58).

Já, o materialismo dialético visa explicações lógicas, coerentes e racionais para os acontecimentos da natureza, da sociedade e do pensamento. Dentro dessa base filosófica, encontramos, de um lado, o materialismo dialético, já com uma história na filosofia materialista, e de outro lado, que também teve sua participação no processo de desenvolvimento das ideias, baseando-se na interpretação dialética do mundo. Marx uniu todas essas ideias para conceber, no materialismo dialético, a interpretação lógica e científica da realidade.

Para explicar a concepção materialista é preciso entendermos, primeiramente, o materialismo do mundo, em outras palavras, todos os fenômenos que acontecem na realidade são matérias, sendo que cada um deles, em suas diferenças, constituem-se em matéria em movimento. O homem inicialmente é capaz de diferenciar os objetos, fenômenos na realidade, mas após uma análise mais complexa é que ele consegue dimensionar os aspectos quantitativos, a essência e a causa do objeto (TRIVIÑOS, 1987).

Esse estudo está baseado na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético que, em sua abordagem, busca a aproximação com o objeto de pesquisa na realidade, ou seja, apresenta uma visão de mundo e uma concepção de realidade diferente da apresentada pelas outras abordagens.

Com base nos procedimentos metodológicos que estão sendo utilizados neste estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental para compreendermos melhor a trajetória da formação de professores e, assim, alcançarmos os objetivos propostos. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada com fundamentação em livros, artigos científicos, materiais impressores e dentre outros materiais já desenvolvidos por outros autores. Para o autor, “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45).

Esse tipo de pesquisa exige que se faça a leitura, a análise e a interpretação dos diversos textos encontrados nas diferentes fontes que podem ser pesquisadas. Além disso, é importante que todo esse processo seja planejado e organizado por intermédio de leituras sistematizadas, como resenhas e fichamentos, para obter uma fundamentação teórica que sustente as proposições acerca do objeto de estudo. Conforme Mello pontua, “[...] a pesquisa bibliográfica lida com o caminho teórico e documental já trilhado por outros pesquisadores e, portanto, trata-se de técnica definida com os propósitos da atividade de pesquisa, de modo geral” (MELLO, 2006, p. 61).

Para a elaboração desta pesquisa utilizamos os seguintes procedimentos, conforme citados por Gil (2002, p. 59-60): “a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto”.

O levantamento bibliográfico consiste no estado da arte, com buscas sistematizadas nas bases de dados de modo mais abrangente. Foram pesquisados diferentes tipos de trabalhos, tais como: dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos publicados em revistas. A partir disso, podemos compreender, segundo Messina (1999), que:

O estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte também é uma possibilidade de encadear discursos que à primeira vista, parecem descontínuos ou contraditórios. No estado da arte a possibilidade de contribuir para a teoria está presente e para a prática de algo, no caso, a formação de professores. (MESSINA, 1999, p. 145, tradução nossa).

Dessa forma, é essencial encontrarmos pesquisas que podem “[...] contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Em princípio, visualizamos que as Instituições de Ensino Superior (IES) nos cursos de Licenciatura em Pedagogia apresentam em seus currículos disciplinas que oferecem aos futuros docentes acesso aos conhecimentos teóricos, ou seja, as teorias fazem parte do currículo, conforme propõe as DCN de 2015 para a formação inicial de professores.

Verificamos nos trabalhos pesquisados que as instituições estão em conformidade com o que é estabelecido pela lei, mas essa pesquisa visa ir além da aparência de seu objeto, e compreender a sua essência, ou seja, como acontece o seu movimento interno. Nesse sentido, analisamos os demais documentos já citados e as obras que contribuem com a teoria em questão para saber como acontece a organização desses conteúdos e qual a sua interrelação para a formação inicial dos professores que irão atuar na educação básica.

Na sequência, analisamos os documentos trazidos pelos órgãos do governo (legislações, diretrizes e resoluções) com base na pesquisa documental que, para Bardin (2016), esse é o primeiro contato que o pesquisador tem com os documentos originais, e deverá organizá-los para que o acesso às informações seja facilitado de maneira que, posteriormente, seja realizada a análise dos conteúdos. A pesquisa documental tem como objetivo “[...] dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação” (BARDIN, 2016, p. 50).

A formulação e reformulação do projeto de pesquisa foi desenvolvida durante o programa, com o auxílio das orientações individuais e embasamento nas disciplinas ofertadas ao longo do curso. Quanto às fontes analisadas buscamos os artigos, teses e dissertações de autores que seguem a linha da THC. Os autores fazem parte de grupos de estudiosos e pesquisadores das universidades estaduais e federais do Brasil e já produziram pesquisas referentes ao tema. Após a leitura desses materiais, realizamos abstrações e sínteses que resultaram em diversas resenhas, tabulações e a organização dos conceitos importantes, em forma de glossário. Todo processo foi importante para a compreensão do objeto que foi pesquisado. Por fim, foi realizada a síntese em forma de uma redação, com todas as contribuições possíveis que foram encontradas, analisadas, abstraídas e que estão sintetizadas neste trabalho.

Além da busca em textos de artigos científicos, teses e dissertações, sentimos a necessidade de buscar mais informações nos documentos oficiais que direcionam a formação de professores no Brasil. Para isso, utilizamos também a pesquisa documental, na qual a pesquisa é fundamentada em documentos que contêm os registros dos fatos e/ou acontecimentos que estão em andamento, ou já que foram finalizados sobre a formação de professores. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa documental tem como base importantes documentos, tais como: as leis, regulamentos, normas, pareceres dentre outros documentos e arquivos.

Os documentos são utilizados como uma particularidade em relação ao objeto e à temática da pesquisa, pois apresentam nuances que auxiliam na obtenção de dados e informações materiais que poderão ser utilizados pelos pesquisadores.

A pesquisa documental apresenta cinco passos quanto ao seu planejamento, organização e execução. Conforme Zanella (2013, p. 120), o planejamento é essencial, pois temos que tratar do acesso aos documentos pois muitos, “[...] podem ser sigilosos, outros podem ser examinados, mas não copiados, dentre outras situações com que o pesquisador pode se deparar”, para isso, foi importante estabelecermos quais os objetivos de investigação.

Num segundo momento, verificamos a autenticidade dos documentos, juntamente com as pessoas responsáveis por ele e/ou sites oficiais, tais como o site do planalto, MEC, dentre outros. No terceiro momento, buscamos a compreensão dos documentos, e para isso, foi preciso realizarmos a leitura para abstração, análise e síntese das informações contidas nos conteúdos documentais para compreendermos a relevância social, cultural, política e econômica relacionadas à formação de professores. E, assim, deparamo-nos novamente com a síntese, em

que são organizadas as informações de forma escrita de modo a dar uma explicação e um rigor maior ao estudo.

Nessa pesquisa, analisamos a BNC-Formação e as DCN de 2015 e 2019 para o Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia, dentre outros. Os documentos mencionados são constituídos por fontes estáveis e ricas em informações. Para Lüdke e André (1986, p. 39), eles “Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Para que o pesquisador não entre em contradição em sua análise, é importante que, preferencialmente, se baseie em livros escritos pelos autores originais, pois uma compreensão equivocada de um autor secundário pode comprometer todo o trabalho realizado. Diante do movimento da formação de professores, é necessário conhecer seus aspectos históricos para, então, entendê-lo na realidade atual e, para tanto, é indispensável que se faça uma análise do contexto histórico.

A estrutura da pesquisa está baseada na análise da realidade, dos dados empíricos e teóricos que, por sua vez, serão coletados por meio da revisão bibliográfica e pelos documentos oficiais que estão relacionados à formação inicial de professores.

Para a fundamentação teórica da pesquisa, foram utilizados como referenciais teóricos os seguintes pensadores: Leontiev (1978), Marx (2004, 2013), Severino (2006), Manacorda (1992), Aranha (2006, 1996), Saviani (1996, 1999, 2009), Gatti (2019), Vigotski (1930, 1995, 2001, 2010, 2018), Duarte (1992, 1996, 2001) dentre outros. Os autores foram referenciados por fornecerem aportes teóricos que fundamentam as multideterminações da educação em diversos períodos e contextos históricos, sociais e econômicos.

A análise, abstração e síntese, tanto das diretrizes de base desta pesquisa, quanto dos estudos dos autores que embasam a perspectiva crítica, foram necessárias para a compreensão dos conceitos encontrados nos documentos pesquisados e para compreendermos quais as implicações à formação de professores.

Os procedimentos para a análise da pesquisa se fundamentam na descrição das DCN que se constituem do todo aparente, das múltiplas determinações, transformações e transições; das análises das DCN, que buscamos encontrar as unidades do sistema e suas relações; da abstração das mediações entre as unidades, e por fim, das sínteses das análises e abstrações, ou seja, para demonstrar como a formação de professores se apresenta como totalidade.

Pretendemos, com os resultados desta pesquisa, fornecer dados e informações que colaborem com a análise da realidade no contexto da formação inicial de professores. Após

analisarmos a BNC-Formação, foi possível verificar o seu conteúdo enquanto sistema de relações que direcionam a formação dos professores.

Dessa maneira, temos o intuito de auxiliar na reflexão teórica quanto às inquietações destacadas anteriormente, contribuir para a formação inicial docente e, construir um conhecimento teórico crítico sobre as implicações na formação inicial dos professores frente às propostas de desenvolvimento presentes nos documentos já citados.

2. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO

Nesse capítulo, focalizaremos os seguintes questionamentos: Partimos de qual compreensão de homem e quais compreensões de educação que vão se constituindo, a partir das relações de trabalho, no movimento histórico da sociedade? Quais as diferentes compreensões do processo educação ao longo da história?

Para responder tais questionamentos, descrevemos o processo de formação do homem como um ser social, mediante as suas relações com os outros homens em sociedade, avançando para a formação humana em suas perspectivas históricas, filosóficas, políticas e sociais. Para isso, retomamos o contexto do escravismo, feudalismo e capitalismo, pois entendemos que seja necessário conhecer este movimento das transformações e transições para compreendermos como a educação se encontra atualmente.

Para tanto, serão destacadas as multideterminações da Educação em um cenário de disputas econômicas, políticas, religiosas, sociais e culturais, avançando para as teorias da educação que apresentam diferentes compreensões, críticas e não críticas, de acordo com Saviani (1999), sobre os direcionamentos educacionais, chegando as teorias sociocríticas.

Inicialmente, destacamos as transformações que ocorram no ser humano, enquanto animal do gênero biológico, pois, o indivíduo passa pelo processo de hominização para se diferenciar dos animais, tornando-se um ser sociocultural. Com base em Leontiev (1978, p. 273), afirmamos que cada indivíduo aprende a ser homem, logo,

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

Mediante a transformação criativa da natureza que os homens realizam em cooperação e pela comunicação com outros homens, por meio do trabalho, é que temos como resultado a humanização. Conforme esse movimento dialético, o homem transita para uma nova forma de existência, inserindo-se no processo social do trabalho ao viver em constante contradição consigo mesmo e com o meio. Nesse contexto, o que vem em primeiro lugar são “[...] as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra” (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Compreendemos com Engels e Marx (2007, p. 64) que a transformação do homem pelo processo social do trabalho se dará “[...] somente na comunidade [com outros que cada] indivíduo tem os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos [...]”. As transformações, em cada indivíduo, estão diretamente ligadas às relações sociais desenvolvidas historicamente, e, não partem naturalmente do indivíduo.

Para adentrarmos à trajetória da educação precisamos compreender o processo de educação, e para isso, buscamos em Mészáros (2005, p. 44, grifo nosso) o entendimento que,

[...] no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno.

Compreendemos que o processo de educação se dá na aproximação e a apropriação da cultura pelos indivíduos, isso ocorre mediante o processo da atividade coletiva e pela comunicação entre os indivíduos da classe social em que ele está inserido.

Para contribuir ao entendimento do percurso da educação em sua trajetória filosófica, buscamos a partir de Severino (2006) a reflexão sobre o processo de formação humana que, segundo o autor, perpassa pelas dimensões éticas e políticas, visadas pela educação, alcançando assim a formação cultural.

A retrospectiva da educação parte da sociedade escravista, que perpassa pelo feudalismo até alcançar à sociedade capitalista para compreendermos o movimento das transformações da educação. A preocupação de Manacorda (1992) está voltada às manifestações e contradições que produziram as ideias pedagógicas.

Partindo da sociedade escravista, segundo Severino (2006), a formação do homem estava ligada diretamente ao seu processo de humanização, uma vez que o homem não nasce pronto, ou seja, ele precisa das relações sociais para que se constitua como ser social, inserido num determinado contexto histórico. Sendo assim, “[...] a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural [...]” (SEVERINO, 2006, p. 621). Essa formação busca o modo de ser dos indivíduos, para que possam desenvolver-se tanto social, quanto culturalmente. No entanto, a educação vem sendo entendida como “um investimento formativo do humano”, indo além dos ideais de humanização encontradas na tradição filosófica que, contraditoriamente à natureza, embasam as ideias pedagógicas.

A princípio, os ideais de humanização na tradição filosófica eram fundamentados a partir do dever humanizador, ou seja, estavam baseados na cultura. Transitavam para uma formação ética em que prevalecia a ética como princípio humanizador, sendo este o propósito da educação, ou seja, a formação ético-pessoal.

No segundo momento, a formação humana voltava-se para a inserção dos indivíduos na sociedade, por meio da formação política, e posteriormente, em decorrência de uma nova transformação e transição, constitui-se uma nova formação humana, em que não podemos descartar as referências ética e política, pois são essenciais para o “[...] processo de formação de um sujeito ético ou de um sujeito cidadão” (SEVERINO, 2006, p. 622). Nesse contexto, “[...] o que está em pauta é a própria construção do sujeito humano no tempo histórico e no espaço social, como sujeito integralmente ético e político, pessoa-habitante de um universo coletivo” (SEVERINO, 2006, p. 622).

A partir dessas compreensões sobre formação humana, analisamos as dimensões que fazem parte do processo de humanização, que segundo Duarte (1992, p. 12) “[...] avança na medida em que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal”.

Dentre essas mudanças que ocorreram no processo de formação humana, compreendemos que o ser humano tem a necessidade de produzir a sua própria sobrevivência, e isso acontece por meio da sua relação com a natureza. Na medida em que o homem transforma a natureza, também transforma a si mesmo, e essa relação de transformação se dá pelo trabalho, ou seja, “[...] o trabalho é mediação entre homem e natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana” (MARX, 2004, p. 14).

A atividade produtiva é considerada a base que define o movimento entre o ser humano e o meio, pois, a produção tem a finalidade de manter o homem, ou seja, suprir suas necessidades e uma vez que suas necessidades são satisfeitas, surgem novas necessidades.

De acordo com Marx (2004), por meio da satisfação da necessidade primária dos homens, juntamente com a atividade produtiva em sociedade e a criação de novos instrumentos é que se deu o surgimento de novas necessidades, podemos dizer que o trabalho foi se tornando cada vez mais sofisticado, com sua produção enriquecida. Os homens passaram a criar um valor, isto é, dar uma valoração diferente para a produção, que nesse momento não é considerada somente para sua sobrevivência.

De acordo com Markus (1974), essa produção que excede a satisfação da necessidade dos homens passa a ser considerada como uma moeda de troca, ou seja, o trabalho sofre uma

transformação em que o produto/objeto resultante da atividade produtiva é remetido a troca, pois os homens necessitam de outras coisas que não produzem.

Assim, compreendemos que, com o desenvolvimento da sociedade, é imprescindível que ocorra essa partilha da produção. Podemos dizer que desta forma a atividade produtiva, conhecida aqui como trabalho, transita para uma nova forma de existência e transforma a sociedade (MARKUS, 1974).

Diante dessa transição e transformação da sociedade, os homens passaram a considerar uma divisão técnica do trabalho, que se direciona para uma “[...] divisão social do trabalho que transforma o produto do trabalho num objecto destinado à troca, o que modifica radicalmente o lucro do produtor no produto que ele fabrica” (LEONTIEV, 1978, p. 275).

Essa divisão social, neste contexto, se diferencia da divisão do trabalho, pois esta última refere-se à divisão e distribuição do trabalho entre os homens, já a divisão social do indivíduo exclui os aspectos de cunho biológico, por exemplo, sexo, idade, gênero, etc e destaca sua distribuição pelas qualificações sociais. No entanto, compreendemos que a divisão social do trabalho é uma transição da divisão do trabalho, pois conforme Markus (1974, p. 81),

A divisão social do trabalho não ocorre até que um certo estágio de desenvolvimento das forças produtivas seja alcançado, mas, a partir do momento em que se constitui, “a divisão do trabalho”, como totalidade de todas as ocupações produtivas particulares, é a do trabalho social considerado segundo seu aspecto material, como trabalho que produz valores de uso.

Diante dessa divisão social do trabalho, podemos inferir que a sua abrangência ultrapassa as questões das classes e camadas sociais, abarcando também outros tipos de divisão do trabalho, sendo elas com relação ao campo e a cidade, e ao trabalho físico e o trabalho intelectual.

Compreendemos que essa separação entre o trabalho físico e o intelectual deriva de uma exploração primitiva da sociedade, e como consequência dessa exploração, temos a divisão social do trabalho que se constitui de uma hierarquia social em que a minoria detém a participação na sociedade e nas decisões coletivas. Para tanto, Vázquez (2003, p. 44) ressalta que,

[...] do cidadão da *polis*, o trabalho intelectual – considerado como o propriamente humano – se concentra na classe dos homens livres, enquanto o trabalho físico, por seu caráter servil e humilhante, repousa sobre os ombros dos escravos. [...] a divisão social do trabalho aprofunda, assim, a divisão entre contemplação e ação, e leva à exaltação do homem como ser teórico.

Essa divisão social do trabalho, ou seja, a constituição das classes sociais por meio de uma hierarquia de poder, perdura até os dias atuais. Essa divisão de classes e a busca por mais poder também afetam as relações com os demais setores da sociedade, sendo eles econômicos, sociais, culturais e educacionais.

No contexto educacional, percebemos a grande influência da classe dominante, pois, como veremos adiante, foi a forma de alienação em massa que os indivíduos detentores do poder conseguiram. A classe dominada apresenta-se como uma ameaça constante ao sistema, de modo que, eles são a maioria e quem detém a força de trabalho, uma vez que, se eles não produzirem para a classe dominante, estes não têm como aumentarem as suas riquezas.

Corroborando com essa ideia, Manacorda (1992) acrescenta que as relações sociais, políticas, culturais e econômicas são elementos fundantes para que possamos compreender a educação, pois ela não acontece de maneira igual nas distintas sociedades que se formam durante os diferentes períodos históricos.

A princípio, a educação formal não tinha como objetivo ensinar os cidadãos a lerem, escreverem e contarem, e tampouco, estava voltada ao desenvolvimento profissional, pelo contrário, era direcionada aos filhos das famílias da classe dominante e à vida política. A educação formal era direcionada aos cidadãos da classe dominante, em que a eles eram oferecidas as oportunidades de aprenderem a pensar e falar, voltados às questões políticas. Já aos trabalhadores restava a educação informal, que era realizada pela própria família, com um ensino reduzido a treinamentos no trabalho, observando, imitando e convivendo com os outros (MANACORDA, 1992).

Com o surgimento da sociedade de classes, ou seja, com a divisão social do trabalho, ocorreram diversas mudanças em relação à organização social e educacional. Com Cicone e Moraes (2016, p. 15) compreendemos que “Aquele sentido de apropriação dos conhecimentos pela educação é exercido com as sociedades de classe, na direção da manutenção das relações sociais de produção”. O cenário da educação destaca-se por ser responsável pelas novas relações sociais, em que os conhecimentos que “[...] as classes dominantes necessitavam conhecer não era o mesmo que as classes dominadas” (CICONE; MORAES, 2016, p. 15).

Nesse modelo de sociedade existia a compreensão de que “[...] as desigualdades sociais e educacionais eram naturalizadas, ou seja, eram destinos traçados pelos deuses em que uns nasciam para usufruírem da vida enquanto outros nasciam para o sofrimento do trabalho” (CICONE; MORAES, 2016, p. 27). Conforme a complexa estrutura organizacional da sociedade deste período, temos, segundo Cicone e Moraes (2016, p. 16), a situação de que a “[...] educação foi difundida por conta da necessidade de formação básica de funcionários da

máquina estatal e, de outro, pela necessidade de formação mais aprofundada para a elite governante”.

Por meio dessas proposições, compreendemos as mudanças que ocorreram na sociedade de classes, tais como as formações ética e política, a compreensão do homem como ser social, as relações de trabalho, a delimitação do acesso às escolas e aos conhecimentos, filosóficos, artísticos, culturais e políticos. As consequências para a educação, como por exemplo, as transições sofridas pela formação humana chegando até a formação cultura, que agrega os princípios éticos e políticos, além de considerar o indivíduo no tempo histórico e espaço social.

A atividade produtiva que, a princípio, era direcionada pela necessidade humana para sua sobrevivência, posteriormente, passou a ser vinculada à atividade produtiva, com a geração de lucros e exclusão da classe trabalhadora e, por fim, o acesso à educação formal ficou somente para os filhos das famílias da classe dominante, restando a educação informal, realizada pelas próprias famílias, através de treinamentos, observação e imitação para as demais classes. Além de apresentar o papel da educação no processo de dominação da classe trabalhadora.

Diante das transformações que ocorreram na sociedade, foram necessárias mudanças também no cenário educacional, pois, diante do mundo feudal, a educação não estava mais pautada nas formas da força e violência. Na sociedade feudal, foi preciso aprender a conviver com o outro, a partir das relações sociais, isso significou que os homens teriam que aprender novas maneiras para se comportarem em conformidade com esta nova sociedade (CICONE; MORAES, 2016).

Os primeiros a terem acesso a esse novo modelo de educação foram os senhores feudais, isto é, a classe dominante, pois, a eles foram oferecidos o acesso à cultura, à arte e à filosofia para o desenvolvimento de um pensamento mais elaborado. Aos demais membros da sociedade, ou seja, aos servos e comerciantes, restaram os conhecimentos que estavam voltados ao dia a dia do trabalho, isto é, aprenderem a ler, a contarem, a se comunicarem e orientarem nas navegações.

Nesse processo de mudança da sociedade de classes, e do cenário da educação, segundo Manacorda (1992), a Igreja passou a ser a autoridade assumindo a reestruturação da escola, ao passo que a escola clássica perdeu espaço para a escola cristã. A educação cristã estava em expansão e “[...] a Igreja era a única mediadora entre os fiéis e Deus na sociedade teocêntrica, e com a Bíblia escrita em latim, inacessível a quase toda a população, ela tornava-se monopolizadora do próprio conhecimento acessível” (CICONE; MORAES, 2016, p. 16).

Essa autoridade exercida pela igreja não se manteve somente na questão educacional, pois a igreja também exercia forte influência sobre as esferas políticas e econômicas da

sociedade feudal. Foi durante este período em que a igreja deteve grande número de bens materiais em seu poder, tornando-se influenciadora na idade média.

Foram instituídas as escolas cristãs e os alunos passaram a ser recepcionados nas paróquias para que os sacerdotes pudessem lhes ensinar os salmos e fazerem a leitura da bíblia para que, assim, pudessem formar seus sucessores. No período em que a educação estava sob o domínio da igreja, como forma de manter o controle sobre o que a sociedade poderia ter acesso, houve questões complicadas referentes à cultura e aos livros clássicos.

Na medida em que os sujeitos tiveram acesso às leituras e ao conhecimento, foi difícil manter o controle sobre a sociedade e, para evitar um colapso no domínio exercido pela igreja, seus membros determinaram que os livros e demais instrumentos de acesso à cultura ficariam sob o poder dos mosteiros, com proibições quanto à sua leitura.

No cristianismo, a educação em sua concepção ética teve maior importância, “[...] garantindo a humanização do homem na medida em que ela possa contribuir diretamente para a construção do próprio sujeito” (SEVERINO, 2006, p. 625). Em outras palavras, a educação teve grande relevância no aprimoramento da essência humana que visava ao homem alcançar a perfeição e, assim, aproximá-lo de Deus.

A influência da igreja na sociedade medieval gerou o distanciamento entre o “[...] mundo feudal e cristão, o pensamento iluminista se instaura sob o crescente impacto da formação dos estados como entidades políticas autônomas” (SEVERINO, 2006, p. 625). Consequentemente, essas mudanças se refletem na vida política dos homens e das mulheres, dentre as quais destacamos a transição da formação ética para uma formação na dimensão política que apresenta maior relevância na formação do cidadão.

A dimensão ética, de forma isolada, não é suficiente para responder as situações propostas pela nova realidade em que os homens se encontram, pois, neste momento, a realidade “[...] é uma forte e densa realidade autônoma, ditando e impondo regras e leis” (SEVERINO, 2006, p. 625). Esta realidade que está sendo constituída procura as respostas nas leis externas estabelecidas pela sociedade e não mais nas leis internas do espírito, como era feito na dimensão ética.

Com a crise do feudalismo houve mudanças políticas, econômicas, sociais e financeiras na sociedade atual, pois ocorreu a transição para uma nova forma de organização das classes sociais, sendo agora regidas pelo capitalismo. Essa transição se deu devido a ascensão da classe burguesa ao poder, mediante as crises nos campos e as revoltas dos camponeses. Assim foi preciso estabelecer novas formas de governos para conseguir manter as relações de poder.

Com o surgimento da classe burguesa e do proletariado mudaram-se também as formas de organização do sistema econômico, visto que antes o comércio era realizado mediante trocas, agora as mercadorias passam a ter um valor de venda, ou seja, este sistema econômico está fundamentado na propriedade privada, no acúmulo de riquezas e altos lucros (SAVIANI, 2019).

No capitalismo, o modelo de educação que prevalece é a educação escolar, sendo essa de acesso para todos, e consiste em um sistema que visa promover a universalização da educação, na tentativa de incluir a todos nesse sistema, no entanto, esse sistema passa a ser muito mais excludente do que inclusivo.

Como consequência desse processo de mudanças, conforme Saviani (1999), iniciou-se a participação daqueles que antes eram excluídos da dimensão política, isto é, os trabalhadores e as camadas mais pobres passaram a ter o direito ao acesso às escolas, isso não significa que todos tiveram condições de frequentar as instituições escolares.

Além disso, o ambiente educacional passou a ter uma visibilidade maior por parte do Estado, modificando também as compreensões que se tem de escola, indo além da criação e controle de frequência, passou-se a considerar os costumes e valores do que e para que precisa ser ensinado no ambiente escolar, conforme as ideologias da classe dominante.

Foi nesse período que houve uma reflexão sobre o processo do existir humano, como ser social, voltando-se à promoção da passagem “[...] de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alcançada no nível da consciência filosófica)”, pois é por meio do modo sistemático que o indivíduo assume, mediante o conhecimento, condições para integrar-se à sociedade (SAVIANI, 1996, p. 54).

Para chegar a essa compreensão da educação, nos moldes científicos do século XIX, houve um processo de transição que teve início após a revolução científica no século XVII, que ocorreu o afastamento da filosofia e ciência. Esse afastamento serviu de “[...] base central do conhecimento que, nesta fase, já se constitui como conhecimento científico, graças à emergência das ciências humanas” (SEVERINO, 2006, p. 626). No entanto, paralelamente à constituição dos conhecimentos científicos fundantes das ciências humanas, a filosofia ainda permaneceu nas suas dimensões sociais e políticas, que se fundamentam nas ciências sociais.

O conhecimento científico passou a ter uma maior importância, sendo que agora a filosofia considera a ciência, exercendo assim uma reflexão metacientífica. Com isso, demonstramos uma transição quanto ao modo de pensar os fenômenos, considerando “[...] não mais o conhecimento metafísico das essências das coisas, mas o conhecimento científico dos fenômenos naturais, única e exclusiva manifestação do real” (SEVERINO, 2006, p. 629).

A formação humana constituída no processo de transição dos conhecimentos filosóficos para os científicos, não descarta os valores e os conhecimentos já constituídos pelo homem nas suas relações sociais, culturais e políticas. De acordo com Severino (2006) destacamos que não há mais predomínio somente das dimensões éticas e políticas, evidenciadas nos períodos anteriores. Com isso, podemos identificar o processo de mudança quanto à formação do homem, desde a sua formação ética e política, chegando à sua formação cultural, conforme apresenta Severino (2006),

Minha idéia é de que as posições teóricas elaboradas pelos pensadores frankfurtianos, particularmente por Adorno e Horkheimer, inauguram uma concepção diferenciada da educação, que não se expressaria mais nem como formação ética do sujeito pessoal nem como formação política do sujeito coletivo, mas como formação cultural, conceitualizada como realização antropológica *tout court*, sem qualquer adjeti-vação de qualquer natureza. E no rastro dessa idéia originante, a grande maioria das manifestações da filosofia contemporânea vai avançando no sentido de se conceber essa formação como a própria substância da educação. (SEVERINO, 2006, p. 630, grifo do autor).

No campo da filosofia, para que ocorra a formação cultural do indivíduo, segundo Severino (2006), a educação precisa ter como propósito a “desbarbarização”, que está sendo compreendida como o acesso do homem à cultura e à civilização, pelo qual, busca convertê-los para um sistema autossuficiente, buscando alcançar a autonomia e a emancipação.

Como ferramenta fundamental para que aconteça essa transformação temos o esclarecimento, no qual compreendemos como o acesso às informações e ao conhecimento que, segundo Severino (2006, p. 632), se dá por meio da “[...] passagem do inconsciente para o consciente, do não ciente para o ciente, do pseudociente para o ciente. O esclarecimento ilumina e elimina”.

Nesse processo de formação cultural, buscamos indivíduos críticos, autônomos e conscientes, mas deparamo-nos com uma formação direcionada para sujeitos reais, que vivem em uma sociedade alienada, numa tentativa de desalienação. No entanto, tal formação emancipatória figura-se de modo travado para as experiências que possam proporcionar qualquer formação emancipadora.

E assim, a partir desse percurso histórico, entendemos como “Educação na atualidade” o período histórico que compreende os séculos XX e XXI. No século XX temos alguns aspectos relacionados ao liberalismo, à sociedade de consumo, o sujeito e sociedade e as sobreposições com a educação. No entanto, neste recorte histórico, iremos estudar o sujeito e a sociedade e as sobreposições com a educação.

Para cada um desses aspectos citados anteriormente, iremos considerar o contexto histórico e social dos indivíduos, para que, assim, possamos dar uma explicação para a atuação do sujeito na sociedade e compreendermos que isso ocorre, segundo Aranha (1996, p. 115), por meio de um

[...] processo (nada é estático), com a contradição (não há linearidade no desenvolvimento, que resulta do embate e do conflito) e com o caráter social do engendramento humano (o ser do homem se faz permeado pelas relações humanas e por isso se expressa de formas diferentes ao longo da história).

Diante desse movimento dinâmico e contraditório da sociedade, percebemos que houve um desenvolvimento no cenário educacional, ou seja, uma transformação para um novo modelo de educação, na qual podemos identificar mudanças e uma crescente generalização do movimento para a democratização da educação. A partir deste cenário de democratização da educação, percebemos um ideário pedagógico contemporâneo, que compreende o indivíduo como parte de um contexto social, que existe uma interação entre o indivíduo e a sociedade, logo, a escola e a educação são direitos de todos.

Com o movimento de transformação do conhecimento e dos novos impactos causados na educação, percebemos a formação de um “novo homem”, ou seja, os jovens que estão frequentando as escolas não são mais os mesmos de antes, pois, os homens foram se transformando, do mesmo modo que a sociedade, os conhecimentos e a educação também se transformaram. Com isso, novos desafios, novas sensibilidades foram aparecendo, fazendo com que os professores não soubessem lidar com a nova figura de ser humano que estava presente na escola.

Conforme Aranha (1996, p. 116), seriam necessários novos questionamentos, tais como “[...] do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Ou como é esse homem que surge [...]?”. Para Saviani (1996), todos os aspectos e questionamentos elencados anteriormente fazem parte do processo de mudança da formação do ser humano. Na proporção que ele é capaz de compreender a sua situação como ser social, ele tem maior capacidade para intervir na sociedade, e com isso, ter acesso à liberdade, comunicação e colaboração entre os homens.

Em síntese, no processo para compreender como a educação se encontra no atual momento, identificamos as unidades que se interrelacionam com o sistema educacional e que modificaram a educação no decorrer dos anos. A cada transformação da sociedade, também são transformados os seus elementos constituintes, e assim, podemos afirmar que o processo

educacional se configura conforme a sociedade que está vigente. No feudalismo, a sociedade era formada pelos senhores feudais, como classe dominante, e os servos, que faziam parte da força produtiva, sendo assim, a educação se apresentava de modo a ensinar aos membros da classe dominante os conhecimentos a respeito da arte, filosofia, cultura e políticas para que esses indivíduos aprendessem a pensar e transformar o modo de agir em convivência com os outros. Já para os demais, eram ofertados os conhecimentos que faziam parte do seu cotidiano e que poderiam auxiliar nos seus afazeres diários, sendo que a eles era ensinado a ler, contar, comunicar-se e orientar-se nas navegações.

Nesse movimento houve forte influência da igreja, pois esta possuía riquezas e posses, que lhes davam condições de participar das questões políticas da sociedade, além da grande influência da igreja na educação, por meio do cristianismo, em que Deus estava acima de tudo. Houve as transições quanto ao processo de formação humana, partindo da dimensão ética, passando pela dimensão política e chegando à formação cultural; a forte presença da dimensão política na educação desde a idade moderna; a transformação do conhecimento que, a princípio, era orientado de uma forma assistemática e evoluiu para uma forma sistemática, saindo do senso comum e alcançando um nível de consciência teórico-científico e o afastamento da filosofia, dando espaço para a ciência, mas a filosofia não desvinculou-se totalmente deste processo de conhecimento, pois ela tem a sua importância na compreensão dos conceitos e conhecimentos da realidade.

Houve a transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista, devido as crises do campo e as revoluções camponesas, quem passou a dominar as relações de poder foi a classe burguesa. Essa nova sociedade estava fundamentada no acúmulo de riquezas e visava altos lucros, tudo isso com base na propriedade privada, anteriormente, as relações de comércio eram baseadas na troca de produtos conforme a produção e a necessidade, atualmente, esta atividade é realizada com base no valor, ou seja, na mais valia.

Por fim, houve uma transição para um novo modelo de educação, em que se buscava uma generalização do movimento para a democratização da educação e com essa democratização da educação, todos passaram a ter acesso às escolas, e com isso, os professores se depararam com um “novo homem”, e com isso, surgiram questionamentos sobre o tipo de homem que queremos formar e, conseqüentemente, houve uma insegurança por parte dos professores, sendo que eles não sabiam como lidar com esta nova situação.

2.1 Teorias da educação

A trajetória da educação, apresentada até o momento, é necessária para compreendermos que a escola é uma unidade em um sistema de relações multideterminado que se articula num contexto histórico, e assume uma relação muito forte com os ambientes sociais, econômicos, políticos e culturais.

Partindo desse pressuposto, de que a educação não é algo isolado, destacamos a importância de conhecer as tendências pelas quais a Educação esteve e está inserida, além de conhecer sobre a prática política, econômica e social de cada período discutido.

De modo a compreender melhor as tendências que norteiam a educação, buscamos em Saviani (1999) algumas definições sobre as teorias da educação. Conforme o autor, podemos dividir as teorias da educação em dois grupos: as teorias não críticas e as teorias críticas. Essas teorias foram elaboradas a fim de dar uma explicação para como a educação se apresentava em um determinado período histórico, e a partir disso, poderemos compreender as transformações que a Educação vem sofrendo até a atualidade.

As teorias não críticas foram baseadas na ideia de que a sociedade é resultado de uma constituição harmônica, que traz a união entre os indivíduos, e para compreender essa sociedade precisamos partir dela mesma. Sob o ponto de vista das teorias não críticas, entendemos a educação como um instrumento de equalização social, ou seja, que busca fortalecer as relações sociais, proporcionar a união e assegurar a inclusão de todos no ambiente social.

Nessa concepção, conforme Mota e Novo (2019, p. 2), educação está sendo formada por “[...] grupos constitutivos, os quais são responsáveis pela sua manutenção e perpetuação a partir da transposição, às gerações que se seguem, dos modos culturais de ser, estar e agir necessários à convivência e ao ajustamento de um membro no seu grupo ou sociedade”. Na medida em que os indivíduos se apropriam dos modos culturais de ser, estar e agir, eles se ajustam à sociedade, isso faz com que se integrem aos grupos sociais por intermédio da educação e eliminem a sua relação de desarmonia e não pertencimento a esses grupos.

Essa relação entre sociedade e educação constitui-se por uma força homogeneizadora, ou seja, que busca unir os laços sociais, garantindo que todos os indivíduos estejam integrados para a superação do fenômeno da marginalidade. Diante dessa força homogeneizadora, à educação “[...] cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária”, de acordo com Saviani (1999, p. 16).

Em contrapartida, temos as teorias críticas, que visam “[...] superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o

exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 1999, p. 41). As teorias críticas abarcam a compreensão de que a escola precisa ser considerada como um espaço de lutas, disputas e superação de conflitos. Saviani (1999, p. 42) afirma que “O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”.

As teorias críticas permitem, a partir de uma visão crítica da sociedade atual, compreender as relações de dominação que ocorrem entre as classes sociais, de modo que “[...] preconizam a necessidade de superação dessa sociedade. Com esse objetivo essas teorias procuram entender como e com que intensidade a educação contribui ou não para a reprodução dessas relações de dominação” (DUARTE, 1992, p. 1-2).

As teorias crítico-reprodutivistas são fundamentadas em uma visão da educação como um instrumento de discriminação social. A estrutura socioeconômica que fundamenta a divisão de classes, conjuntamente com os determinantes sociais que condicionam os objetivos relacionados ao processo educativo das teorias crítico-reprodutivistas, nos direcionam para uma escola que se limita a “[...] reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista” (SAVIANI, 1999, p. 27).

Visando uma melhor compreensão desses grupos de teorias, as teorias críticas e não críticas, apontadas por Saviani (1999), faremos a seguir breves sínteses contendo as compreensões sobre a educação, professor, aluno, processo de ensino e aprendizagem que se referem a elas.

As teorias não críticas são constituídas pela: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista. E as teorias críticas ou crítico-reprodutivistas são compostas por: Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica; Teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e Teoria da escola dualista.

2.1.1 Teorias não críticas

Na Pedagogia Tradicional, a educação era compreendida como um meio para que indivíduos fossem convertidos a cidadãos civilizados, pois eles passaram a viver em uma sociedade com uma cultura, costumes, princípios e valores diferentes do que eles estavam acostumados. O que prevaleceu nesta sociedade foram os costumes, princípios e valores da classe dominante.

As relações de trabalho se davam pela exploração da mão de obra escrava, e houve a tentativa de escolarização por meio da catequese, ou seja, educar pela religião, sendo que,

[...] o eixo do trabalho catequético era de caráter pedagógico, uma vez que os jesuítas consideravam que a primeira alternativa de conversão era o convencimento que implicava práticas pedagógicas institucionais (as escolas) e não institucionais (o exemplo). (SAVIANI, 2019, p. 70).

As escolas eram organizadas em classes e o ensino era centrado no professor, isto é, ele era responsável por ‘transmitir’ os conhecimentos carregando a imagem de um grande mestre enquanto pessoa que estava mais preparada para fazer com que os ensinamentos chegassem aos demais indivíduos. Em lugar de menor prestígio, estavam os estudantes que tinham a obrigação de assimilar os conhecimentos que lhes eram transmitidos. Coube à escola o papel de tornar públicas as instruções e transmissão dos conhecimentos acumulados pelos povos historicamente. No entanto, a Pedagogia Tradicional não obteve o resultado desejado, visto que nem todos os estudantes que entravam nas escolas tinham êxito, ou seja, nem todos os ingressantes se ajustavam ao tipo de sociedade que queriam consolidar, causando assim, uma frustração em não conseguirem alcançar o propósito inicial, que era de converter os indivíduos em cidadãos civilizados.

Então houve a transição da Pedagogia Tradicional para a Pedagogia Nova. Inicialmente houve um equilíbrio entre essas duas teorias, no entanto, em 1947, houve o predomínio da influência da Pedagogia Nova. Esta passou por uma crise na década de 60, momento em que já existiam articulações para um outro modelo de educação a Pedagogia Tecnicista.

A luta da escola particular contra a escola pública, fez com que a igreja católica tomasse partido para as escolas particulares, voltando-se aos interesses privatistas. A igreja católica permanece nesse impasse com a educação e, após muitas discussões e renovações a educação passou a ser influenciada pelo escolanovismo.

Reconheceu igualmente que não existe “nada de mais racional” do que o entendimento da atividade, da iniciativa como o “elemento capital da educação”. Do mesmo modo reconheceu o valor dos métodos novos afirmando a conveniência de que os educadores católicos estudem cuidadosamente todos os métodos novos introduzidos pela nova pedagogia, assim como as contribuições da psicologia experimental na perspectiva, é claro, daquilo que ele considerava a “filosofia verdadeiramente católica da vida”. (SAVIANI, 2019, p. 361).

Diante deste cenário de complexas mudanças, podemos dizer que na Pedagogia Nova, conforme Saviani (1999), voltou-se à educação a competência de adaptar os indivíduos à sociedade, suscitando neles os afetos e emoções, fazendo-os integrantes juntamente com os outros membros da sociedade.

Para que a educação pudesse exercer a sua função social, estabeleceu-se um sistema educacional em que os alunos eram agrupados conforme as suas áreas de interesses, e o professor era somente o orientador e estimulador dessa aprendizagem. A aprendizagem decorria do interesse dos alunos, ou seja, por meio da iniciativa dos próprios estudantes é que se desenvolviam as aprendizagens. Portanto, tínhamos um cenário estimulante e por intermédio das relações vivas entre aluno e professor e entre aluno e aluno ocorriam o processo de ensino e aprendizagem.

Esse modelo de educação, pautado na aprendizagem por meio da experiência e a relação viva entre alunos e professores, era trabalhado com pequenos grupos de alunos, fazendo com que os custos para manter essas escolas fossem altos. “Com isto, a ‘Escola Nova’ organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” (SAVIANI, 1999, p. 21). Nesse contexto, os investimentos na qualidade do ensino delimitavam-se a pequenos grupos da classe burguesa, deixando os demais estudantes com um ensino sem muitos recursos, de forma que houvesse um afrouxamento e uma despreocupação em relação às disciplinas e aos conteúdos que estavam sendo ensinados.

Como consequência dessa falta de investimentos e exclusão na educação, nos deparamos com um paradoxo, pois, dava-se ênfase à qualidade do ensino somente aos pequenos grupos da elite deixando a grande maioria dos indivíduos desamparados. Mas uma vez, a composição de educação não trouxe o resultado proposto pela classe dominante, sendo este um motivo de crítica pela nova tendência pedagógica que se aproxima, a Pedagogia Tecnicista.

A educação, na década de 1960 e 1970, transita para uma outra tendência educacional, a Pedagogia Tecnicista. As reformas do ensino são preparadas pelo governo militar decorrente do golpe de 1964 e começam a ser implantadas em 1969 sob a perspectiva da Pedagogia Tecnicista.

De modo geral, precisamos compreender primeiramente no que a teoria se fundamenta, compreendendo como os processos educativos são organizados e como a abordagem da Pedagogia Tecnicista se direciona. Para isso, compreendemos, conforme Saviani (2011), que essa pedagogia está fundamentada pela racionalidade, eficiência e produtividade em que o processo educativo é organizado conforme a perspectiva empresarial, sendo assim, as ações pedagógicas exercidas pelo professor são previamente organizadas e os professores só precisam executá-las. A pedagogia tecnicista se direciona com base no sistema produtivo e o seu foco é

desenvolver indivíduos que sejam competentes para desempenharem funções dentro do sistema capitalista.

A partir das mudanças sofridas pela sociedade, neste percurso histórico, compreendemos a presença do ideal do dualismo do ensino brasileiro em que a elite tem uma formação ampla e geral, enquanto para os demais, é oferecido um ensino que busca “[...] formar as pessoas de forma segmentada, sem uma visão do todo, voltado às necessidades da produção, e não para um pensar sobre o mundo” (CICONE; MORAES, 2016, p. 210-211).

Com essa fundamentação pela racionalidade, eficiência e produtividade compreendemos que essa tendência da educação esteja diretamente ligada à formação de competências e habilidades nos indivíduos, como forma de desenvolvimento humano, ou seja, para essa tendência pedagógica, só se desenvolve quem consegue adquirir as habilidades e competências que foram predeterminadas pelo sistema capitalista/mercado de trabalho.

Para compreender o que outros estudiosos entendem por habilidades e competências, buscamos em Fairclough (2001), que apresenta em seus estudos a concepção de que a competência está direcionada ao sujeito “ser admitido a” ou “como ser capaz de”, em que os indivíduos devem adaptar-se às condições de trabalho que lhes são impostas. Nessa vertente, nos deparamos com a competência na educação, “[...] centrada nos objetivos do ensino, expressados em termos comportamentais, e na utilização de técnicas específicas nas práticas pedagógicas” (SILVA, 2016, p. 198).

Com Silva (2016) refletimos que as habilidades e competências acabam excluindo cada vez mais as qualificações docentes, em busca de indivíduos que sejam capazes de executar aquilo que está internalizado, ou seja, seu repertório de habilidades.

Não obstante ao conjunto de competências, é necessário compreendermos o conceito de habilidade, visto que segundo Fairclough (2001), existem duas constituições contraditórias referentes ao conceito de habilidade, podendo ser tanto uma concepção individualista e subjetiva da aprendizagem quanto uma concepção objetiva de treinamento. Com isso, Fairclough (2001, p. 257), nos traz duas visões sobre este conceito.

De um lado, o conceito de habilidade tem implicações ativas e individualistas: habilidades são atributos apreciados dos indivíduos, estes diferem em tipos e em graus da habilidade, e está aberto a cada um aperfeiçoar as habilidades ou acrescentar novas habilidades. Por outro lado, o conceito de habilidade tem implicações normativas, passivas e objetificadoras: todos os indivíduos adquirem elementos de um repertório social comum de habilidades, por meio de procedimentos de treinamentos institucionalizados e supondo-se que as habilidades sejam transferíveis a contextos, a ocasiões e a usuários de um modo que deixa pouco espaço à individualidade. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 257).

Estes conceitos trazidos por Fairclough (2001) nos ajudam a pensar sobre os diferentes modos que constituem as habilidades nos indivíduos. Diante do primeiro conceito apresentado, compreendemos que é necessário para os seres humanos desenvolverem e aperfeiçoarem as suas habilidades individuais, o que os destaca no contexto coletivo, por meio da sua individualidade. Já o segundo conceito apresentado pelo autor está direcionado às habilidades que são desenvolvidas socialmente, com o auxílio de treinamentos e condicionantes que direcionam para ações passivas.

Todos os indivíduos desenvolvem habilidades, este é o processo da vida social, política e econômica, no entanto, a partir do momento que estas habilidades e competências são predeterminadas, de forma passiva e objetivadora, pelas instituições ligadas diretamente ao mercado de trabalho, elas não compreendem os estudantes em todas as suas dimensões ética, política, histórica e social. Por este motivo, passam a ser somente uma transmissão dos conhecimentos, ou melhor, um treinamento necessário para que sejam executores das tarefas que lhes forem atribuídas.

Diante dessa visão reducionista, que a pedagogia tecnicista nos traz, apreendemos que a Educação está direcionada a um currículo instrumental, experimental, que visa uma formação pragmática, em que são priorizados os resultados e metas preestabelecidos para alcançarem a eficiência e a produtividade. Por este motivo, essa pedagogia parte do princípio da neutralidade científica e fundamenta-se na racionalidade, eficiência e produtividade, com a finalidade de tornar o processo educativo objetivo e operacional.

O ponto de vista da educação, como uma organização racional do trabalho, corrobora com questões que buscam causar o equilíbrio do sistema, pensado pela burguesia e a favor dela, para minimizar as interferências subjetivas que podem comprometer o risco à sua eficiência. Na pedagogia tecnicista, cabe à educação oportunizar um treinamento para que os indivíduos consigam executar as diversas tarefas que lhes são cobradas pelo sistema de produção (SAVANI, 2011).

Percebemos que a pedagogia tecnicista visa uma padronização do sistema de ensino, isto é, com planejamentos predeterminados, em que os professores precisam segui-lo e se ajustarem ao que eles determinam dentro de cada disciplina e às práticas pedagógicas que se constituem naquele ambiente escolar.

Uma vez que as escolas estão sendo direcionadas a esta padronização do ensino, fica mais evidente a presença da racionalidade técnica-instrumental, que aumenta cada vez mais os processos de burocratização do ensino e os problemas que precisariam ser resolvidos, e que ainda continuam presentes na sociedade.

Esta tendência considera que a ineficiência e a improdutividade dos indivíduos são uma ameaça à estabilidade do sistema funcional estabelecido pela sociedade burguesa. Para essa sociedade esse cidadão será um incompetente, ou seja, ele não está dentro dos padrões de eficiência e produtividade estabelecidos pela burguesia (SAVANI, 2011).

Em síntese, destacamos as principais transições e transformações das tendências pedagógicas que fazem parte das teorias não críticas, e com isso, compreendemos que a educação tem o papel de fortalecer as relações sociais, proporcionar a coesão e assegurar a inserção dos indivíduos na sociedade, sendo que ela precisa estar em consonância com o modelo de sociedade a qual se destina.

2.1.2 Teorias crítico-reprodutivistas

As teorias crítico-reprodutivistas surgiram como consequência do fracasso do movimento social que tencionava para uma revolução cultural e não social, isso se deu em meados dos anos 1968. Enquanto a Pedagogia Nova buscava mudanças sociais por intermédio da educação, a teoria crítico-reprodutivista “[...] pretendia efetuar a revolução social, mudar as bases da sociedade pela revolução cultural (abrangia, portanto, não apenas a escola, mas todo o âmbito da cultura)” (SAVIANI, 2011, p. 27).

Até o presente momento, pudemos perceber que a educação se constituiu a partir dos condicionantes sociais, isto é, era a sociedade quem determinava o modelo de educação a ser seguido. E diante deste movimento de transformação da sociedade e, conseqüentemente, da educação, pretendemos compreendê-la a partir da realidade, analisando a reprodução da sociedade de modo crítico.

Trata-se, assim, de uma análise crítica porque consiste da determinação exercida pela sociedade sobre a educação; no entanto, é uma análise crítico-dialética e não crítico-mecanicista. Com efeito, a visão mecanicista inerente às teorias crítico-reprodutivistas considera a sociedade determinante unidirecional da educação. (SAVIANI, 2011, p. 79-80).

Recorrendo a análise crítico-dialética, compreendemos o movimento da educação como um todo na realidade, ou seja, todos os elementos que fazem parte da sociedade estão interrelacionados com o modelo de educação que nos é apresentado. Essa tendência recebeu tal denominação, pois, conforme Saviani (2019, p. 462-463, grifos do autor),

[...] trata-se de uma tendência *crítica* porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é *reprodutivista* porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes.

Diante disso, é importante delimitar quais são as teorias que iremos analisar dentro do todo das teorias crítico-reprodutivistas da educação, como a "Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica", elaborada por Bourdieu e Passeron em 1970. A teoria se fundamenta em um conjunto de proposições que estão em unidade com a educação, ou seja, há uma articulação entre a ação pedagógica, a autoridade pedagógica e o trabalho pedagógico. Na medida em que se tem rupturas, fragmentações nas funções que tais unidades exercem sobre o sistema de ensino, temos como resultado, a violência simbólica que pode se manifestar de diversas formas, tais como: a formação da opinião pública, fazendo uso dos meios de comunicação de massa, jornais etc.; a pregação religiosa; a atividade artística e literária; a propaganda e a moda e a educação familiar. Nesse sistema de ensino, a Educação tem a função de reproduzir as desigualdades sociais, de modo que ao reproduzir a cultura da classe dominante, ela contribuirá para a reprodução social (SAVIANI, 2011).

A "Teoria da escola enquanto aparelho ideológico de estado (AIE)" criada por Althusser, em 1970, se constitui a partir de dois tipos de aparelhos de Estado, sendo: os Aparelhos Repressivos, que são constituídos pelos órgãos e instituições que regulam a ordem, a segurança e as economias, como por exemplo, o Exército, a Polícia, os tribunais, dentre outros órgãos gerenciados ou direcionados pelo governo. Também há os Aparelhos Ideológicos que surgem a partir da junção de diferentes religiões, sistemas escolares, diferentes partidos políticos, diferentes meios de comunicação, dentre outros.

Ao analisarmos a essência de cada aparelho de Estado, podemos apontar as diversidades entre um e outro. Os Aparelhos Repressivos agem demasiadamente fazendo o uso da violência deixando em segundo plano a ideologia, em contrapartida, os Aparelhos Ideológicos lutam primeiramente pela ideologia e secundarizam a repressão.

A escola é utilizada como um instrumento/meio para a reprodução das ideias de produção capitalista, com o objetivo de que os alunos internalizem a ideologia da cultura dominante e fiquem imersos nos saberes práticos que lhes são colocados.

Conforme Saviani (1999), por intermédio do aparelho ideológico de estado escolar – é que a classe burguesa busca expandir seus interesses de forma que garantam e façam os valores

e interesses burgueses chegarem ao maior número de pessoas possível, fazendo, assim, uma equalização social.

E por fim, temos a "Teoria da escola dualista" de Baudelot e Establet, constituída em 1971, que se constitui em dois tipos de escolas, ou seja, um tipo para cada classe social, sendo que a sociedade é formada pela burguesia e proletariado. Essas redes de ensino definem o aparelho ideológico do Estado capitalista, para tal divisão da escola. Podemos considerar uma rede Secundária-Superior (SS), reservada para os filhos das famílias da classe dominante e uma rede Primária-Profissional (PP), destinada às classes dominadas.

Diante dessa divisão, podemos dizer que nas redes SS, os estudantes são preparados para o futuro, com acesso à sua cultura, e são direcionados para uma formação no ensino superior. Já para os estudantes das redes PP são oferecidos conteúdos básicos, de forma repetitiva, pois eles têm acesso à cultura da classe burguesa que tem a finalidade de inculcar a ideologia dominante.

Além dos trabalhadores terem acesso a uma educação fragmentada e de má qualidade, ainda o que lhes restam são os produtos com qualidade inferior aos da classe burguesa, dando-lhes a sensação de poder de compra. Em vista disso, Saviani (1999, p. 36) afirma que “Em face da cultura burguesa, pelo fato de inculcar à massa de operários que tem acesso à rede PP apenas os subprodutos da própria cultura burguesa”, ou seja, mesmo não sendo da classe burguesa, os trabalhadores podem ter subprodutos da mesma marca, como por exemplo, Nike, Gucci, Rolex, Dolce Gabanna, dentre outras marcas de diversos produtos nacionais e importados.

Esse aparelho ideológico trata de reproduzir nas escolas as relações de produção capitalistas, ou seja, a partir da divisão de classes quem beneficia-se é a classe dominante. Conforme Saviani (1999, p. 37), “[...] essa teoria busca colocar em evidência que é a mesma ideologia dominante que é imposta a todos os alunos sob formas necessariamente incompatíveis”, isto é, a cultura dominante é ensinada a todos os estudantes, no entanto, quem se beneficia disso são os filhos das famílias burguesas.

Contudo, compreendemos o conceito de aparelho ideológico do Estado, tal como um aparelho de escola, que no movimento dialético, existe uma unidade contraditória entre as duas redes de escolarização. Como dito anteriormente, tal aparelho ideológico visa alienar fazendo o uso da ideologia dominante e não pela repressão ou violência.

A partir disso, apreendemos que as práticas escolares promovem um saber objetivo, ou seja, a escola está diretamente ligada às questões de reprodução das relações de produção, e com isso, a formação da força de trabalho e a alienação da ideologia burguesa estão interconectadas, não existindo assim uma ou outra, mas ambas no mesmo movimento.

Essa teoria não exclui a existência da ideologia do proletariado, de modo que essa existência e origem apresentam-se fora do ambiente escolar, quer dizer, nas massas operárias e suas organizações. O modo que o sistema burguês tem para fazer com que seus interesses tenham êxito é atingir essa ideologia proletária que é exterior a escola, e para isso, é preciso que eles alienem os indivíduos que fazem parte da escola com a sua ideologia.

Podemos dizer que o papel da escola para essa teoria não é de reforçar e legitimar o problema da marginalidade que é produzida socialmente, mas impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isso, a ideologia dominante é organizada pela burguesia como um aparelho ideológico separado da produção.

Consequentemente, não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. “Cabe, isto sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês” (SAVIANI, 1999, p. 38). Portanto, é possível compreender que na escola em que prevalece o trabalho intelectual, estão reafirmando os condicionantes sociais relativos à cultura burguesa em detrimento à cultura do proletariado.

Por fim, compreendemos que as teorias crítico-reprodutivistas fundamentam-se numa colocação crítica, mas, aceitam que a função básica da educação é a reprodução das condições sociais vigentes.

As teorias crítico-reprodutivistas surgiram com base na revolução cultural, ou seja, elas buscam ir além das escolas, buscam abranger a cultura como um todo. No entanto, percebemos a reprodução das desigualdades sociais, pois em todas as teorias, as escolas reproduzem a cultura da classe dominante, visto que essa é uma forma de controle da ideologia do proletariado. Isso significa manter alienados os que frequentam as escolas e as comunidades comandadas pela sociedade dominante, para que não tenham nenhum tipo de ameaça.

Referente aos aparelhos de Estado, compreendemos que eles se diversificam quanto à forma de abordagem, enquanto os aparelhos repressivos utilizam-se da violência, leis e regras. Os aparelhos ideológicos se aproveitam da ideologia para conquistarem o que desejam.

Nesse contexto, percebemos também que a escola não é para todos, e aqueles que permanecem até o fim da educação básica são os filhos das famílias da classe dominante, que são direcionados para o ensino superior ou para os aparelhos de Estado por intermédio da influência da classe social.

Por fim, temos as transformações encontradas na teoria dualista, que apresentam dois tipos de escolas, sendo um para a classe dominante e outra para os proletariados. Como já afirmado, todas as escolas reproduzem a cultura da classe dominante. Em decorrência da

inculcação das ideias da classe dominante para os proletários, criam uma falsa esperança de poder de compra, e para que as classes mais baixas tenham acesso aos produtos de marcas nacionais e internacionais da classe dominantes, criam-se subprodutos, com qualidade inferior para manter viva a ideia de que eles têm condições de um dia pertencerem a essa classe social.

2.2 Tendências da educação contemporânea

Destacamos, conforme Libâneo (2005), uma classificação quanto às teorias pedagógicas contemporâneas, que se organizam de acordo com o posicionamento teórico que se constituem a partir da atividade sócio-histórica do cenário pedagógico, sendo elas as correntes: Racional-Tecnológica, Neocognivistas, Sociocríticas, Holísticas e Pós-Modernas. Para a melhor compreensão deste estudo, faz-se necessário a descrição da corrente sociocrítica, pois essa corrente nos ajuda a compreender melhor a formação de professores e a problemática em questão.

A corrente sociocrítica se apresenta de modo complementar às teorias críticas que têm como aporte teórico e seguem os referenciais marxistas. Essa abordagem compreende a educação como um movimento histórico, em que as novas gerações se apropriam dos valores, princípios e costumes graças às relações com os outros homens, isto é, como forma de aquisição da cultura humana. Leontiev (2004, p. 290, grifos do autor) afirma que,

[...] a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Na medida em que o ser humano vai se desenvolvendo e se apropriando de novos saberes por intermédio da sua prática sociocultural, ele se transforma, neste sentido, podemos dizer que o papel da educação vai se complexificando. Essa complexificação da Educação se dá na “[...] compreensão da realidade para transformá-la, visando a construção de novas relações sociais para superação de desigualdades sociais e econômicas” (LIBÂNEO, 2005, p. 13).

Nesse movimento complexo de humanização, criam-se necessidades nas quais os homens precisam produzir a sua própria sobrevivência, e é nessa relação de transformação da natureza que o ser humano também vai se transformando (MARX, 2004). É nessa perspectiva que buscamos compreender o trabalho docente, sendo esta, ação intencional coletiva

direcionada a uma finalidade e orientada por objetivos, ou seja, a atividade docente visa a transformação dos indivíduos diante do processo de aprendizagem.

As teorias que abarcam a corrente sociocrítica fundamentam-se em auxiliar no desenvolvimento psicológico dos estudantes de maneira que eles possam aprender por meio de suas capacidades e inseri-los de forma crítica e participativa na sociedade com uma formação autônoma.

A partir dessa ideia, buscamos nas correntes sociocríticas, teorias que possam nos ajudar na compreensão da formação e o processo de aprendizagem dos indivíduos. Essa teoria apoia-se em Vigotski e seus seguidores, de modo que podemos afirmar, conforme Libâneo (2005, p. 29-30), que “[...] a aprendizagem resulta da interação sujeito-objeto, em que a ação do sujeito sobre o meio é socialmente mediada, atribuindo-se peso significativo à cultura e às relações sociais”.

Vigotski, visa compreender o desenvolvimento humano em suas múltiplas determinações. Assim, para Vigotski (2018, p. 35) o “[...] desenvolvimento é um processo de formação do homem com todas as suas particularidades; é um processo que transcorre por meio do surgimento, em cada degrau, de novas qualidades, novas especificidades, novos traços e formações características do homem”.

Abstraímos a relevância das relações culturais e sociais pelo indivíduo, pois, é por intermédio dessas relações que existe a apropriação dos conhecimentos já constituídos e que serve como base para o desenvolvimento de novas qualidades e especificidades do homem. Podemos afirmar que, neste processo de formação e transformação do indivíduo, ocorrem diversos conflitos internos e externos, “[...] ou seja, de contradição ou choque entre o natural e o histórico, o primitivo e o cultural, o orgânico e o social” (VIGOTSKI, 1995, p. 303).

Leontiev (1978, p. 264) corrobora com o entendimento de que o ser humano se desenvolve na coletividade, ou seja, “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Da mesma forma acontece no âmbito do desenvolvimento educacional, pois conforme Leontiev (1978) a transição das formas de pensamento e a aquisição dos saberes também ocorrem mediante as relações com os outros, sendo assim,

Está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos

resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. (LEONTIEV, 1978, p. 263).

É nessa relação com o outro que se dá o processo educativo. Constitui-se na relação professor e aluno, aluno e professor, aluno e ambiente social, dentre outras relações que possam surgir. Para Vigotski (2003, p. 75),

Na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade. No processo de educação, o professor deve ser como trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões, recebendo deles apenas a direção do próprio movimento [...] O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca.

Vigotski também traz em seus estudos a Teoria Sociocultural que está voltada, segundo Libâneo (2005, p. 30), à “[...] atividade humana enquanto processo e resultado das vivências em atividades socioculturais compartilhadas, mais do que nas questões do conhecimento e apropriação da cultura social”. Logo, as práticas de aprendizagem podem ser compreendidas como ações que são realizadas em âmbito cultural, dentre as relações sociais e de conhecimento.

E ainda podemos destacar a Teoria Sociocognitiva, que se apoia nas relações culturais e sociais no processo de aprendizagem, com a finalidade de desenvolvimento da sociabilidade por intermédio das relações socioculturais. Nessa teoria, é possível perceber o papel da escola, pois, segundo Libâneo (2005, p. 30), “A questão importante da escola não é o funcionamento psíquico ou os conteúdos de ensino, mas a organização de um ambiente educativo de solidariedade, relações comunicativas, com base nas experiências cotidianas, nas manifestações da cultura popular”. A partir do tipo de escola que se espera, podemos dizer que são valorizados muito mais as vivências socioculturais do que os conteúdos que constituem o currículo formal, ou seja, a prática pedagógica é deixada de lado para que seja realizada uma formação baseada em vivências democráticas.

A atividade humana constitui-se das relações entre os indivíduos e na medida em que essa atividade se expande gera uma “[...] integração entre o mundo sociocultural e a subjetividade, entre a racionalização e a subjetivação” (LIBÂNEO, 2005, p. 50). Nesse sentido, por meio da ação da aprendizagem, tanto social e cultural, quanto o desenvolvimento do pensamento teórico-científico, são fundamentais para que os indivíduos se tornem pessoas capazes de compreender de modo indissociável o mundo social e cultural em que vivem e realizam suas atividades.

Demonstramos nesse capítulo, a partir da compreensão de Leontiev sobre a formação do homem, como ser biológico que se transforma na medida em que se relaciona com outros homens, ou seja, o homem se humaniza nas relações sociais.

Seguindo da compreensão da Educação em suas dimensões ética, moral, cultural, artística, filosófica, perpassando pelos cenários político, econômico, social e cultural, a Educação foi vista como o modelo de impor os ideais, princípios, valores da classe dominante, além de determinar pelas relações de trabalho e a divisão social das classes, excluindo cada vez mais os trabalhadores das escolas.

As teorias da educação que foram criadas nesse percurso histórico se baseiam nas concepções não críticas, críticas e crítico-reprodutivistas, segundo a análise de Saviani (1999). Essas teorias foram estabelecidas conforme a “necessidade” das políticas, economia e sociedade vigentes nos períodos, como forma de inculcar a cultura da classe dominante aos trabalhadores.

Na sociedade capitalista, tivemos as teorias sociocríticas chegando à corrente teórica em que este estudo está embasado. Essa teoria tem como referência os estudos de Vigotski, em que buscou compreender o desenvolvimento psicológico dos indivíduos, sendo eles considerados como indivíduos históricos, sociais e culturais.

Na perspectiva crítica foram analisados os conceitos de Educação, Educação escolar, Formação e Trabalho Docente, Prática/Práxis, Currículo e Competências, comparando-os às concepções encontradas nas DCN de 2015 e 2019, conforme consta no capítulo da análise e discussão de dados.

No próximo capítulo, será realizada uma análise do percurso histórico da formação de professores no Brasil e análise e descrição das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, visando compreender o movimento das multideterminações internas e externas, e destacando as transformações e transições que ocorrem desde a gênese deste documento até como ele se apresenta atualmente como BNC-Formação.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN)

Para analisarmos, abstrairmos e sintetizarmos as transformações e transições que ocorreram na formação de professores no Brasil atualmente, utilizaremos as seguintes questões norteadoras: Quais são as multideterminações que se relacionam com a formação de professores no Brasil? Qual a proposta de formação de professores para a BNC-Formação?

Faremos, neste capítulo, uma análise do cenário educacional considerando os diversos impactos econômicos, políticos e sociais na formação de professores, considerando os principais momentos deste contexto. Para assim compreendermos os desafios que são colocados no processo de escolarização e na formação de professores na contemporaneidade.

Posteriormente, descreveremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para a Educação básica, partindo da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, em seguida Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 e finalmente Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Percebemos que este movimento de conhecer a gênese do objeto seja importante para analisarmos como ele se apresenta na atualidade, porque no decorrer deste percurso histórico identificamos as multideterminações que se relacionam e transformam a formação de professores.

A formação de professores está inserida num contexto social, político, econômico e financeiro que está em constante disputa, isso faz com que,

A questão da formação de professores se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas. (GATTI *et al*, 2019, p. 11).

Corroboramos com Gatti *et al* (2019) que, para compreender o atual cenário, é necessário “Uma análise da formação de professores no contexto da expansão da educação escolar no Brasil, no presente século, é desenvolvida visando a construir um amplo quadro de caracterização que permita comparações em temporalidades diferentes” (GATTI *et al*, 2019, p. 13).

O homem constitui-se como um ser histórico e social, e durante o seu percurso histórico, teve que se adaptar às diferentes condições que lhes foram impostas, tais como as evoluções culturais, biológicas e sociais. Na luta pela sua existência deparou-se com o desenvolvimento material e mental da sociedade humana.

A estrutura de organização da sociedade em classes provocou distinções, causando, assim, o desenvolvimento de forças de produção e de pequenos grupos sociais que desfrutavam dessas riquezas. Tais distinções causaram grandes reflexos na educação, tornando-a dualista, ou seja, somente a classe burguesa tinha acesso à educação formal, sendo que “[...] a criança nobre, assim que se desgarra da saia da mãe, aprende a ser pajem, depois escudeiro, preparando-se para se tornar cavaleiro. [...] A criança do povo trabalha no campo ou em ofício no qual se inicia como aprendiz” (ARANHA, 1996, p. 115).

Nessa perspectiva, encontramos uma ideologia que dificulta o reconhecimento de que quando se restringe o acesso às atividades escolares aos menos favorecidos, não estamos somente privando a sua capacidade individual, mas sim, instaurando o desequilíbrio quanto às questões políticas e reforçando a dominação.

Em virtude da invasão do Brasil pelos portugueses realizada no século XVI, como efeito houve a necessidade de organizar a sociedade indígena que habitava o país, de modo que os portugueses pudessem explorar as riquezas sem grandes ameaças. Com isso, o modelo de sociedade de classes escravocrata passou a vigorar no Brasil, sendo que os portugueses eram os detentores do poder, com as regras e normas a serem seguidas, e para os povos que habitavam o país, restou submeter-se às condições trazidas e aplicadas pelos portugueses.

Na medida em que a classe dominante foi expandindo o seu poder pelo Brasil houve a necessidade de um domínio maior daqueles que estavam sendo colonizados, isto é, os indígenas, com isso houve a vinda dos jesuítas para o Brasil, em 1549. Eles ficaram responsáveis pela educação, que não tinha como objetivo escolarizar os habitantes que aqui viviam, mas sim domesticá-los. Assim, impuseram as ideias pedagógicas tradicionais de cunho religioso, em que os jesuítas foram os responsáveis por difundir. Conforme Saviani (2019, p. 62) “Os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Por essa razão considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas”.

Podemos dizer que houve uma “pedagogia da escravização”, ou seja, “[...] a necessidade de naturalizar o processo de opressão/submissão e da desigualdade. São nessas condições e com esses valores que os filhos dos escravos foram socializados” (CICONE; MORAES, 2016, p. 75). A princípio, as escolas jesuíticas podiam ensinar as primeiras letras, no entanto, os portugueses não tinham o intuito de ofertar a educação aos índios, mas sim, a “exploração das riquezas naturais da ‘nova terra’” (GATTI *et al*, 2019, p. 20-21).

Destacamos que durante no período colonial, prevaleceu o modelo de sociedade escravocrata, primeiramente com a escravização dos indígenas, e posteriormente, dos negros

que foram traficados para o Brasil. Nesse modelo de sociedade a economia era latifundiária e baseada na monocultura, isto é, na produção de cana de açúcar. As camadas mais altas, neste período, eram constituídas pelos senhores de engenhos (coronéis), que eram os donos dos escravos e as classes trabalhadoras eram formadas pelos escravos e suas famílias (SAVIANI, 2019).

No período entre 1759 a 1827, após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, temos à fase pombalina, que inaugura um outro período para as ideias pedagógicas no Brasil. Esta reforma visava a instrução pública, ou seja, uma educação laica e “[...] tinham como objetivo criar a escola útil aos fins do Estado em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos” (SAVIANI, 2019, p. 154).

Após a proclamação da independência, em 1822, iniciou-se o período do império, em que se deu sequência “[...] a organização de um sistema de escolas públicas, segundo um plano comum, a ser implantado em todo o território do novo Estado” (SAVIANI, 2019, p. 168).

Conforme os estudos realizados por Saviani (2009), compreendemos que diante do cenário político apresentado, em meados de 1827, foram realizados,

Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo¹, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

Esse ensaio compreendia uma escola em que os alunos mais aplicados aprendiam e ensinavam os conteúdos básicos, tais como: “[...] leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações aritmética, noções de geometria [...]” (SAVIANI, 2019, p. 176). Para os demais, a escola não se constituía de forma direcionada para a formação docente.

De certo modo, essa foi a maneira mais prática para que houvesse uma formação em massa, mas a apropriação deste método não obteve o êxito esperado no Brasil. Ele foi alterado “Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais” (SAVIANI, 2009, p. 144).

¹ O ensino mútuo, ou método Lancaster, foi empregado na Inglaterra nos séculos XVIII e XIX. Os professores trabalhavam com os mais capacitados e estes ensinavam aos demais, o que multiplicava as possibilidades de atendimento de aluno. Formavam-se círculos de alunos e as posições mudavam a partir das aprendizagens formando novos círculos. No Brasil o método não teve os efeitos esperados pelos seus proponentes.

Com a implantação das escolas normais, a qualidade da formação permaneceu como um problema, e os professores passavam grandes dificuldades. Em consequência disso, traziam pouca efetividade ao seu trabalho. Podemos citar uma das dificuldades encontradas no século XIX, sendo ela, as formas de metodologias que os professores formadores aplicavam para ensinar o ofício de professor, que era observando o docente regente em sua prática, ou seja, compreendia-se que por meio da observação seria possível aprender a ser professor.

Conforme destaca Saviani (2009), a educação escolar pode ser compreendida como o ato de inserção do sujeito na sociedade e na cultura. Nesse contexto, político e social, isso se dá pela transmissão de conhecimento, assimilação de valores, experiências e demais elementos culturais que tecem a vida cultural. Salientamos que, desde o princípio, a educação básica não era o foco de interesse dos governantes.

Para as primeiras escolas foram recrutados professores leigos, com o mínimo de estudos, ou nenhum, para que pudessem ‘transmitir’ conteúdos e ensinar as primeiras letras para as crianças. Nesse momento, o que era considerado necessário para a educação das crianças era saber a escrever o básico, ou seja, seu nome, e como se portarem diante dos adultos (obediência).

Quanto ao processo de ensino, ele acontecia de modo autoritário e tradicional, em que o professor era o detentor dos saberes e conteúdos e os alunos precisariam aprender o que o professor estava ensinando, sem questioná-lo.

Conforme Gatti *et al* (2019), essas foram as primeiras adversidades encontradas no âmbito educacional, que era conseguir profissionais habilitados com formação sólida para atuarem nas escolas. Diante das dificuldades, tais como a escassez de recursos e condições de trabalho, também teve o notório saber dos professores que não se apresentava de maneira satisfatória.

No fim do período do império e consequente Proclamação da República, houve a abolição da escravidão no Brasil, e assim, os escravos e os imigrantes que estavam chegando ao país foram incorporados como mão de obra, isto é, como trabalhadores das fábricas. Com o processo de industrialização no Brasil, e a expansão das cidades, era exigido que estes trabalhadores soubessem a ler, a escrever e a contar para que pudessem trabalhar nas fábricas. Esse fato fez com que houvesse a necessidade da expansão da educação pública no Brasil.

Em consonância com as escolas normais, as primeiras escolas de educação básica estavam se constituindo com professores diante de uma formação básica para os anos iniciais do ensino fundamental. Vale destacar que, conforme Gatti, Silva e Espósito (1990), no início da década de 30 mais de 50% (cinquenta por cento) da população era analfabeta. Esse alto

índice de analfabetismo corrobora com o que Vigotski (1930 - *online*) destacava, não pensando no Brasil, mas identificando um movimento do capital pela

[...] busca de mão de obra barata e devido à extrema simplificação das funções separadas que os trabalhadores têm de desempenhar, o recrutamento em grande escala de crianças torna-se possível e isso resulta em um desenvolvimento retardado ou totalmente unilateral e distorcido ocorrendo no (sic) idade mais impressionável em que a personalidade da pessoa está se formando.

Isso traz grandes problemas para a educação, visto que eram poucas crianças e jovens que podiam frequentar as escolas, pois a maioria estava trabalhando para ajudar as famílias. Dessa forma, a educação era algo para poucos, agravando cada vez mais os índices de analfabetismo até mesmo para a idade adulta.

Ainda no fim da década de 30, com o propósito de expandir a formação de professores, surgem os institutos de educação “[...] concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p. 145). Como citado anteriormente, as escolas normais formavam professores para trabalharem com os anos iniciais da educação básica, logo, o intuito de criar os institutos foi o de formar profissionais que pudessem atuar no ensino secundário (atualmente conhecido como ensino médio), trazendo concepções teórico-científicas a seus currículos e avançando nas práticas pedagógicas e didáticas. Porém, os professores que trabalhavam nesses institutos somente ‘transmitiam’ os conhecimentos conforme aprenderam na universidade. Podemos dizer que nesse momento ainda prevalecia a teoria tradicional, mas já se sentia a necessidade de colocar em prática as novas concepções pedagógicas.

Como consequência dessa expansão da formação de professores, constituíram-se institutos nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro e começaram a surgir universidades no Distrito Federal e a Universidade de São Paulo (USP), com estudos voltados à Educação e cursos de Pedagogia (GATTI *et al*, 2019).

Com o advento das licenciaturas, em nível superior, para a formação de professores especialistas para o secundário, ao final dos anos trinta, e o surgimento do curso de Pedagogia destinado a formar especialistas em educação (bacharelado) e professores destinados a atuar nas escolas normais (licenciatura) completa-se o quadro formativo de professores e educadores especialistas [...]. Cultura de formação que se enraizou nas instituições até nossos dias, voltando a consagrar a separação entre área de conhecimentos específicos e área de conhecimentos para a docência. (GATTI *et al*, 2019, p. 23).

O curso de Licenciatura em Pedagogia teve início com o Decreto - Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, com a instituição da Faculdade Nacional de Filosofia. Essa faculdade era constituída por vários cursos, sendo eles divididos entre as áreas de filosofia, ciências, letras e pedagogia. Dessa forma o curso de Pedagogia era organizado na forma dos cursos ordinários, ou seja, eram “[...] constituídos (sic) por um conjunto harmônico de disciplinas, cujo estudo seja necessário à obtenção de um diploma” (BRASIL, 1939). O Curso tinha a duração de 3 (três) anos, e era formado pelas seguintes disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.
4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.
2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.
4. Educação comparada.
5. Filosofia da educação (BRASIL, 1939).

As disciplinas eram ministradas por um professor catedrático², conforme cada cadeira, ou seja, cada matéria. Caso fosse necessário, o professor poderia ter um ou mais assistentes. Esses cargos eram providos por concurso público de provas e títulos e a composição do quadro acadêmico da faculdade era de 45 (quarenta e cinco) cargos de professores catedráticos.

Atendendo a essa organização dos cursos, foi montado o “esquema de 3+1” para os estudantes que tivessem o interesse de ter os diplomas de bacharéis e licenciaturas. Dessa maneira, nos três primeiros anos eles estudariam os conteúdos específicos da sua área, e no ano seguinte, se dedicariam exclusivamente às disciplinas de didática e à prática de ensino (BRASIL, 2006a).

Logo, aos estudantes formados nos cursos ordinários foram conferidos o diploma de bacharel, que poderia ser utilizado “[...] para o preenchimento dos cargos técnicos de educação do Ministério da Educação [...]”, e para que esses estudantes pudessem ter o diploma de licenciatura, era necessário que concluíssem regularmente o curso de didática. Conforme o art.

² É o cargo de professor titular, recrutado exclusivamente por concurso público de provas e títulos, em que somente podem se inscrever os detentores do título de doutor, bem como pessoas de notório saber.

58 do Decreto - Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, para os alunos bacharéis em pedagogia, não era obrigatória a frequência e nem a realização dos exames nas disciplinas que eles já haviam cursado na pedagogia, sendo necessário esse diploma, conforme o art. 51 da Lei nº 1.190/1939, a partir de 1 de janeiro de 1943,

a) para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada; b) para o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da filosofia, das ciências, das letras ou da pedagogia, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada. (BRASIL, 1939).

Como foi citado anteriormente, os cursos de pedagogia tinham como objetivo a formação de bacharéis que poderiam trabalhar como técnicos em educação, sendo que os professores dos anos iniciais formados nas escolas normais que cursavam pedagogia tinham o mesmo interesse em assumir tais funções. Logo, o acesso passou a ser somente por concurso para as funções administrativas e/ou funções de gestores da educação em seus municípios ou nas secretarias do Estado (BRASIL, 2006a).

Nesse período em que os cursos de Pedagogia foram criados, eles não eram suficientes para formar a quantidade de professores necessária para atuarem na educação básica, ou seja, a defasagem em relação a formação de professores no Brasil ainda permaneceu.

De modo similar, isso também aconteceu no secundário, mas, conforme Gatti *et al* (2019, p. 20), em 1940 foi proposta uma formação para os docentes de disciplinas específicas, sendo que essa formação em licenciaturas seria “[...] oferecida como adendo de bacharelados nas poucas universidades ou faculdades existentes”. Com isso, entendemos que o trabalho do professor não estava mais sendo baseado naquilo que ele sabia ou conhecia, conforme a sua vivência. A partir desse momento, era necessário o estudo específico na área de atuação para lecionar como docente, bem como, atender as demandas cada vez maiores da população em idade de escolarização. Sendo assim, as autoras destacam que,

O trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o qual já se consolidaram conhecimentos. A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne. (GATTI *et al*, 2019, p. 19).

O curso de licenciatura em Pedagogia teve em seu percurso com vários momentos de incerteza e adaptações durante a elaboração do currículo, a reforma universitária, a criação da Faculdade de Educação, a elaboração das diretrizes curriculares, dentre outras situações que lhes foram colocadas mediante pressões de várias maneiras, em diversos momentos da história. Foram assumidos diferentes formatos e com a identidade constituída a partir dos anos 60. Seu maior destaque foi, segundo Gatti *et al* (2019, p. 27-28),

[...] formar os especialistas em educação e seu currículo traduzia as características básicas de um bacharelado. A licenciatura nessa área seguia o modelo das demais áreas com um ano de formação mais específica para a docência no ensino médio. Por essa razão eram expedidos dois diplomas: um de bacharel e outro de licenciado.

Em 1961, na tentativa de homogeneização do ensino, houve alterações nos currículos, estabelecendo, assim, um currículo mínimo para os cursos bacharelados em Pedagogia. Desde então, sete disciplinas propostas pelo Conselho Federal de Educação passaram a fazer parte desse currículo, e mais duas de livre escolha, pelas faculdades. Por meio disso, o governo buscou uma padronização nos cursos em todo o território nacional.

Nesse ano, também foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que entrou em vigor em 1961. “Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei” (SAVIANI, 2019, p. 368). No decorrer do processo de elaboração e aprovação desta lei, houve diversos questionamentos sobre a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, contudo, para o autor, podemos dizer que tivemos “meia vitória”, pois, que só “[...] não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino” (SAVIANI, 2019, p. 368).

No decorrer desse processo histórico, houve várias alterações quanto às especificidades nos cursos de Pedagogia, tal qual a Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68, de 28 de novembro de 1968, que “[...] facultava à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho” (BRASIL, 2006a, p. 3).

Foi neste período que os cursos de Pedagogia foram desvinculados das Faculdades de Filosofia e criaram as Faculdades de Educação, em que passaram a funcionar tais cursos. Além disso, tivemos também o Parecer CFE nº 252/1969 e a Resolução CFE nº 2, que discorriam a respeito do funcionamento e organização dos cursos de Pedagogia, trazendo os objetivos e determinações quanto à formação dos professores.

Em 1964, com o golpe militar, o regime federativo que passa a governar é o regime militar e a educação volta-se aos objetivos e metas operacionais, ligados às questões econômicas e ao mundo do trabalho. Durante esse período, não houve investimentos em educação por parte do governo federal, deixando a responsabilidade para os estados e municípios, mas, em contrapartida, houve o incentivo aos cursos profissionalizantes.

Nesse contexto, não existiam políticas voltadas para a formação dos professores e, ainda, prevalecia o “modelo 3+1” estabelecido nas universidades. Como consequência dessa falta de investimento e recursos para a educação, podemos visualizar, no censo escolar feito em 1964, que no cenário educacional, “[...] dentre os professores em exercício no curso primário (1ª a 4ª série) somente 56% possuíam curso de formação para a docência; entre os demais, professores leigos, 72% tinham apenas o curso primário, uma parcela deles, primário incompleto” (BRASIL, 1967 apud GATTI *et al*, 2019, p. 24). Esses são dados importantíssimos, pois demonstram que para toda ação há uma reação, logo, a falta de investimento na formação de professores causa uma desqualificação ou descaracterização da profissão docente.

Durante o governo militar destacamos a descaracterização da formação dos professores no Brasil, pois houve o interesse que era favorecer a privatização do ensino, e com isso, houve um aumento significativo nas instituições particulares para a oferta da formação de professores. Nesse mesmo período, ocorreu a tentativa de extinção das Escolas Normais para a criação dos magistérios, porém as escolas normais ainda resistiram por um período indeterminado.

Os magistérios foram constituídos por duas modalidades de habilitações, ou seja, os futuros docentes que optassem por estudar durante 3 (três) anos estariam habilitados para lecionarem até a 4ª série; e os que estudassem por 4 (quatro) anos poderiam lecionar até a 6ª série do 1º grau. Conforme pontua Saviani (2009, p. 147), “A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”.

De acordo com Cicone e Moraes (2016) e Gatti *et al* (2019), após a ditadura militar houve a redemocratização do país, na década de 1980, em que se reestruturou a abertura política e reintegração das instituições democráticas e ocorreram mudanças na Educação. Com “[...] o

fracasso do Plano Cruzado e o grande aumento do valor das mensalidades [a educação] tornou-se ainda mais elitizadas, restrita a grupos privilegiados. Aliás, a educação em geral ainda era para poucos” (CICONE; MORAES, 2016, p. 221-222).

Na tentativa de universalização do ensino, algumas iniciativas do setor público, criaram instituições, tais como Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), dentre outros, com a intenção de alavancar a formação de professores.

Com a criação do CEFAM, foi feita uma crítica à formação dos professores realizada de maneira “reduzida e genérica dada na habilitação magistério do ensino médio geral” (GATTI *et al*, 2019, p. 25). Esse projeto foi estabelecido no estado de São Paulo, que de acordo com Gatti *et al* (2019), elaborou-se uma proposta curricular que se diferenciava dos outros programas, incluindo a formação em tempo integral e a disponibilidade de bolsas para os futuros docentes. Infelizmente, esse projeto não se manteve em vigência por muito tempo, deixando lacunas quanto aos resultados produzidos.

Somente no início da década de 1980, diante das necessidades que a educação vinha demonstrando no âmbito da sala de aula, é que as universidades decidiram alterar seus currículos para que os cursos de pedagogia também formassem professores para que pudessem atuar na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2006).

Nesse movimento, tivemos o rompimento do regime militar autoritário para um regime democrático. Essa transição teve como consequência uma nova eleição para presidente do país no ano de 1989. O governo do presidente eleito, Fernando Collor de Mello e Itamar Franco, tomaram posse após uma sequência de fatos importantíssimos, tais como, o regime militar, em que muitos estudiosos foram mortos, presos ou exilados. Tivemos a redemocratização do país e a crise dos anos de 1980, em que o Estado redirecionou os investimentos da educação pública para outras finalidades, nas quais podemos destacar o repasse de verbas para as escolas particulares e dentre outras situações decorrentes no cenário educacional.

Com base em Cicone e Moraes (2016), afirmamos que as consequências das situações apontadas anteriormente se delongaram por muitos anos e impactaram os setores sociais, políticos, econômicos, assim como, o cenário da Educação. Houve mudanças significativas para a Educação durante todos os períodos de governos com conflitos políticos, econômicos, sociais e culturais.

A partir das novas eleições que ocorreram em 1989, iniciaram-se debates e discussões, entre os blocos políticos liberais e os de esquerda ou estatizantes, a respeito de qual modelo de

sociedade o Brasil deveria seguir. Paralelamente a essas discussões, concorriam as eleições presidenciais como favoritos estes mesmos blocos políticos, os liberais e os de esquerda, sendo representados por Fernando Collor de Mello e Luiz Inácio Lula da Silva, respectivamente.

Nessa eleição, o candidato eleito foi Collor de Mello (1991–1995), com as seguintes propostas, “[...] fim dos marajás (funcionários públicos), redução do estado, privatização de estatais e prioridades ao mercado, combate à inflação”. (CICONE; MORAES, 2016, p. 234). No entanto, o presidente levou o seu *impeachment* e renunciou ao seu cargo no fim de 1992, por este motivo, quem deu sequência a este governo foi Itamar Franco. O novo presidente realizou mudanças na forma de governo, e uma das grandes consequências políticas-econômicas deixadas por esse governo foi a implantação do plano real em 1994, como medida para conter a inflação.

Essas ações não foram concluídas durante o governo de Itamar Franco (atual presidente no final do mandato) e, com isso, elas permaneceram em discussão durante e após as novas eleições para a presidência. Foi eleito, em 1995, o candidato Fernando Henrique Cardoso (FHC), como presidente do Brasil.

Uma mudança que foi iniciada no governo anterior e não foi concluída, foram os debates e discussões sobre a elaboração da nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB). Isso se deu devido ao movimento de transformações que a Educação veio sofrendo desde 1961, quando foi criada a primeira LDB. O governo FHC deu segmento às discussões e debates da Lei 9.394/96 e concluiu o processo com a aprovação da lei em 20 de dezembro de 1996.

Para a elaboração da nova LDB houve divergências, pois havia grupos com diferentes opiniões sobre o conteúdo da referida lei, como, por exemplo, os grupos que apresentavam posições distintas quanto ao ensino público e gratuito. Os grupos têm base nos partidos conservadores, que eram contra as propostas de melhorias salariais para os professores; dos mudancistas, que “[...] propunha algumas mudanças visando ampliação dos direitos sociais e alguma abertura do sistema educacional” (CICONE; MORAES, 2016, p. 236) e, por fim, o bloco de menor influência denominado transformadores, em que se apoiavam as reformas do sistema educacional.

A influência dos dois primeiros grupos fez com que as primeiras propostas da nova LDB fossem rejeitadas, pois, segundo esses grupos, o texto era muito detalhista e isso poderia dificultar o cumprimento e o desenvolvimento da educação brasileira. Por este motivo, a lei foi reelaborada por Darcy Ribeiro e Marco Maciel, que eram representantes do poder executivo.

Em consequência dessa participação, as alterações foram realizadas para a nova proposta que estava em conformidade com a visão e os ideais neoliberalistas.

Estudiosos como Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), Aranha (2006) e Martins (2000), tecerem suas críticas sobre a nova versão elaborada para a LDB, pois ela apresentava um retrocesso para a educação brasileira. Consideravam que o conteúdo era vago e omitiam pontos relevantes para o trabalho pedagógico, como podemos exemplificar,

[...] enquanto o projeto original previa a educação profissional articulada à formação geral e humanística, o projeto aprovado separava as duas coisas, permitindo que a formação profissional fosse oferecida por instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, o que estimulou a expansão de escolas privadas direcionadas “às demandas do mercado e que, por isso mesmo, estão mais voltadas para o adestramento”. (ARANHA, 2006, p. 325).

Os autores Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), Aranha (2006) e Martins (2000) ainda destacam como pontos negativos a redução dos mestres e doutores na composição do corpo docente das universidades, para somente um terço, e quanto a oferta de bolsas. A nova versão possibilita a concessão de bolsas para escolas privadas, quando a rede de educação pública não tiver vagas, ao invés de garantir que haja o investimento na construção de novas escolas e melhorias nas condições das escolas públicas.

Ao passo que ainda havia discussões e debates sobre a aprovação da nova LDB, em relação à aceitação e as críticas aos pontos negativos, foi enviado em setembro de 1996, ao governo federal uma emenda constitucional número 14, para associar “[...] parte dos recursos priorizando os investimentos no ensino fundamental por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)” (CICONE; MORAES, 2016, p. 238), melhorando, assim, as condições da educação para as regiões mais necessitadas do país.

Essa emenda buscava uma nova partilha dos recursos estaduais e municipais para as redes de educação básica, abrangendo o ensino fundamental, que se constituía das primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 8ª séries). Estes recursos só poderiam ser utilizados para a “manutenção e desenvolvimento do ensino”, conforme o artigo 70 da LDB.

As escolas normais, com formação para os níveis primário e secundário e o CEFAM e as universidades com as formações de licenciaturas, permaneceram durante o século XX. Contudo, com a aprovação e promulgação da LDB de 1996, houve a extinção gradativa das escolas normais, juntamente com o CEFAM. Essa modificação em que deveria prevalecer somente a formação dos professores realizada nas instituições de nível superior, gerou um

grande impacto nas universidades, pois passaram a sofrer uma pressão intensa para que tivessem a modalidade EAD nos cursos de licenciatura (GATTI *et al*, 2019).

A partir da LDB de 1996, foi definido que a formação necessária para os professores da educação básica deveria advir dos cursos realizados em instituições de nível superior, sendo essa uma meta ambiciosa e difícil de se concretizar, visto que, ainda por um período indeterminado, foi aceito como formação mínima o magistério, na modalidade normal, para a atuação docente na educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Quanto a outras alterações para a educação, foi aprovado o projeto conhecido como Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, para o período de 2001 a 2010, porém, o presidente da época, FHC fez algumas interferências nas metas propostas inicialmente, sendo elas

[...] as que propunham a ampliação do programa de renda mínima às crianças de até seis anos; a ampliação das vagas em instituições públicas; a ampliação do crédito educativo; ampliação das verbas para pesquisa científica e tecnológica, entre outras que visavam ampliar a oferta e a qualidade do ensino, mas que eram contrárias ao programa de contenção de despesas públicas do ideário neoliberal em voga na época. (CICONE; MORAES, 2016, p. 240).

Não houve uma avaliação devida e rigorosa quanto à efetivação das metas na atual proposta, contudo, o projeto foi aprovado e entrou em vigência em janeiro de 2001. O plano teve vigência definida para 10 anos e os Estados e municípios seriam os responsáveis pela sua reelaboração decenal.

Somente com a promulgação das DCN em 2001 é que o curso de Pedagogia pode ser definido “[...] como um curso integrado de *licenciatura* tendo a responsabilidade de formar professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, formação que alguns desses cursos já faziam com a autorização do antigo Conselho Federal de Educação [...]” (GATTI *et al* 2019, p. 28, grifo do autor).

Diante dessas novas diretrizes, foram colocados alguns desafios para a formação dos professores no curso de Pedagogia. Segundo Gatti *et al* (2019), não se formam da mesma maneira um professor educador da educação infantil e um docente alfabetizador, bem como a outros em níveis educacionais mais elevados de ensino, ou em áreas de especializações. Além disso, outras questões também foram levadas em consideração, mas que não foram colocadas aos legisladores e nem foram discutidas como propostas.

O curso de Pedagogia, desde então, vai amalgamando experiências de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens

e adultos. Apresenta, hoje, notória diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência no Magistério das Matérias Pedagógicas do então 2º Grau, e para as funções designadas como especialistas. (BRASIL, 2006a, p. 4).

Gatti *et al* (2019) fazem uma crítica a aplicabilidade dessas diretrizes em relação aos questionamentos levantados a respeito da identidade dos cursos de licenciatura em Pedagogia, associações educacionais, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), destaca que essa graduação precisaria abranger a formação de profissionais da educação: professores, supervisores, gestores, dentre outros. Partindo desse princípio, para abarcar os demais eixos que fazem parte dos aspectos formativos da educação, “[...] fundava-se na crítica à divisão do curso em habilitações estanques e à sua fragmentação, defendendo uma base nacional comum integradora” (ANFOPE, 2000, 2016 apud GATTI *et al*, 2019, p. 29).

Mesmo diante do que foi apresentado na busca por uma pedagogia integrada para a formação docente, ainda persistia a formação ampla e genérica. Os currículos dos cursos de Pedagogia não conseguiam superar os desafios relacionados às práticas educacionais em seus diversos ambientes em que ele vinha sendo colocado. Logo, as dificuldades encontradas nesses currículos dos cursos de graduação ocorrem devido à sua responsabilidade, ou seja, não focam em uma única finalidade. Vale destacar que, segundo Gatti *et al* (2019, p. 30), o problema é que,

[...] essa licenciatura, com a conversão das Escolas Normais Superiores para esse curso, representa hoje a única graduação que deveria formar alfabetizadores e educadores infantis de modo consistente. Os dilemas sobre a finalidade específica dessa licenciatura não se encerraram, portanto, com a promulgação de suas Diretrizes Curriculares. De certo modo, em perspectiva social, considerando a importância dos anos iniciais de escolarização, há um agravamento associado ao papel essencial dessa licenciatura pós-2006.

O curso de Pedagogia traz como objetivo a formação dos professores, sendo que esses poderão atuar como docentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, além de poderem participar das atividades gestoras e administrativas nos estabelecimentos educacionais. A docência é a principal função do professor, conforme as DCN para o curso de Pedagogia, sendo possível compreender como,

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de

aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006a, p. 1).

Contudo, o curso de Pedagogia apresentava adversidades em relação ao seu currículo, ou seja, pensou-se na necessidade das disciplinas, mas não em relação ao modo (método e metodologia) pelo qual elas seriam aplicadas na prática, ou seja, como elas seriam trabalhadas no decorrer do curso. Os objetivos devem estar voltados ao conhecimento para o desenvolvimento dos futuros professores, com o auxílio das seguintes disciplinas: filosofia, antropologia, sociologia, psicologia, dentre outras.

Essas transformações ocorrem devido as políticas neoliberais que se desenvolveram no Brasil nos anos 90. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003) essas políticas provocaram ajustamentos de acordo com as leis do mercado globalizado, ajustes estes que se articularam nas privatizações (expandindo para o mercado privado e o desfazendo-se dos patrimônios do Estado, isto é, privatizaram os serviços públicos de direitos dos cidadãos, transformando assim, a educação em uma mercadoria), desregulamentação (em que suprimiram todas as leis para não inibir as leis de tipo natural do mercado, isto é, definiram bases de um Estado mínimo, funcional ao mercado), descentralização, estimulando a economia privada.

A concentração de poder em certas elites econômicas, tais como os “grandes grupos econômicos, corporações transnacionais que se constituem [...], no poder de fato do mundo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95). Que direcionam, dentre outros setores, a educação aos seus interesses políticos e econômicos, em detrimento dos gastos sociais. Conforme Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97),

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental.

Nesse contexto, foram criados programas para a educação, tais como: melhoria da qualidade dos livros didáticos, “aperfeiçoamento” dos professores por meio da educação a distância, estabelecimento de diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e a transferência de verbas diretamente às escolas, visando facilitar a gestão e programas de avaliação das escolas. Para muitos, a criação desses programas pode ser considerada como melhorias para o campo da educação, no entanto, compreendemos que esta seja uma forma de controle e direcionamento para que a educação cumpra os propósitos estabelecidos pela classe dominante.

Como consequência dos ideais neoliberais, temos “[...] efeitos devastadores do pensamento único, sem dúvida, manifesta-se no abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados na perspectiva da autonomia e, ao mesmo tempo, num relacionamento soberano entre povos, culturas e nações” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96). Assim, reafirmamos uma visão fragmentada da realidade, que se fundamenta na competição e no individualismo.

Assim, é possível demonstrar que as propostas e políticas que incidem sobre o campo da educação apresentam o intuito de controle, tanto dos currículos, sua estrutura e a forma pela qual a educação será conduzida. Um exemplo, de controle curricular da educação foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados pelo MEC, com a intenção de atender as demandas de mercado, universalizando os currículos das escolas brasileiras. De modo que, a finalidade foi “[...] capacitar para adquirir novas competências e novos saberes [...]” (SAVIANI, 2019, p. 506). Os PCN foram produzidos por especialistas e consultores distanciados das condições concretas da realidade educacional brasileira e se voltaram para a Educação numa imposição obrigatória.

O processo para a implementação dos PCN na educação básica foi movido a diversos debates e discussões, pois havia interesses políticos ocultos à sua implementação. Houve movimentos de luta e resistência, mas os PCN foram materializados na educação básica. Esse documento, como já citado, foi elaborado com o intuito de delimitar as disciplinas e conteúdos que seriam trabalhados em sala de aula, em toda a educação formal.

Num movimento constante de discussões e com o intuito de abranger o currículo da educação básica, elaboraram os PCN+ em 2002 que trouxe orientações complementares aos PCN. Este novo documento continha definições e orientações direcionadas ao currículo para a educação básica.

Isso traz grandes implicações para a educação e a formação de professores, pois com a aprovação da nova LDB em 1996, a aprovação dos PCN provocou um retrocesso para o cenário educacional, a partir da concepção da Pedagogia das Competências, que visa atender às novas necessidades do mercado globalizado. Segundo Philippe Perrenoud (2001), compreende-se competências como sendo os objetivos de uma formação para além da teoria, oferecendo ao aluno possibilidades a partir da mobilização de conhecimentos para que saiba lidar com determinadas situações de acordo com a especificidade de cada uma delas. Perrenoud (2001, p. 59) afirma que

[...] a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (coaching), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas.

Essa compreensão de competência corrobora com a prática do ensino baseada no aprender a aprender, ou seja, para que os estudantes desenvolvam novas formas de conhecimento, nesse contexto, o aluno precisa praticar.

Essa percepção se opõe a uma formação com base no desenvolvimento psicológico dos indivíduos, que busca o desenvolvimento do pensamento científico e a compreensão dos conceitos. Na medida em que as escolas afastam seus conteúdos do campo teórico-científico, estão corroborando com as políticas públicas neoliberais. Elas inviabilizam condições do desenvolvimento de atividades conscientes nos estudantes, uma vez que, eles estão se apropriando dos conceitos básicos trazidos pela pedagogia das competências, sendo que “O termo competência, por sua vez, evoca a excelência do fazer, a habilidade, a amplitude dos saberes e dos saber-fazer num dado domínio” (RAMOS, 2006, p. 229).

Tais apontamentos também podem ser encontrados na atualidade e são indicadores de críticas para este estudo, pois estas “benfeitorias” podem ser comparadas com as políticas educacionais atuais. Um exemplo dessa tentativa de controle sob a educação foi a elaboração e aprovação de documentos normativos e regulatórios para a educação com a forte influência dos organismos internacionais, do setor empresarial, sendo organizações não governamentais e fundações. Santos, Araújo e Araújo (2021) fazem a crítica à BNC-Formação, atual política pública que direciona a formação de professores. A BNC-Formação

[...] apresenta em sua estrutura por meio de códigos alfa numéricos articulação com editoras por meio dos livros didáticos, tendo como finalidade regular as propostas curriculares de estados e municípios, que formulam seus sistemas de gerenciamento e supervisão, atrelada a avaliações externas e engessamento do trabalho do professor, principalmente aqueles que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois estes não são considerados nesta BNC-Formação de 2019 como professores, mas sim como professores multidisciplinares da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (SANTOS; ARAÚJO; ARAÚJO, 2021, p. 243).

Para muitos, tais mudanças no cenário da educação podem ser vistas como projetos de melhorias para educação, como ocorreu durante o governo do FHC. No entanto, esta é uma forma de controle sobre a prática do professor, em que os professores precisam ser qualificados e capacitados para atenderem as demandas.

Durante governo FHC, foram criados os Referenciais para Formação de Professores, e neste documento, já era possível encontrar algumas orientações que vão ao encontro das ideias

estabelecidas pela BNC-Formação. O referencial busca formar profissionais competentes que saibam lidar com situações-problemas, ou seja, prevalece o saber-fazer em detrimento a outros saberes necessários para a compreensão da prática docente.

Essas mudanças, que foram propostas (pelo governo do FHC) para a educação, defendem, segundo Cicone e Moraes (2016, p. 241) o princípio da

[...] meritocracia, considerada neutra e estimulante para o progresso individual e, conseqüentemente, o avanço do país. Isso explica a ênfase em processos avaliativos, na formação para o trabalho, na defesa da ideia de empregabilidade focada no desempenho individual do aluno ou do empregado, como se o sucesso de cada um dependesse apenas de seu empenho pessoal.

Esse princípio também pode ser encontrado na BNC-Formação, visto que este documento visa dar igualdade de condições, ao invés de criar oportunidades para os indivíduos, sendo que aqueles que não conseguem adquirir as competências e habilidades previamente estabelecidas, são considerados incompetentes e marginalizados e com isso a meritocracia vai tomando conta do conjunto da juventude. Diante do contexto, compreendemos que quando a meritocracia segue o conceito da negação, destaca seu posicionamento contra a desigualdade social, mas, em contrapartida, em seu valor positivo, aumenta cada vez mais essa desigualdade, destacando a característica do merecimento.

Encontramos em Barbosa (2008, p. 22) que a meritocracia como ideologia pode ser compreendida “[...] como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais”. Para a autora, a meritocracia está diretamente ligada à questão das competências, isto é, para que se tenha um reconhecimento é preciso que o indivíduo seja capaz de executar muito bem a sua tarefa.

Essas ideias liberais que estão presentes nestas definições visam os processos avaliativos diante da formação para o trabalho, ou seja, é por intermédio do progresso individual que se chega ao sucesso. Essa concepção de sucesso, por meio do individualismo, vai de encontro das ideias de Marx, para o qual os indivíduos precisam do coletivo para se desenvolverem e, além disso, o trabalho é uma atividade produtiva realizada na coletividade (MARX, 2004).

O cenário político-social e educacional perpassara por muitas mudanças e algumas delas foram revogadas pelos presidentes em exercício, no entanto, outras foram mantidas, causando assim rupturas e discontinuidades na política educacional. Com isso, chegamos a uma nova constituição de governo, com a posse, em janeiro de 2003, do novo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, popularmente chamado de Lula, que se manteve na presidência durante 2 (dois)

mandatos. Em seguida, foi eleita a presidenta Dilma Rousseff como sua sucessora, no período de 2011 a 2016.

Nesse cenário, com relação à economia, foi possível perceber uma alta no crescimento do país, pois, de acordo com Cicone e Moraes (2016, p. 247), “Entre 1989 e 2002, o PIB cresceu 27,9% (2,1% em média ao ano), enquanto de 2002 a 2015, mesmo sofrendo a maior crise do capitalismo desde 1930, cresceu 44,3% (média de 3,4% ao ano)”. Esse crescimento foi consequência da modificação quanto à compreensão do conceito de gestão. Em oposição às ideias executadas pelos governos anteriores, que buscavam a contenção de gastos, “[...] o novo modelo ampliou o mercado consumidor, gerando mais renda, mais empregos e salários maiores, o que se traduziu na melhoria da distribuição de renda [...]” (CICONE; MORAES, 2016, p. 247).

Esses avanços também foram identificados na educação por meio da substituição do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado no governo FHC, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que entrou em vigor em janeiro de 2007. Esse último destinava um aumento nos recursos para a educação básica como um todo, abrangendo desde os docentes da educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio, bem como, os demais profissionais da educação, e não somente os docentes do ensino fundamental como no FUNDEF. Nesse mesmo período, foi implantada a emenda constitucional número 59, que tornou obrigatória e gratuita a educação dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, determinando assim que os recursos abrangessem todas as etapas da educação básica.

Durante este período, foi elaborado e aprovado o novo PNE, com vigência de 2014 a 2024, que representa um conjunto de alterações legais que visam colocar a educação brasileira em outro patamar. Diferentemente do que propunha o antigo PNE, cujos 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) foi vetado pelo governo de FHC. Esse plano foi aprovado com o percentual mínimo de 7% (sete por cento) até 2019, e como meta, deve alcançar os 10% (dez por cento) até o ano de 2024. Vale destacar que o novo PNE deveria ter sido aprovado no ano de 2011, mas devido a muitas discussões, e por sua relevância política, ele só foi aprovado em 2014.

Outra mudança que vale destaque nesse governo foi o estabelecimento do Decreto Lei nº 6.094/2007, de 24 de abril de 2007, instituindo o Plano de Desenvolvimento da Educação

(PDE)³ do MEC. O PDE conta com o apoio dos “[...] Organismos Multilaterais (OM), como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)” (AVILA, TITTON, EVANGELISTA, 2019, p. 23), que firmaram um acordo com o Brasil, em que o setor empresarial teria uma ampla influência sobre o movimento das políticas educacionais, agregando, assim, ao Movimento Todos pela Educação (TPE).

Em consequência dessa descontinuidade nas políticas educativas, e a forte presença dos “patrocinadores da educação” que constituíam o grupo denominado TPE, segundo Avila, Titton e Evangelista (2019, p. 24) ocorreu enorme “[...] desagregação de movimentos sociais, fóruns e organizações criadas nas lutas em defesa da educação pública em décadas anteriores, impulsionada pelo transformismo de parte do que se denominava “esquerda nacional”, incluída a diretamente envolvida na formação docente”.

Somente em 2014, com a realização do I Encontro Nacional de Educação (ENE), foram discutidas questões sobre quais seriam “[...] os próximos passos dos que se alinham a um projeto histórico a contrapelo do da burguesia” (AVILA, TITTON, EVANGELISTA, 2019, p. 23). Parte dos movimentos em defesa da educação pública, gratuita, laica e estatal foram retomados na perspectiva de desarticular a iniciativa privada e lutar contra a precarização da educação.

Todo esse processo de mudanças e lutas pelos interesses das classes dominantes em detrimento da educação e, principalmente, a formação de professor, distanciam-se cada vez mais da formação humana que foi proposta por Leontiev (1978), Marx (2004, 2013) e Severino (2006) que se constituía a partir dos princípios éticos, políticos, sociais e culturais. Sob a vertente dos governantes esses princípios foram deixados de lado, pois estes governantes estavam em busca, conforme Avila, Titton e Evangelista (2019, p. 26), de uma “democratização do acesso” ao Ensino Superior e da “oferta de oportunidades” de trabalho. No entanto, essa ação ocorreu de um modo desordenado, o que fez com que houvesse uma desqualificação dos indivíduos tanto no âmbito da educação, quanto profissional.

Nesse cenário de disputas econômicas, a educação é considerada mais uma fonte de geração de lucro, pois a ideia de formação de professores vai além da ideia de formação de um profissional que irá atuar na educação básica, ou seja, uma formação humana de um profissional que também irá auxiliar na formação humana de outros seres que fazem parte da sociedade. De acordo com Avila, Titton e Evangelista (2019, p. 27-28) a ideia que se tem é a de que, juntamente com o curso de Pedagogia, temos “[...] material didático; à avaliação em larga

³ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi um conjunto de programas que visaram melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas.

escala; às condições infraestruturais das escolas; ao aparelhamento tecnológico; à focalização; à política de editais; às parcerias público-privadas (PPP)". Tudo isso gera uma abertura de mercado que condiciona a educação à geração de lucros, como mencionamos anteriormente.

Nesse período houve a publicação de duas resoluções que propuseram mudanças significativas à educação, sendo em 2017, a implantação da BNCC na educação básica e instituíram, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, com a publicação da Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018.

Em decorrência dessas publicações e as políticas que já vinham caminhando desde a promulgação da nova LDB, em 1996, contribuiu-se ainda mais para o retrocesso da educação. A LDB trouxe consigo a pedagogia das competências, como já foi apontado anteriormente. Tivemos os PCN como política de Estado que direcionaram a organização curricular da educação no Brasil. Tanto os PCN, quanto a BNCC e a BNC-Formação, estão de acordo com as políticas neoliberais que visam treinar e capacitar os indivíduos para que desenvolvam competências e habilidades, pois as “[...] novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’” num contínuo “processo de educação permanente” (BRASIL, 1997, p. 34).

Em decorrência dessa visão capitalista que se tem da educação, houve uma expansão desenfreada dos cursos na modalidade Educação a Distância (EAD), os quais concebem o professor a um mero executor de uma força de trabalho que está condicionado a reproduzir aquilo que lhe foi determinado. Com isso, houve “[...] um preparo de professores ao capital [que] conduziu a uma intervenção estatal que se multiplicou num grande número de iniciativas, articuladas com o empresariado organizado no [Movimento Todos Pela Educação] (TPE)” (AVILA, TITTON, EVANGELISTA, 2019, p. 28).

Em síntese, compreendemos a partir desse contexto político, econômico e social que o conjunto dos fatos ocorridos após o fim do regime militar transitou para um regime democrático, ajudando a perceber o movimento das mudanças e contradições entre os períodos políticos analisados.

Ao analisar a trajetória da formação de professores no Brasil foi possível verificar que as políticas educacionais são fragmentadas e apresentam fragilidades ao tentar trazer no currículo do curso de Pedagogia conteúdos que busquem o equilíbrio entre os conhecimentos necessários aos docentes e os conhecimentos voltados a sua prática pedagógica para a educação básica.

Nos deparamos com as políticas neoliberais, que priorizaram o aumento das privatizações, da redução de gastos, do combate à inflação com a criação do Plano Real. Nesse

cenário houve a criação do FUNDEF, a reformulação da LDB em 1996, as reformas do Ensino Médio em 1997 e o Plano Nacional de Educação em 2001.

Com a mudança de governo em 2003, houve rupturas quanto às formas de organizar as decisões políticas, e como resultados no setor econômico, houve o crescimento do PIB de 27% (vinte e sete por cento) para 44,3% (quarenta e quatro vírgula três por cento), por meio de uma política de ampliação do mercado consumidor com maior geração de renda, oferta de empregos e maiores salários. Já no setor da educação tivemos a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB, no qual amplia a distribuição dos recursos para toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio; aprovação do novo PNE (2014 – 2024), com o estabelecimento de novas metas; estabelecimento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o apoio dos organismos multilaterais e a influência do Movimento Todos pela Educação.

3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, no curso de licenciatura de graduação plena. (RESOLUÇÃO CNE/CP N. 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002)

Em busca de compreendermos melhor as transformações e transições que estão ocorrendo na formação de professores atualmente, encontramos em Brasil (2001a) uma retrospectiva que demonstra o movimento realizado pelos cenários econômico, político e cultural que se refletem na educação e, conseqüentemente, na formação de professores. É diante desse movimento, tanto interno, quanto externo, que podemos compreender a essência da formação de professores.

Iremos descrever e analisar neste tópico, o processo de formação da comissão, os debates e discussões para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica. Além disso, quais são as concepções, a contextualização, as multideterminações e os posicionamentos que constituem nessa Diretriz.

A princípio, com a internacionalização da economia brasileira houve a necessidade de se pensar em uma educação básica de qualidade e, para tanto, foi preciso pensar numa possível melhoria da qualidade da formação dos profissionais que estão a frente desse processo, conforme Brasil (2001a, p. 4),

Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais.

Diante deste contexto da educação, em que buscamos promover um desenvolvimento sustentável e superar a desigualdade social, identificamos vários outros desafios que fizeram com que pequenos grupos transformadores da sociedade, estudiosos e pesquisadores, buscassem políticas públicas educacionais que pudessem proporcionar uma educação básica de qualidade. De acordo com Brasil (2001a), podemos destacar como desafios: a falta de preparo dos docentes, pois estes estão tendo uma formação tradicional que acaba não desenvolvendo nos alunos os saberes necessários para que se possa construir o conhecimento; a fragmentação das etapas da educação básica e as transformações científicas e tecnológicas e a relação com o mundo do trabalho.

A partir desses desafios encontrados, e com o intuito de organizar a formação dos professores atuantes na educação básica, nos anos 2000 formou-se uma comissão constituída por um grupo de trabalho composto por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, da Educação Média, da Tecnológica e do Educação Superior para a elaboração das DCN.

Conforme Brasil (2001a), houve a elaboração de uma proposta curricular para a formação de professores que foi levada à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional. Estas informações a respeito das audiências públicas constam apenas no parecer desta resolução, pois neste período ainda não eram feitos registros *online* na página do MEC, como são feitos atualmente⁴.

Essa proposta foi elaborada, reelaborada e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), e somente em 08 de maio de 2001, foi apresentada ao MEC. Nessa data, o Parecer n. CNE/CP n. 9/2001, de 8 de maio de 2001, foi aprovado, mas em outubro do ano corrente, em uma reunião da comissão bicameral com o Conselho Pleno, por meio do Parecer CNE/CP n. 27/2001, de 2 de outubro de 2001, houve a necessidade de alteração do item 3.6, que trata sobre o *Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas*, na alínea c, do Parecer CNE/CP n. 9/2001. As alterações propostas trouxeram nova redação com informações importantes, tais como:

- A primeira alteração ocorreu com relação ao conceito da palavra estágio que não vinha acompanhada da expressão “estágio curricular supervisionado”. Compreendemos que tal

⁴ No site do MEC (<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas>) é possível ter acesso aos documentos que foram levados a apreciação da comunidade, convites, formulários para contribuições e quais foram os participantes das audiências públicas a partir de 2011.

alteração seja necessária para a melhor compreensão de como precisa ser realizado o estágio, pois em sua primeira forma, a palavra deixa uma compreensão muito ampla.

- Na segunda alteração, foi acrescentado que o estágio precisa acontecer de acordo com um *projeto pedagógico próprio* e que seu início se dará somente após o *início da segunda metade do curso*, opondo-se à redação antiga, em que o estágio precisaria acontecer desde o primeiro ano de ingresso no curso.

Com base nos estudos realizados, compreendemos que para que os alunos possam ter um bom aproveitamento dos estágios supervisionados é preciso que eles já tenham o mínimo de acesso aos conhecimentos que servem de fundamento para a educação, pois, observar sem ter o conhecimento não modifica em nada a visão de quem está no ambiente escolar. Conforme Vigotski (2004), para que possamos compreender a teoria, precisamos enxergá-la na prática, ou seja, na realidade. Com isso, compreendemos que esta seja uma das finalidades do estágio supervisionado no contexto da formação de professores.

- A última alteração, por sua vez, trata do processo de planejamento e avaliação que precisará ocorrer por intermédio das *escolas de formação inicial e pelas escolas campos de estágio*, sendo que essa especificação da formação inicial não era encontrada na redação anterior.

Essas foram as mudanças solicitadas e realizadas no parecer CNE/CP n. 9/2001, para a publicação final da Resolução CNE/CP n. 1, em 18 de fevereiro de 2002. No entanto, quando analisamos essa resolução percebemos que o item 3.6 (que trata do *Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas*) consta somente como um item dentro dos critérios de organização da matriz curricular no art. 11, e as demais informações referentes à alínea c, constam no artigo 13, no § 3º de forma sintetizada.

Diante do parecer foi possível conhecer todo esse percurso de elaboração, mudanças, transformações até chegar finalmente à resolução aprovada. A Resolução consiste na síntese de um percurso com vários debates que foram se lapidando, conforme as orientações e colocações dos órgãos responsáveis. Assim, para melhor compreensão da Resolução n. 01/2002, foi preciso a leitura do parecer CNE/CP n. 09/2001, de modo integral.

Esse parecer inicia-se destacando os problemas advindos da educação, e logo, identifica o responsável que, conforme a visão do documento, são os professores. Mas neste caso, há uma contradição neste discurso, pois os profissionais são os responsáveis pelos problemas identificados e, também serão a solução do futuro da educação.

Com essa discussão, começamos a refletir sobre até que ponto podemos culpabilizar o professor pela qualidade da educação? O professor está inserido em um sistema em que as

políticas públicas educacionais, ou seja, os órgãos do governo, gerenciam a educação em conformidade com seus interesses políticos, econômicos e culturais. Para tanto, destacamos em Brasil (2001a, p. 4) uma lista com algumas das características que precisariam ser desenvolvidas pelo professor para uma boa prática docente, sendo elas,

[...] orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Conforme Brasil (2001a), para que o professor tenha uma prática educativa condizente com o que se espera desse profissional, precisará desenvolver as características apontadas anteriormente. No entanto, uma boa prática docente vai além desses pontos elencados e o professor precisa trabalhar para o desenvolvimento da formação humana como ser histórico, social e cultural e não somente em pontos previamente determinados.

Além dessas questões já citadas, os documentos seguem um amarramento, e não um alinhamento, ou seja, os documentos são elaborados para que um se adapte ao outro. Mas, para que tudo esteja em conformidade, busca-se os “alinhamentos” com as demais legislações que regulam o contexto educacional, dessa forma, uma corrobora com a outra. Dentre essas legislações, podemos citar a LDEBN, as normas instituídas nas DCN para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades (BRASIL, 2001a), como será visto posteriormente.

Diante das mudanças provocadas nas legislações educacionais, encontramos na proposta da Resolução n. 1/2002 para a formação inicial de professores, ideais que visam quebrar os paradigmas da fragmentação das etapas da educação básica, para que se tenham neste contexto uma continuidade. É importante que se inicie na educação infantil, perpassando pelo ensino fundamental até o ensino médio, para “[...] que possibilite um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades que todo cidadão – criança, jovem ou adulto – tem direito de desenvolver ao longo da vida, com a mediação e ajuda da escola” (BRASIL, 2001a, p. 8).

Nessa proposta, também foi possível identificarmos que mesmo com todo esse processo de modificações que estava sendo proposto, não foi extinta a autonomia e a flexibilidade das instituições de ensino superior, pelo contrário, buscavam manter um regime de colaboração entre os órgãos do ensino superior e as unidades de ensino da educação básica.

Vale destacar que todo o processo da formação de professores vem passando por mudanças, conforme a necessidade das políticas vigentes. Essas mudanças causam grandes consequências tanto nos aspectos culturais, financeiros e econômicos, quanto para o desenvolvimento das crianças, jovens e adultos que também fazem parte deste cenário educacional. Assim, podemos observar em Brasil (2001a, p. 11, grifos do autor) que

A forma como surgiu a profissão, as interferências do contexto sócio-político no qual ela esteve e está inserida, as exigências colocadas pela realidade social, as finalidades da educação em diferentes momentos e, conseqüentemente, o papel e o modelo de professor, o lugar que a educação ocupou e ocupa nas prioridades de Estado, os movimentos e lutas da categoria e as pressões da população e da opinião pública em geral são alguns dos principais fatores determinantes do que foi, é e virá a ser a profissão *magistério*.

Isso nos faz refletir sobre o processo de surgimento, o percurso e as dificuldades encontradas na profissão docente. Todos esses elementos constituem a totalidade da profissão docente, pois não é um determinado momento histórico ou um período específico de um governo que determina quais são os elementos constituintes da profissão docente, mas sim, todo um contexto em que podemos encontrar e estabelecer relações com a realidade vigente. Para qualquer momento histórico ou qualquer período político teremos respostas e indicações para estes fatores, e com isso, mais uma vez apontamos que, a realidade e seus elementos estão em um movimento constante de transformação. Essa transformação pode ser percebida nos currículos dos cursos de licenciatura, pois, percebemos a importância que é dada aos conteúdos de cada disciplina. Conforme Brasil (2001a, p. 33), “[...] é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências”.

Com base nessa afirmação, buscamos em Vigotski (2010), discutir sobre o que as teorias trazem a respeito do desenvolvimento e aprendizagem. De modo sintetizado, ele faz primeiramente a crítica às outras teorias que falam sobre este processo, e na sequência, apresenta e fundamenta a sua compreensão sobre o assunto. Para isso, iniciamos com a seguinte fundamentação:

- “O primeiro tipo de soluções propostas parte do pressuposto da independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem” (VIGOTSKI, 2010, p. 103, grifos do autor). Essa compreensão de que a aprendizagem é o resultado do desenvolvimento está fundamentada nas teorias de Piaget, que compreende este processo como algo que ocorre de modo externo ao processo de desenvolvimento do indivíduo, isto é, “[...] a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua

direção” (VIGOTSKI, 2010, p. 103), fazendo assim com que, esta teoria tenha o entendimento de que a aprendizagem segue o desenvolvimento.

- “A segunda categoria de soluções propostas para o problema das relações entre aprendizagem e desenvolvimento afirma, pelo contrário, que *a aprendizagem é desenvolvimento*” (VIGOTSKI, 2010, p. 104, grifos do autor), que se opõe à concepção anterior. Essa segunda categoria está baseada no movimento de que a aprendizagem ocorre simultaneamente ao desenvolvimento, pois, conforme este entendimento, tanto a aprendizagem, quanto o desenvolvimento, apresentam conceitos que se assemelham, trazendo a compreensão de que “[...] a cada etapa da aprendizagem corresponda uma etapa do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 105).

- “O terceiro grupo de teorias tenta conciliar os extremos dos dois primeiros pontos de vista, fazendo com que coexistam” (VIGOTSKI, 2010, p. 105). Diante do movimento de existência do desenvolvimento e da aprendizagem, não podemos desconsiderar nenhum dos aspectos apontados anteriormente, pois, enquanto na primeira categoria o desenvolvimento está sendo compreendido como algo independente à aprendizagem, para a segunda categoria ambos complementam um ao outro.

No terceiro grupo, apontamos para a necessidade de articulação dos conhecimentos já elaborados pelas outras teorias que nos fazem ampliar a compreensão do papel da aprendizagem no desenvolvimento dos estudantes. Podemos refletir a partir de Vigotski (2010, p. 115) que “[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização dá aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”. Logo, compreendemos que a aprendizagem é fundamental para que ocorra o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos.

Assim, retomamos a questão da elaboração de currículos que, em Brasil (2001a), focaliza em suas disciplinas a valorização dos seus respectivos conteúdos, proporcionando uma aprendizagem de conteúdos que se dá pela construção e o desenvolvimento de competências em detrimento do desenvolvimento e aprendizagem, os quais possibilitem aos indivíduos a capacidade de pensar as particularidades dos fenômenos em diferentes campos da realidade (VIGOTSKI, 2010).

No que tange aos apontamentos trazidos pelo Parecer CNE/CP n. 09/2001, em relação à realidade dos currículos dos cursos de licenciatura, podemos identificar na LDB, em seu artigo

61, as especificações de como a formação docente deve atender aos diferentes níveis e modalidades de ensino da educação básica, sendo apresentado da seguinte forma.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: 1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços; 2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996).

Quando nos remetemos ao que acontece na realidade, percebemos que a relação entre teoria, prática e experiências, os saberes já construídos pelos docentes durante a sua história de vida não são levados em consideração no momento da elaboração dos currículos e dos conteúdos que serão estudados durante a formação inicial ou continuada, como por exemplo na BNC-Formação, que será melhor estudada posteriormente. O que percebemos é que durante a organização e planejamento das aulas, alguns docentes da universidade levam em consideração os conhecimentos prévios dos futuros docentes para que as ações pedagógicas e as experiências anteriores dos estudantes sejam direcionadas de modo coerente com os conteúdos que serão desenvolvidos durante o curso. Conforme Brasil (2001a, p. 14),

Aprendizagens significativas, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências, constituem fundamentos da educação básica, expostos nos artigos citados. Importa que constituam, também, fundamentos que presidirão os currículos de formação e continuada de professores. Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem.

Diante do cenário, o que percebemos nos currículos do curso em questão é que existe uma,

[...] ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – pedagogismo, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – conteudismo, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica. (BRASIL, 2001a, p. 21).

Para que haja uma superação do pedagogismo e do conteudismo, segundo Brasil (2001a), é preciso que os currículos abarquem conteúdos e estabeleçam relações com os espaços, tempos e atividades condizentes com as habilidades dos estudantes, para que consigam transformar o objeto de conhecimento em objeto de ensino. Para Ramos (2006, p. 227), podemos compreender que esse modo de abarcar os conteúdos, diante de um currículo que vise

o esvaziamento das teorias, tem “[...] um objetivo útil [que] define-se pelo desempenho (o que o estudante é capaz de realizar), pelas condições nas quais se deve efetuar o desempenho e pela qualidade ou pelo nível de performance considerado aceitável”. Dessa forma, precisamos superar a fragmentação dos conteúdos e a forma como eles são apresentados aos alunos, de modo que sejam tomados em sua integralidade e que faça sentido para os estudantes no seu processo educativo.

Em suma, neste tópico descrevemos inicialmente os desafios encontrados no contexto educacional que impedem o desenvolvimento sustentável e a superação das desigualdades sociais. Esses desafios remetem-se à falta de preparo dos docentes, devido a formação inicial frágil; à fragmentação das etapas da educação básica; as transformações científicas e tecnológicas e a relação com o mundo do trabalho.

A partir do Parecer n. 09/2001, pensou-se sobre a proposta de educação em que pudéssemos superar esses desafios, e para isso, formou-se uma comissão que realizou as adaptações e mudanças necessárias na proposta inicial pela Resolução n. 01/2002. Durante a análise do parecer foi possível identificarmos elementos que nos direcionam para a culpabilização do professor pelos problemas na educação, além da presença de características predeterminadas que precisam ser desenvolvidas pelo docente em sala de aula para que se tenha uma boa prática pedagógica. São questões que nos fazem refletir sobre a responsabilização docente que são deixadas a cargo dos professores, encarregando-os por todas as responsabilidades sobre o desenvolvimento e avanços dos estudantes em idade escolar.

Ao analisarmos outros aspectos da formação docente, percebemos a luta pelo processo de continuidade das etapas da educação básica devido a fragmentação nas etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. A construção desse processo de continuidade entre as etapas faz com que os indivíduos se desenvolvam para e ao longo da vida, com a mediação e auxílio da escola.

Comparamos a compreensão de desenvolvimento e aprendizagem dentro da concepção de disciplinas conteudistas, visto que “[...] é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2001a, p. 33), diferentemente do entendimento de Vigotski (2010) sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para o autor podemos definir três categorias fundamentais para este assunto, que são: a primeira categoria que compreende a existência de uma independência entre o processo de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, a aprendizagem segue como resultado do desenvolvimento, segundo a teoria de Piaget; na segunda categoria o autor traz que a aprendizagem é desenvolvimento, ou seja, que os dois processos ocorrem de modo simultâneo,

o que não condiz com o posicionamento de Vigotski e, por fim, temos a terceira categoria, que não exclui as demais, e que precisamos buscar por intermédio das similaridades, os aspectos que se complementam, e no movimento da diversidade, deve-se ampliar a compreensão que se tem sobre o desenvolvimento e aprendizagem.

Outras questões curriculares provocam reflexões, como os rompimentos em relação à teoria e à prática, as experiências, os saberes já construídos pelos futuros docentes, tal como são apresentadas na BNC-Formação; a tentativa de superação do pedagogismo – em que dá ênfase na transposição dos conteúdos e do conteudismo e os conhecimentos nos quais os estudantes precisam se apropriar para executarem na educação básica.

Todo esse processo, conforme o Parecer n. 09/2001, visa a superação da fragmentação das etapas da educação básica, assim como dos cursos de licenciatura, realçando a importância da integralidade entre a teoria e a prática docente.

3.2 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. (RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015)

Neste tópico serão descritos e analisados o Parecer n. 02/2015 e a Resolução n. 02/2015 a fim de compreendermos o movimento da sua elaboração, reformulação e aprovação diante do MEC. A elaboração deste documento trouxe grandes mudanças para o cenário da educação, como serão destacadas a seguir.

Para a elaboração da Resolução n. 02/2015, de 1 de julho de 2015, foi criada uma “Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica” (BRASIL, 2015a, p. 1) com o objetivo de realizar estudos e propor questões sobre a temática. Os estudos deram início a partir da constituição dessa comissão no ano de 2004, e esta constituição, foi sofrendo reformulações na medida em que houve mudanças no Conselho Nacional de Educação (CNE).

Foi elaborada uma proposta pela comissão bicameral que teve como fundamento as pesquisas desenvolvidas no campo da formação de profissionais da educação pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), com base em uma sólida formação teórica e interdisciplinar, na unidade da relação entre teoria e prática, no trabalho coletivo e interdisciplinar, no compromisso social e na valorização da(o) profissional da educação, na gestão democrática, na avaliação e na regulação dos cursos de formação

(BRASIL, 2015a). Os elementos mencionados foram levados em consideração, na medida em que houve a elaboração da proposta, sendo direcionados às formações inicial e continuada de professores.

Diferentemente da Resolução n. 01/2002, o Parecer CNE/CP n. 02/2015 dispõe que, além das audiências públicas realizadas para a apresentação da proposta aos órgãos da educação, foram também desenvolvidos estudos conjuntamente com instituições de pesquisa e extensão, dentre as quais podemos destacar

[...] a participação do MEC e suas Secretarias (Sase, SESu, SEB, Setec, Secadi e Seres), Capes, Inep, Consed, Undime, Fórum Ampliado de Conselhos, associações acadêmico-científicas e sindicais, instituições de educação superior, fóruns, especialistas, pesquisadores e estudantes vinculados à temática. (BRASIL, 2015a, p. 2).

A partir dessas instituições de pesquisa e extensão, foram elaboradas questões e críticas importantes que foram levadas pela Comissão ao CNE. Além disso, ressaltamos que o objetivo desta comissão era desenvolver estudos científicos de modo coletivo, visando estabelecer diretrizes para a formação de professores e a valorização desses profissionais. Foram muitos anos de estudo para a elaboração das diretrizes, e durante este percurso histórico, foram elaborados outros documentos importantes para a educação, tais como: a regulamentação do FUNDEB (Lei nº 11. 494/2007) em 2007, foi lançado também, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma política de melhorias para todas as etapas para educação, em um prazo de 15 anos, e houve, ainda, a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) em 2014. No ano seguinte, segundo Brasil (2015a, p. 3) “[...] foi apresentada e discutida nova proposta de DCNs, na qual foram incorporadas contribuições das audiências públicas e também de outros documentos e sugestões recebidas”. Após a realização das devidas alterações, a proposta foi apresentada ao CNE e aprovada no ano de 2015. Com isso, podemos afirmar que

Os estudos e debates realizados no CNE, envolvendo professores, gestores, pesquisadores e estudantes, tanto no contexto da Câmara de Educação Básica, quanto na Câmara de Educação Superior, não deixam margem a dúvidas quando o tema é a formação inicial e continuada e seus resultados no cotidiano da escola brasileira. (BRASIL, 2015a, p. 4).

Para que seja elaborado um documento com rigor científico, sua fundamentação teórica precisa ser rica em discussões e detalhes e foi isso que percebemos durante a leitura e análise

do Parecer CNE/CP n. 02/2015, que traz importantes aspectos. Foram muitos anos de estudos e debates com diversas entidades para que fosse aprovado o documento DCN n. 02/2015.

Todos esses debates e discussões que foram realizados para a aprovação das diretrizes foram realizados num cenário que envolve disputas políticas, econômicas e sociais, provocando influências diretas para a compreensão que se tem de educação. No entanto, não podemos levar em consideração somente os problemas e desafios que estão ligados a estes cenários, valendo compreender que a

[...] educação é centralidade social: formação, escola, ensino-aprendizagem, autonomia, direito e qualidade à educação, infraestrutura, política, tecnologias, base comum nacional (LDB). Essa geração de linguagem, debatida sistematicamente, pode gerar, por sua vez, um campo de sentidos novo e inovador para a política de formação tida, aqui, como inadiável. (BRASIL, 2015a, p. 5).

Diante da centralidade social da educação, em Brasil (2015a) destaca-se a necessidade de se pensar sobre as formações inicial e continuada dos docentes, a partir da constituição de programas voltados à essa finalidade dentro das universidades, tais como:

- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – teve início em 2007, este programa “[...] foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior” (MEC, 2022, s/n), tem como objetivo a integração dos estudantes dos cursos de licenciatura com a Educação Básica, a fim de que possa “[...] proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas de ensino-aprendizagem [...]” (MEC, 2022, s/n).
- O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) – este programa foi criado em 2009, como parceria das Instituições de Educação Superior (IES) com as secretarias de educação dos Estados e Municípios com a finalidade de “[...] elevar o padrão de qualidade da formação dos professores das escolas públicas da educação básica no território nacional[...]” (MEC, 2022, s/n), este programa se estendeu para 106 IES públicas e beneficiou aproximadamente 40 mil professores da rede pública de educação básica (MEC, 2022).
- O Programa de consolidação das licenciaturas (PRODOCÊNCIA) – visa “[...] apoio financeiro a projetos institucionais que contribuam para inovar os cursos de formação de professores e melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores e à superação de problemas identificados nas avaliações efetuadas nos cursos de licenciatura”

(MEC, 2022, s/n). Este programa é conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que visa, de modo articulado com outros programas, tais como: PIBID, PARFOR, dentre outros, “[...] induzir e fomentar um elevado padrão de qualidade para os cursos de formação de docentes” (MEC, 2022, s/n).

- a Rede Nacional de Formação Continuada, o Programa de Formação de Profissionais das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Esses programas visam fortalecer a atuação docente na educação básica. Tratam-se de políticas públicas educacionais de inclusão ao contexto da docência, sendo a inclusão compreendida no sentido de proporcionar aos professores experiências que sejam construtivas para as suas práticas.

Com isso, compreendemos que existem buscas por iniciativas tanto das Universidades, quanto das instituições educacionais dos governos, para desenvolverem melhores condições, tanto para o preparo docente da educação básica, quanto para a formação inicial no ensino superior, nas licenciaturas.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e 2014 denotou a importância das discussões e debates em “[...] busca de maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da educação básica” (BRASIL, 2015a, p. 7). Com a conferência, foram elaborados documentos que registraram os assuntos e temas debatidos em formato de eixos, além de seguirem as proposições do PNE, de modo que, “[...] assegure a cooperação entre os entes federados e a colaboração entre sistemas de ensino com ampla participação dos setores da sociedade civil” (BRASIL, 2014, p. 8).

Diante dessa busca por melhorias na qualidade da educação e organicidade das políticas públicas voltadas à formação de professores, consideramos importante destacar que, no Parecer CNE/CP n. 02/2015, encontramos uma concepção de formação com base na LDB que institui a base nacional comum para a educação, consistindo em uma formação que seja

[...] pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. (BRASIL, 2015a, p. 7).

Em Brasil (2015a), esta concepção de formação precisa nos direcionar para uma articulação com os referenciais, parâmetros e PNE para que tal compromisso com a gestão democrática e projetos sociais possam, de fato, proporcionar vivências integradoras entre as diretrizes e as práticas formativas dos professores.

Para que exista esta prática integradora e articulada na formação de professores, é preciso compreendermos importantes conceitos que fazem parte do cenário da educação. Por este motivo, buscamos no Parecer CNE/CP n. 02/2015 e na DCN de 2015, concepções que possam nos ajudar nesta compreensão, partindo do todo, ou seja, da totalidade para as unidades que constituem o sistema de Educação. É preciso existir um alinhamento sobre as concepções dos conceitos e da realidade. É necessário esse alinhamento, para que se desenvolva um trabalho bem fundamentado, pois todas as unidades deste processo precisam apresentar tanto no seu movimento interno, quanto no externo, condições para que cada função seja desempenhada corretamente.

Partindo da totalidade, identificamos nas DCN de 2015, a definição de Educação. Essa definição nos ajuda a refletir sobre a fundamentação deste documento, ou seja, qual o modelo de Educação que se deseja alcançar. Entendemos a Educação como

[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura. (BRASIL, 2015b, p. 3).

A partir desta definição, podemos dizer que a educação não se inicia ou deva ser obrigação somente da escola, pois está presente em diversos segmentos que fazem parte da vida do indivíduo. Desde que nascemos estamos sendo educados, pois a primeira forma de educação que recebemos constitui-se no meio familiar. Conforme o convívio com outras pessoas vamos nos educando e construindo princípios e valores que servirão como base para as relações que serão constituídas posteriormente na escola, como no trabalho, nos movimentos sociais e nas demais relações estabelecidas em sociedade.

A educação, como totalidade, está presente na vida dos indivíduos desde o nascimento, perpassando por todo esse processo e chegando ao ambiente escolar. Nessa perspectiva, nos deparamos, com uma

[...] concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a

realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...]. (BRASIL, 2015a, p. 24).

Nesse cenário, a Educação é considerada um processo emancipatório, dando condições para que os indivíduos se formem de maneira crítica, autônoma para o desenvolvimento de um pensamento teórico. Esse processo vai além das delimitações da escola, sendo uma formação permanente ao longo da vida do sujeito.

Para ter uma Educação emancipatória e permanente, é necessário que a formação docente seja fundamentada em concepções que articulem a relação teoria e prática diante da realidade em que os professores, os alunos, as famílias e os demais profissionais da unidade escolar estão inseridos.

Esse parecer reforça a compreensão de educação estabelecida pela Resolução n. 01/2002, indo além, e destacando o respeito e valorização das diferenças em suas diversas dimensões, como a étnico-racial, a sexual, a de gênero, a cultural, a regional etc.

A educação precisaria representar a união das diversidades, uma vez que todos são seres humanos e convivem em sociedade. Nessa mesma perspectiva, com relação ao acesso à educação e à necessidade de formação dos profissionais que nela estão presentes, é válido destacar que,

[...] a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia; além disso, a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. (BRASIL, 2015a, p. 22).

Essa concepção de educação para os direitos humanos é tão necessária quanto a definição de educação apresentada anteriormente, pois uma complementa a outra. A sociedade é constituída de diversidades e pluralidades e é preciso que todos tenham acesso a um ensino desenvolvente, ou seja, tanto o professor quanto o aluno precisam sofrer transformações nesta relação dinâmica. E para que tenhamos esse ensino, é necessário a compreensão da formação inicial dos professores como diferencial no processo de formação humana na escola, pois os docentes são os responsáveis pelas ações educativas e práticas pedagógicas nas unidades escolares.

Ao analisarmos o documento em busca das unidades, da totalidade educacional, identificamos a concepção de docência que é compreendida

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

Essa concepção de docência nos faz refletir sobre a formação humana, isto é, como deve ocorrer o desenvolvimento do sujeito. Dessa forma, o professor precisa apropriar-se dos conhecimentos teóricos-científicos, sem descartar os valores e princípios apreendidos em seus contextos histórico, social e cultural, articulando-os aos conhecimentos específicos e interdisciplinares que são ofertados durante o curso de graduação, na licenciatura.

Compreendemos que este processo de desenvolvimento do docente teve várias transformações para constituir à docência como uma atividade pedagógica, ou seja, uma atividade que tenha uma intencionalidade educativa a fim de desenvolver nos estudantes uma formação humana que abarque os princípios éticos, linguísticos, estéticos, científicos e culturais que os permitam construir a sua visão de mundo em função de sua própria compreensão de sociedade.

A partir do conceito de docência, precisamos considerar também o conceito de prática. Essa palavra pode ser compreendida de diferentes formas, em diferentes contextos. Inicialmente, iremos analisar a concepção da relação entre a teoria e a prática, que são termos bastante mencionados diante do Parecer CNE/CP n. 02/2015. Para a melhor compreensão dos dois termos encontrados no parecer, iremos analisar as definições trazidas por eles.

O Parecer CNE/CP n. 02/2015 faz referência ao Parecer CNE/CP n. 28/2001, de 2 de outubro de 2001⁵, para trazer maior esclarecimento a respeito da concepção de prática, definindo que

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (BRASIL, 2001c, p. 9).

A relação ente teoria e prática, como foi definida anteriormente, corrobora com a perspectiva teórica que está sendo abordada neste estudo, pois a prática consiste na maneira

⁵ Dá nova redação ao Parecer CNE/CP n. 21/2001, de 6 de agosto de 2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, por meio de curso de licenciatura em graduação plena.

como os conceitos, conteúdos e conhecimentos são trabalhados a partir de uma teoria. Vale destacar que é fundamental a compreensão do docente sobre essa relação, pois esse movimento consiste no modo de fazer ou produzir o conhecimento. Assim, “Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar” (BRASIL, 2001c, p. 9).

Um outro contexto em que a prática pode ser encontrada é como componente curricular, o qual se diferencia e não deve ser confundido com o estágio supervisionado. Nesse sentido, a prática como componente curricular é compreendida como,

[...] uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente [...], a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (BRASIL, 2001c, p. 9).

A prática no contexto educacional, como componente curricular, precisaria ser desenvolvida nos cursos de graduação desde o início, e para que ocorresse essa efetivação, seriam necessárias transformações no sentido de desenvolver articulações no processo formativo de futuros professores, durante a licenciatura, com as demais atividades acadêmicas. Além disso, neste contexto, a prática estabelece uma relação teoria e prática social, tal como a definição apresentada anteriormente. Já o estágio curricular supervisionado é compreendido,

[...] como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. (BRASIL, 2001c, p. 10).

Em outras palavras, o estágio curricular supervisionado consiste em situações reais que o futuro professor poderá se deparar no exercício de sua profissão, no ambiente escolar. É neste momento também, das experiências vivenciadas, que o estudante poderá articular a prática com as atividades acadêmicas. Para tanto, conforme Duarte (1992, p. 6),

É preciso ultrapassar a constatação inicial de que há uma dicotomia entre a teoria proclamada e a prática realizada, isto às raízes do problema que estão na vinculação da prática a uma determinada concepção de mundo, mediada por uma concepção pedagógica, que é, de fato, aquela teoria que guia a prática.

Assim, as unidades vão estabelecendo relações entre as partes se articulando e se interrelacionando, e com isso, nos deparamos com termos fundamentais que se relacionam a outros conceitos. Quanto a essas interrelações, compreendemos que o trabalho docente está articulado com a práxis, fundamentada na relação entre a teoria e a prática. Assim, consideramos as reais condições do contexto, tanto da instituição escolar, quanto da prática docente, e podemos fazer a ligação com a concepção de educação que foi discutida anteriormente.

Uma outra unidade dessa totalidade refere-se à educação básica, que se constitui “[...] como direito universal, espaço de construção identitária dos sujeitos, respeitando e valorizando as diferenças, em que liberdade e pluralidade tornam-se exigências do projeto formativo e educacional” (BRASIL, 2015a, p. 9). A educação básica, conforme a Constituição Federativa do Brasil (CFB) de 1988 e a LDB de 1996, constitui-se como direito de todos, ou seja, todos deveriam ter direito e acesso a uma educação de qualidade.

Para que a educação possa garantir uma formação humana de qualidade, respeitando o direito universal dos sujeitos, é preciso pensarmos, por exemplo, na elaboração dos currículos que, conforme o Parecer CNE/CP n. 02/2015, se constituem como,

[...] conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho. (BRASIL, 2015a, p. 22).

A constituição do currículo nas instituições de ensino precisa ser organizada de maneira que os estudantes possam contextualizar, no ambiente educacional, suas experiências da realidade concreta, possibilitando, assim, a cultura, os valores, os princípios e os conhecimentos, durante o processo formativo da educação. A partir disso, os cursos de licenciatura precisam organizar seus currículos, de modo que eles garantam os

[...] conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015a, p. 30).

Dessa forma, é preciso considerarmos a identidade dos indivíduos, respeitando as diversidades e proporcionando conhecimentos que possibilitem ao profissional que irá atuar na

educação básica, condições de correlacionar a teoria e a prática, em um movimento contínuo, e demonstrando a importância de compreender o desenvolvimento integral dos estudantes.

No entanto, a elaboração dos currículos para os cursos de licenciatura, precisa seguir as regulamentações de outros documentos que também fazem parte da Educação. Dentre eles, vamos destacar o PNE, aprovado um ano antes desse parecer.

O PNE, como já afirmado, constitui-se de diretrizes que buscam a organização do sistema nacional de educação no período de 2014 a 2024 e estabelece 20 metas que buscam estratégias e discussões sobre qualidade, valorização dos profissionais da educação, financiamento, etc.

Com isso, a DCN de 2015, está atrelada às metas do PNE, propondo estratégias para que ocorra a efetivação das políticas de formação de professores que,

[...] tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente. (BRASIL, 2015a, p. 12).

Essa articulação do currículo dos cursos de licenciatura com os documentos normativos é o que dimensiona a formação que se espera do professor. É preciso que esse profissional tenha acesso aos saberes da prática educativa, de modo a compreender os significados dos valores e princípios que estão inculcados nos espaços sociais, para que isto contribua à formação da identidade sociocultural do docente.

A DCN de 2015 nos direciona à seguinte organização dos currículos de cursos de Pedagogia, conforme a divisão de núcleos,

[...] núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, dos fundamentos e metodologias da educação e das diversas realidades educacionais; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizados pelo projeto pedagógico institucional e em sintonia com os sistemas de ensino; e núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. (MOTA; ZAN, 2019, p. 581).

Esses núcleos representam a articulação dos conhecimentos que precisam fazer parte da formação docente, de modo a contribuir com a formação da identidade do professor. Podemos dizer que estes núcleos levam em consideração uma formação integrada e indissociável do

profissional docente, articulando o ensino e a gestão com os processos educativos para garantir a base nacional comum determinada pela LDB.

Em síntese, as DCN de 2015 teve a sua comissão bicameral constituída no ano de 2004 e, desde então, foram realizados estudos sobre a formação de professores e a educação brasileira de modo geral. Todos estes estudos foram realizados de maneira conjunta com instituições e órgãos de ensino, pesquisa e extensão, a fim de elaborar uma proposta de diretrizes para a formação de professores.

Nesse percurso histórico, houve mudanças e transformações, tanto na comissão quanto na elaboração da proposta. Foram realizadas diversas audiências públicas até a aprovação final, em 2015, pelo CNE. Compreendemos, então, que o processo de elaboração desta resolução constituiu-se de um rigor científico, pois conforme o Parecer CNE/CP n. 02/2015, houve uma rica fundamentação teórica com debates e discussões, com base na participação de pesquisadores e instituições voltadas à pesquisa.

Nas DCN, foi possível encontrar diversos conceitos fundamentais que nos ajudam a dar uma explicação ao movimento da educação durante este período. Sendo assim, identificamos primeiramente o conceito de Educação, o qual abarca a totalidade deste estudo, e conforme Brasil (2015a), a Educação está sendo compreendida como transformação do sujeito biológico para um sujeito social, além de destacar a sua centralidade social. Outra concepção que nos ajuda a compreender a formação dos profissionais da educação é o próprio conceito de formação que, em Brasil (2015a), é proposto como o desenvolvimento teórico e interdisciplinar, articulando teoria e prática no processo de formação profissional.

Outras concepções que são compreendidas como unidades deste sistema funcional abarcadas pela Educação constituem-se do conceito de docência, definido em Brasil (2015b) como a ação pedagógica que se direciona à formação e desenvolvimento humano, em que o indivíduo precisaria apropriar-se primeiramente dos princípios e valores construídos ao longo da vida do sujeito, e posteriormente, dos conhecimentos teóricos-científicos. No entanto, em conformidade com Leontiev (2010) compreendemos que o conceito de docência, a partir da THC, esteja direcionado para a atividade pedagógica, pois segundo o autor, a atividade consiste nas “[...] relações do homem com o mundo, e satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (LEONTIEV, 2010, p. 68). Assim, podemos dizer que a atividade é o movimento organizado que responde a uma necessidade de um sujeito a um dado objeto.

Para que a docência seja desempenhada conforme a concepção teórica estabelecida por este documento, é preciso que o profissional da educação compreenda um outro conceito fundamental, que é a prática, em que muitas vezes é compreendida de modo equivocado. O

Parecer CNE/CP n. 02/2015 apresenta uma definição para a relação entre a teoria e a prática, sendo termos bastante utilizados, mas pouco compreendidos. Nesse sentido, compreendemos que a prática consiste no modo, na forma de fazer algo, enquanto a teoria nos orienta com os conceitos e significados sobre aspectos da realidade.

Todos esses conceitos estão presentes na educação básica, que abrangem a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e conforme este documento que estamos analisando, ela é compreendida como um direito universal, o qual nos direciona ao respeito e à valorização das diversidades e pluralidades de raças, gêneros, culturas presentes na sociedade em que vivemos.

Para finalizar essa síntese, destacamos a organização curricular da educação sistematizada que ocorre nas unidades de ensino. Para que todos estes conceitos tenham o êxito esperado, é preciso que se tenha uma articulação com o que será ensinado no processo de formação humana. Diante disso, o currículo é compreendido como um conjunto de valores que partem da realidade, para assim, contribuir para a formação sociocultural do indivíduo, por intermédio de conteúdo específicos e interdisciplinares que fundamentam a formação humana.

3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)

Neste tópico, iremos descrever e analisar a elaboração, alterações e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Pois, compreendemos que esta descrição e análise, seja necessária, para conhecer o movimento de formação, transformação e a forma atual desta diretriz.

Inicialmente vamos descrever como se constituiu o bloco que deu origem à Resolução CNE/CP n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019, e a BNC-Formação. A princípio, foi elaborada uma “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” pelo MEC, no ano de 2018, que ao ser enviada para o CNE, houve necessidade de mudanças e alterações na proposta.

Em decorrência desta proposta, elaborada pelo MEC, foi concebido o Parecer CNE/CP n. 22/2019, de 7 de novembro de 2019, sendo possível visualizar que, a princípio, seriam revisadas e atualizadas as diretrizes 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 (DCN), que foram instituídas pelas DCN de 2015.

No entanto, devido à implantação da BNCC, para a educação básica, foi necessário realizar muito mais que somente uma revisão nas DCN de 2015, pois foram muitas alterações e transformações solicitadas para as novas DCN. Em consequência dessas alterações, houve a criação de uma nova resolução voltada às diretrizes curriculares para a formação de professores, sendo a Resolução CNE/CP n. 2/2019.

Essa nova DCN é composta por um documento com 12 páginas e o anexo denominado BNC-Formação que totaliza 20 páginas. O anexo constitui-se por 5 quadros listando as 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas pelo futuro docente, com as 12 competências específicas e 62 habilidades.

Para conhecermos melhor os membros participantes da comissão bicameral envolvidos na elaboração da proposta, que também são os responsáveis pela elaboração da resolução, realizamos uma breve pesquisa dos currículos membros na plataforma Lattes, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), sendo: Maria Helena Guimarães Castro – Presidente, Mozart Neves Ramos – Relator, Alessio Costa Lima, Antonio de Araujo Freitas Júnior, Antonio Carbonari Netto, Aurina Oliveira Santana, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes, membros do CNE, e percebemos que todos tinham cadastro na plataforma Lattes, no entanto, alguns estavam desatualizados. Percebemos também que a experiência profissional acadêmica provinha da iniciativa privada, o que denota pouca familiaridade com os dilemas da escola pública, o que “[...] nos permite caracterizá-los como pessoas que são/estão ligadas a grupos de “reformadores empresariais”⁶ e não a “educadores profissionais” (RODRIGUES, PEREIRA, MOHR, 2020, p. 7).

Ao contrário do Parecer CNE/CP n. 02/2015, que traz em sua contextualização todas as audiências públicas que foram realizadas, com vastas informações a esse respeito, no Parecer CNE/CP n. 22/2019, encontramos apenas a referência de que houve uma audiência pública realizada no dia 08 de outubro de 2019, “[...] com o objetivo de apresentar e discutir a proposta de reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, bem como colher subsídios para a deliberação da matéria pelo colegiado” (BRASIL, 2019a, p. 3).

⁶ Freitas, L. C. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, 33(119), 379–404. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.

Tal audiência pública ocorreu da seguinte maneira: foi publicado no site do MEC um edital de chamamento e uma carta convite elaborada pelo Presidente do CNE, Conselheiro Luiz Roberto Liza Curi; pela Presidente e o Relatora da Comissão Bicameral, Conselheira Maria Helena Guimarães de Castro e Conselheiro Mozart Ramos Neves convidando a todos os interessados para participarem da audiência. Nessa carta constavam a data, o horário e o local em que a reunião seria realizada, bem como os objetivos propostos e um e-mail para a confirmação da presença e a inscrição daqueles que desejassem fazer contribuições para críticas e apontamentos sobre a proposta. Além disso, os interessados em fazer contribuições poderiam também preencher um formulário destacando suas críticas, melhorias e apontamentos encaminhando ao *e-mail* designado dentro do prazo determinado, conforme apresentado no convite.

Essa audiência pública está disponível no site do MEC⁷ em formato de áudio para aqueles que não puderam estar presentes. Como consequência dessa audiência pública, houve a elaboração de um documento que se posiciona de maneira contrária às DCN de 2019, manifestando-se contra a descaracterização da formação de professores – nota das entidades nacionais em defesa da Resolução n. 02/2015.

Algumas entidades e/ou iniciativas de âmbito educacional, tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, os Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Currículo (ABDC), dentre outras, manifestaram-se contra a interposição da reformulação das DCN de 2015, solicitando que a atual proposta da BNC-Formação fosse retirada de pauta e arquivada. Essa discussão será detalhada posteriormente, neste estudo.

O assunto sobre a implementação das DCN de 2019 ainda continua em pauta para as instituições de ensino, pesquisa e extensão, além de outras instituições voltadas à educação. Atualmente, vários fóruns de discussões estão sendo realizados, publicações de trabalhos científicos e debates quanto à implementação das novas DCN para a formação de professores. Conforme as orientações do Parecer CNE/CP n. 22/2022, de 9 de agosto de 2022, foi estabelecido o prazo limite de até 4 anos para que as DCN de 2019 sejam implantadas nas universidades, isto é, até final de 2023, caso não haja nenhuma outra revogação pelo CNE.

⁷Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas>. Acesso em 17 de agosto de 2022.

Iremos identificar e analisar quais são os conceitos relevantes que estão sendo utilizados como bases para a Educação neste documento, pois, conforme os fundamentos que orientam as DCN de 2019, é possível analisar para qual modelo de Educação que estamos sendo direcionados.

Na busca por conceitos fundamentais para a compreensão da formação de professores, encontramos nas DCN de 2019 algumas definições que serão apresentadas a seguir, e discutidas posteriormente na presente pesquisa.

Iniciamos com o conceito de formação de professores e compreendemos que este conceito é o que direciona os demais que estão interrelacionados com o objeto de pesquisa deste estudo. Diante das DCN de 2019 a concepção de formação de professores

[...] 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. (BRASIL, 2019b, p. 2).

Conforme a definição, entendemos que o indivíduo estará desenvolvido na medida em que ele se apropriar das competências gerais para a docência que se articulam com as competências gerais e específicas da BNCC. De acordo com o que está disposto em Brasil (2015a, p. 15), elas se apresentam de modo interdependentes e integradas e se constituem por três dimensões, sendo “[...] conhecimento, prática e engajamento profissionais, cujo sentido de movimento, de relação, de composição e de sinergia [...]” complementam-se.

Essas dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional fazem parte da competência profissional docente, neste contexto. Na medida em que o docente adquire os saberes necessários para a prática profissional, ou seja, para que se tenha um desenvolvimento integral do estudante, significa, nesta perspectiva, que ele conseguirá desempenhar o seu papel profissional.

Nesse sistema complexo de interrelações podemos identificar as unidades que fazem parte da formação de professores, que são: as competências gerais e específicas dos docentes. As 10 competências gerais que precisam ser desenvolvidas pelos futuros docentes estão em conformidade com a BNCC da educação básica e apresentam-se no anexo da DCN de 2019 e, conjuntamente com essas competências gerais, estão as competências específicas e suas habilidades correspondentes. As dimensões fundamentais que se encontram nas competências específicas fazem um paralelo com as competências gerais, de modo que estejam articuladas com os mesmos princípios formativos.

As práticas descritas com relação ao conhecimento profissional demonstram como o futuro docente precisará executar as práticas educacionais e transmitir os conteúdos que lhes foram apresentados na graduação. Essa formação consiste na aquisição de saberes que articulem os conhecimentos, isto é, os conteúdos que são a base para a formação das competências. Sem isto, os indivíduos não poderiam agir e solucionar problemas da realidade, o que só se daria com a prática profissional. “Na profissão docente, o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante que o currículo da formação de professores privilegie o que os futuros professores precisam “saber” e “saber fazer” (BRASIL, 2015a, p. 16).

Nesse contexto, é possível perceber o retrocesso para uma formação frágil, pois o bom professor é aquele que apreendeu as competências necessárias para transmitir os conhecimentos aos seus alunos. Podemos dizer que há uma super valorização do processo de aprendizagem em detrimento do processo de ensino e aprendizagem (MILITÃO; CRUZ, 2021), pois existe uma tendência para se formar um cidadão que cumpra as obrigações e atenda aos interesses do mercado.

Na prática profissional é possível perceber uma super valorização dos conhecimentos pedagógicos, tais como: “sequências didáticas, progressão e complexidade de conhecimentos abordados, experiências práticas, planejamento reverso, metodologias inovadoras e aprendizagem ativa, para citar alguns exemplos, e vivenciados pelo licenciando” (BRASIL, 2015a, p. 16), em detrimento dos saberes e conhecimentos que tragam uma fundamentação teórica, histórica e cultural dos conteúdos da educação.

Para que os futuros professores possam proporcionar uma aprendizagem significativa para os estudantes é preciso que essa prática profissional se objetive em proporcionar aos futuros professores condições, situações e vivências que sejam significativas para eles. Com isso, a formação inicial de professores precisa garantir significados ao fazer docente.

É por intermédio do acesso aos conhecimentos pedagógicos que os licenciandos irão se apropriar dos conteúdos necessários para as situações em aula de aula, assim, precisam capacitar-se de conhecimentos que lhes desenvolvam as competências e articulem os conhecimentos aos demais processos, tanto cognitivos como socioemocionais (BRASIL, 2015a).

A prática profissional, neste sentido, não está direcionada à disseminação e produção de conhecimento, pelo contrário, estão sendo expostos a um conhecimento mínimo e necessário, ou seja, um conhecimento desvalorizado, para que os estudantes que estão sendo formados sejam indivíduos passivos, que saibam somente operar de acordo com as necessidades do

mercado de trabalho. Ignoram-se, então, a formação crítica para que o indivíduo seja atuante na sociedade e possa agir incisivamente quanto aos seus interesses sociais, políticos e econômicos.

Por último, temos o engajamento profissional, que fundamenta e estrutura a ação docente. Conforme foi apresentado anteriormente, entende-se “[...]o conhecimento profissional como a base estruturante para o exercício da profissão, e a prática profissional como a atividade inseparável do conhecimento, pela qual o professor exerce sua habilidade docente” (BRASIL, 2015a, p. 16-17). No engajamento profissional nos deparamos com as relações sociais, pessoais, princípios morais e éticos do docente, ou seja, é preciso desenvolver também as questões que visam a profissionalidade dos indivíduos. Para isso,

O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo mesmo (desenvolvimento pessoal e profissional), o compromisso com o outro (aprendizagem e pleno desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade). (BRASIL, 2015a, p. 17).

As articulações entre as três dimensões mencionadas remetem ao profissional docente toda a responsabilidade, tanto profissional, quanto sobre a aprendizagem, responsabilizando os professores pelo possível fracasso dos estudantes. No caso deste fracasso escolar, foi o docente quem não aprendeu como desenvolver as habilidades e competências necessárias para o trabalho ou avanço dos estudantes. Ou seja, é o professor que não proporcionou as vivências e experiências necessárias para que o estudante pudesse se desenvolver, além de não ter domínio sobre as aprendizagem e metodologias ativas disponíveis durante o processo escolar. Tudo isso se deu como consequência da aplicação/desenvolvimento das competências e habilidades adquiridas na sua formação (MILITÃO; CRUZ, 2021).

Em suma, tratamos aqui da concepção de formação de professores, conforme as DCN de 2019. O documento apresenta basicamente, como sendo o desenvolvimento por parte do professor das competências que estão previstas na BNCC, juntamente com a formação das dimensões do conhecimento, prática e engajamento.

A dimensão do conhecimento profissional é compreendida como os saberes e conhecimentos necessários para que o professor consiga executar as práticas educacionais e apresentar os conteúdos propostos que são direcionados a um “saber” e “saber fazer”. A dimensão prática refere-se a como devem ser as práticas educativas em sala de aula, implicando na falta de autonomia do professor com relação ao seu trabalho, pois fica refém de ações preestabelecidas pelos currículos. Quanto a dimensão que trata do engajamento profissional,

espera-se que além do professor ter condições de realizar as dimensões anteriores, ainda precisará buscar todo um engajamento social no exercício da profissão.

Na perspectiva da THC esta formação docente precisaria estar pautada na formação do indivíduo, de modo que ele tenha condições de desenvolver-se e transitar para processos de pensamento mais complexos, desenvolver suas funções psicológicas superiores, dando-lhe condições para que consiga desenvolver o pensamento autônoma e criticamente, e busque romper com os paradigmas de uma consciência alienada.

3.4 Princípios relevantes para a política de formação de professores

Diante do exposto, podemos pontuar inicialmente as condições nas quais as DCN de 2019 foram elaboradas e aprovadas, sob o predomínio das organizações sem fins lucrativos e de grandes empresas, que estão sendo utilizadas como elementos fundantes da Educação.

A proposição que se tem diante deste documento, é de uma formação superficial para professores, isto é, uma formação muito básica. As DCN de 2019 exclui a formação teórica, pois seu direcionamento está para as competências e habilidades necessárias para a execução do trabalho docente.

Um outro ponto relevante com relação às DCN, e que já comentamos anteriormente, foi o não atendimento dos apontamentos e críticas realizados e levados pelas instituições de ensino, pesquisa e extensão na audiência pública quanto ao arquivamento desta nova proposta de diretrizes para a formação de professores. Essa omissão por parte da comissão bicameral e dos demais participantes, tanto da audiência pública, quanto daqueles que elaboraram a proposta, gerou o documento denominado “Contra a descaracterização da formação de professores – nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015”. Ele foi elaborado pelas instituições ligadas à Educação, que demonstram uma preocupação com o novo modelo de Educação que estava sendo proposto para os dias atuais.

Conforme a ANFOPE, FNPE, FORUMDIR, ANPED, ABDC *et al* (2019), a versão 3 da proposta para as novas DCN de 2019, enviada pelo MEC para a aprovação pelo CNE, constituía-se de uma desestruturação do modelo de educação que estava sendo construído a partir das DCN de 2015. E a partir disso, as instituições compreendem que as proposições apresentadas pelas DCN de 2019,

destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa

dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. (ANFOPE, FNPE, FORUMDIR, ANPED, ABDC *et al*, 2019, p. 596).

Além dos apontamentos já destacados anteriormente, vale ressaltar as questões referentes à valorização docente, apontada pelas DCN de 2019, de maneira meritocrática, tanto na formação e na carreira do professor, quanto nos salários e condições de trabalho, formando um cenário de competição e desmobilização, dentre outros aspectos.

Outro apontamento foi com relação à implementação das DCN de 2015, pois muitas instituições de ensino superior acabaram de fazer as suas reorganizações internas, como “[...] o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) reforçando, sobremaneira, a identidade da licenciatura no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)” (ANFOPE, FNPE, FORUMDIR, ANPED, ABDC *et al*, 2019, p. 596).

A nova proposta das DCN determina exatamente o oposto do que foi apresentado pelas DCN de 2015, ou seja, existe uma fragmentação em relação à formação inicial, em que deveria articular a teoria e a interdisciplinaridade. Desarticula a unidade teoria-prática, constituindo-se em um trabalho individualizado. A valorização do docente é de caráter meritocrático, dentre outras questões entendidas como retrocesso na formação inicial de professores.

Para finalizar, o documento faz uma reiteração do que consiste nas DCN de 2015, que se fundamenta em

[...] uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação. (ANFOPE, FNPE, FORUMDIR, ANPED, ABDC *et al*, 2019, p. 597).

Conforme a análise realizada nas DCN de 2019 foi possível identificar outras definições para estes conceitos, o que implica em um novo modelo de Educação, diferente do modelo que estava sendo implementado em 2015.

A partir do documento elaborado pelas instituições de ensino, pesquisa e extensão, podemos determinar algumas implicações que podem ocorrer na formação de professores, a partir da DCN de 2019. As implicações referem-se à desestruturação do modelo de educação que estava sendo construído, ou seja, uma visão restrita e instrumental da docência, a

descaracterização dos núcleos formativos e a valorização profissional pelo princípio da meritocracia. Refere-se à,

[...] descaracterização da autonomia didático-científica da universidade brasileira, vendo-se obrigada a moldar seus projetos de formação a partir de diretrizes centralizadas e externas, quanto pelo disciplinamento da pedagogia com fluxo na universidade, como formação que articula de forma indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão, disciplinando o acesso à cultura científica e a formação intelectual do professor na universidade. (GIARETA, ZILIANI, SILVA, 2022, p. 4).

Isso nos leva a refletir sobre um novo modelo de educação para a formação de professores, em que, segundo a proposta, formam-se docentes com base em princípios da reforma empresarial da educação, com um ataque direto à autonomia das universidades, além de ter uma influência quanto à limitação que se tem na formação dos currículos e nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Essas mudanças já estavam sendo pensadas desde dezembro de 2017, com a reforma do Ensino Médio e a aprovação da BNCC, elaborada para organizar e regulamentar os currículos da educação básica, em todas as etapas. Conforme Scheibe e Durli (2020, p. 43)

A BNCC passou a ser o carro-chefe das contrarreformas educacionais desenvolvidas pelo MEC, como instrumento central para a imposição das mudanças no setor das políticas da escolarização básica e, conseqüentemente, para a formação dos seus professores e professoras.

Diante das leituras e pesquisas realizadas para este estudo, percebemos que a BNC-Formação não é um documento isolado, pois no mesmo ano da aprovação da BNCC, houve também a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que altera as Leis n. 9.394/1996 e n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Também houve a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943 e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, revogado pela Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, causando, assim, impactos nos cenários educacional, político, social e econômico.

A partir das novas regulamentações impostas, tivemos como consequência, uma proposta de reorganização também dos currículos dos cursos de licenciatura. Conforme Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), as disciplinas desses cursos estão em processo de alteração, isto é, estão sendo modificadas as ementas e os conteúdos que os licenciandos precisam

aprender para atuarem como docentes. Essa mudança objetiva apresentar somente os conteúdos que serão desenvolvidos na educação básica, ou seja, os conhecimentos que precisarão ser ensinados e aprendidos pelos alunos em cada ano escolar, de forma universal.

Em Brasil (2019a), explicita-se que para a efetivação da base é preciso que os docentes desenvolvam

[...] um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira. (BRASIL, 2019a, p. 1).

De acordo com a definição proposta em Brasil (2019a), percebemos que, para que o docente seja um profissional qualificado, ele precisa se apropriar das dez competências gerais e aprendizagens essenciais a fim de assegurar a educação básica de qualidade.

Além disso, o parecer contempla elementos que nos fazem compreender a necessidade de mudanças, sendo essencial o alinhamento da BNCC com o currículo do ensino superior de maneira que se atenda a LDB. De acordo com o que foi apresentado anteriormente, a LDB prevê que os currículos dos cursos de formação de professores sejam organizados conforme base nacional comum. No entanto, houve a alteração da LDB para que essa base nacional comum se tornasse a BNCC, uma base com uma outra finalidade.

A partir desta nova organização curricular podemos perceber que os conteúdos que devem ser aprendidos pelos futuros professores são muito diferentes daqueles que estavam previstos nas DCN de 2002 e 2015. Assim, é a primeira vez que a formação de professores no Brasil passa a ser pautada não em princípios, mas em competências e habilidades bastante específicas que buscam implementar a BNCC da Educação Básica. Apesar de reconhecermos que mudanças na formação de professores no Brasil são necessárias, o tipo de formação que temos construído junto a professores, pesquisadores, entidades e associações que lutam por uma formação democrática e inclusiva não cabe naquilo que é proposto na BNC-Formação. (RODRIGUES, PEREIRA, MOHR, 2020, p. 30).

A reorganização curricular proposta aos cursos de licenciaturas, especialmente para Pedagogia, volta-se à transformação das “competências em instrumentos normativos, a partir dos quais se busca a convergência dos sistemas escolares, tornando as competências referência para a estruturação dos conteúdos de um currículo globalizado” (SACRISTÁN, 2011, p. 24). Transformação essa que não foi aprovada pelos pesquisadores, entidades e associações que realizam estudos científicos, com o objetivo de proporcionarem mudanças positivas, no sentido das teorias científicas que fundamentam os princípios gerais da Educação.

Com isso, podemos afirmar que essa reestruturação dos currículos dos cursos de licenciatura está na contramão do que as entidades de ensino, pesquisa e extensão, juntamente com outros pesquisadores almejam para a educação. O que está sendo proposto pelas DCN de 2019 quanto à formação integral dos sujeitos, inibe as condições que os futuros professores teriam com relação ao acesso dos conhecimentos teóricos-científicos, e da possibilidade de desenvolver a capacidade de pensar teoricamente, uma vez que a intenção é ofertar um currículo mínimo com as disciplinas básicas.

- PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM, CONFORME OS PENSADORES DA THC

Para demonstrar como o esvaziamento dos currículos, com a eliminação das disciplinas que trazem a fundamentação teórica da educação, refletem diretamente no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, buscamos em Vigotski (2001), Libâneo (2005) e outros autores, discutir como ocorre o processo de desenvolvimento do pensamento teórico-científico. Nesse contexto, explicamos o que é necessário para que ocorram as transformações internas e externas nos estudantes, de modo que ocorram as transições para alcançarem uma forma mais evoluída de pensamento.

Partimos da ideia, conforme pontua Vigotski (2001), que existe uma incorporação entre o mundo sociocultural e a subjetividade, ou seja, os reflexos das atividades externas causam transformações internas no indivíduo, fazendo assim, com que as atividades humanas sejam desenvolvidas pelas mediações culturais.

O primeiro vínculo que o indivíduo estabelece com a sociedade é pelas relações culturais, experiências e vivências do cotidiano que são orientadas pelos vínculos afetivos e emocionais. Essa forma de pensamento consiste numa análise sensível do objeto, em que a criança atribui um único significado aos diferentes agrupamentos, de modo que os elementos não tenham uma relação interna entre si.

Conforme Vigotski (2001, p. 177), “Os objetos se aproximam em uma série e são revestidos de um significado comum, não por força dos seus próprios traços destacados pela criança, mas da semelhança que entre eles se estabelece nas impressões da criança”. Esse processo ocorre por meio da subjetivação, ou seja, pela transformação interna em relação aos fatores externos no indivíduo. Esse modo de pensamento se dá por amontoados sincréticos.

O processo de transição da criança, para uma nova forma de pensamento, ocorre mediante um avanço no seu desenvolvimento e nas suas relações socioculturais cotidianas que

possibilitam a criação de novos vínculos e de novas experiências. Diante do desenvolvimento desses novos vínculos que são estabelecidos pelas crianças, podemos dizer que ocorre a transição para o pensamento por complexos.

Esse tipo de pensamento tem como base a relação que cada objeto tem com seu grupo, ou seja, as generalizações são realizadas por meio da atividade consciente. Os vínculos estabelecidos com os objetos são objetivos, pois levam em consideração as características do objeto em si. Conforme Vigotski (2001, p. 178-179), podemos designar o modo de pensamento por complexos, como

[...] as generalizações criadas por intermédio desse modo de pensamento representam, pela estrutura, complexos de objetos particulares concretos, não mais unificados à base de vínculos subjetivos que acabaram de surgir e foram estabelecidos nas impressões da criança, mas de vínculos objetivos que efetivamente existem entre tais objetos.

Nesse modo de pensamento por complexos, encontramos vários tipos de generalizações que são realizadas pelos indivíduos. De forma muito sintetizada, podemos dizer que o complexo por associação se apoia na semelhança fatural dos objetos, podendo ser combinados por qualquer vínculo associativo. Posteriormente, chegamos ao complexo por coleção que se funda nas vinculações dos objetos com as experiências cotidianas e efetivas da criança. Perpassamos pelo complexo em cadeia, em que não encontramos um centro estrutural, pois neste complexo, o vínculo é estabelecido em função das conformidades fatuais e os elementos particulares, sendo que os elementos precisam estar aglutinados para que os elos façam as ligações intermediárias e o fim da cadeia não pode ter nada em comum com o início.

Todo o processo faz parte da transição do pensamento por complexos para o pensamento por pseudoconceitos. Nesse momento, o indivíduo se apropria de “[...] algo que, pela aparência, praticamente coincide com os significados das palavras para os adultos, mas no seu interior difere profundamente delas” (VIGOTSKI, 2001, p. 193).

Os adultos acreditam que o processo de transmissão dos significados para as crianças ocorre de modo verbal, mas na verdade, a criança não consegue e nem pode assimilar de imediato essa transmissão de pensamento dos adultos.

Na análise dessa relação em que o indivíduo se apropria dos pseudoconceitos, podem ocorrer muitas confusões com o verdadeiro conceito, pois eles apresentam semelhanças fenotípicas que dificultam a diferenciação. Para a criança, a palavra apresenta um significado diferente do significado do adulto, e mesmo assim, utilizam as palavras para se comunicarem, causando conflito na comunicação. De acordo com Vigotski (2001, p. 195), podemos

[...] concluir que no pseudoconceito, como na forma concreta mais difundida de pensamento por complexos na criança, existe uma contradição interna que já se esboça em sua própria denominação e representa, por um lado, a maior dificuldade e o maior obstáculo para o seu estudo científico e, por outro, determina sua imensa importância funcional e genética para o mais importante momento determinante no processo de desenvolvimento do pensamento da criança.

Nesse processo de desenvolvimento das formas de pensamento, todas as transformações e transições são necessárias para explicar o movimento que os indivíduos se encontram. Para a transição do pseudoconceito para uma generalização por conceitos, demanda-se a passagem de agrupamentos objetivos para os agrupamentos realizados por meio das abstrações. As abstrações são importantes, pois assim, os indivíduos conseguem pensar sem a presença do objeto, ou seja, não precisam mais das características físicas para dar uma explicação.

Assim, criam-se os vínculos que o indivíduo consegue encontrar no universal geral do conceito, isto é, ele é capaz de fazer abstrações das abstrações e dar uma explicação lógico-científica para o objeto de estudo. No entanto, este processo complexo de desenvolvimento do pensamento só se dá por meio do acesso aos conhecimentos fundamentais que embasam as teorias, e conseguem dar uma fundamentação, ou seja, são a base para a formação do pensamento conceitual.

Esse movimento não deve ser compreendido de maneira fragmentada, pois os tipos de pensamentos estão interrelacionados, isto é, para que se alcance um pensamento conceitual é preciso transitar pelo pensamento sincrético em que o vínculo se estabelece por afetos e emoções transitando para o complexo e suas diversas categorias. Os vínculos são estabelecidos pelas características do objeto, podendo ser por associações que se apoiam em semelhanças dos objetos, por coleções que os vínculos dos objetos são as experiências cotidianas, e também, em cadeias, diante dos vínculos que se constituem nos elementos particulares, alcançando os pseudoconceitos.

Segundo Vigotski (2001, p. 196), “A criança não relaciona espontaneamente uma dada palavra a um determinado grupo concreto e transfere o seu significado de um objeto para outro, ampliando o círculo de objetos abrangidos pelo complexo”, ou seja, o desenvolvimento do pensamento é um movimento contínuo e dinâmico, pois o indivíduo pode transitar entre os diferentes tipos de pensamento ao longo de sua vida.

Todas essas definições foram necessárias para demonstrar a importância do acesso aos conhecimentos de forma integrada e com suas multideterminações para chegar até as formas mais complexas de pensamento.

A compreensão do processo de desenvolvimento do pensamento precisa estar alinhada aos currículos para que se possa atingir os objetivos referentes ao desenvolvimento humano. Assim, encontramos em Libâneo (2005) duas definições referentes a modelos de currículos que nos fazem refletir sobre o modelo de educação que está sendo proposta a partir da implementação das novas propostas curriculares para a formação de professores, com um modelo de currículo fundamentado no desenvolvimento do pensamento teórico.

De um lado, temos um currículo baseado na formação do pensamento científico, que visa ao indivíduo condições de formar uma base teórica que constitua o pensamento teórico, e por outro lado, encontramos os currículos fundamentados na experiência sociocultural. Na experiência sociocultural consideram-se os conteúdos são trazidos pelos alunos, conforme as experiências vivenciadas, e entendemos que, para que ocorra a aprendizagem, nesta perspectiva, os indivíduos precisam ter uma fundamentação teórica, que dê condições para que eles possam solucionar problemas. De acordo com Libâneo (2005), neste modelo de currículo, o aluno adquire conhecimentos por intermédio das mediações socioculturais, e isto, será o suficiente para embasar o desenvolvimento do pensamento.

A partir dos conceitos de currículos que identificamos em Libâneo (2005), analisamos as proposições trazidas pela BNC-Formação, que se voltam à formação de um currículo que se fundamenta nas experiências socioculturais. As experiências socioculturais, apontadas pela BNC-Formação, apresentam uma compreensão diversa do conceito empregado por Vigotski.

Com base em Vigotski (2018), encontramos diferenças entre os conceitos de experiência e vivências, pois a experiência está direcionada a relação sensível do homem com os objetos do mundo, ou seja, a afetação ocorre pelos órgãos do sentido e isso não gera nenhuma transformação no indivíduo.

No entanto, compreendemos que as vivências constituem os “[...] momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente” (VIGOTSKI, 2018, p. 75). Assim, podemos afirmar que as vivências transformam o indivíduo, sendo uma experiência viva mais complexa, “Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 75).

Com isso, podemos dizer que os estudantes, tanto da educação básica, quanto do ensino superior, não apresentam as condições necessárias e básicas para fundamentarem a resolução ou solução de situações-problemas em sala de aula em decorrência das experiências socioculturais, como apresenta a BNC-Formação.

A formação estabelecida por essas diretrizes ainda descarta a necessidade de conceituar os conteúdos teóricos para que os futuros professores tenham condições de fundamentar e explicar a sua prática em sala de aula. Na medida em que estudamos a teoria e nos voltamos à leitura das diretrizes é, possível perceber que,

Para quem defende um currículo experiencial, o conhecimento escolar estaria na experiência sociocultural, na convivência e nas práticas de socialização, isto é, a cultura “escolar” estaria subordinada aos saberes de experiência de que são portadores os alunos, dissolvendo-se a disciplinaridade em favor de um conteúdo mais próximo às manifestações culturais. (LIBÂNEO, 2005, p. 52).

Nesse sentido, compreendemos a necessidade de uma formação de professores com condições para que os futuros docentes se desenvolvam intelectualmente, não excluindo suas experiências socioculturais, mas pensando nesse movimento de desenvolvimento como um todo. Segundo Libâneo (2005, p. 53), “A qualidade de ensino teria como tônica ajudar os alunos a aprender a pensar teoricamente, a dominar as ações mentais conectadas com os conteúdos, a adquirir instrumentos e procedimentos lógicos pelos quais se chega aos conceitos e ao desenvolvimento cognitivo”.

A elaboração de um currículo que se fundamenta no desenvolvimento de habilidades e competências nos futuros professores, para atuarem na educação básica, nos faz refletir sobre o retrocesso quanto a racionalidade técnica instrumental. Estamos diante de uma proposta de currículo que fragmenta a sua organização e exclui as teorias fundamentais para que os estudantes das licenciaturas não tenham acesso aos conhecimentos teóricos necessários ao desenvolvimento das suas práticas. Dessa forma, os futuros docentes não estariam se apropriando de conceitos teóricos-científicos que abarcam a relação teórico-prática.

O que podemos perceber, diante dos currículos que estão sendo propostos, a partir das DCN de 2019, é a determinação quanto

[...] a redução dos conteúdos disciplinares e atribuem maior valor para o aprendizado que o indivíduo realiza por conta própria, para o método de aprendizado que o próprio aluno desenvolve, para o aprendizado decorrente da necessidade e do interesse do educando, do que para o próprio objeto do aprendizado. (DERISSO, 2010, p. 57).

Nessa abordagem, no que tange às competências, o modo que os conhecimentos são compreendidos não é essencial, mas sim, o modo como os estudantes irão aplicá-los na prática, e como esses conhecimentos serão úteis quando os estudantes ingressarem no mercado de trabalho. Com isso, nos contrapomos com relação à [...] “valorização excessiva da metodologia

em detrimento dos fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e econômicos nos cursos de formação de professores” (DERISSO, 2010, p. 57).

A concepção do “aprender a aprender” vem desde as ideias pedagógicas do escolanovismo que, “significa adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social” (SAVIANI, 2019, p. 504). Identificamos esta concepção nas DCN de 2019, por meio de um esvaziamento nos currículos dos cursos de formação inicial de professores, com a supervalorização de habilidade e competências que levam os futuros docentes a desenvolverem habilidades voltadas ao “saber fazer” e ao “aprender a aprender”, dentro de uma perspectiva da pedagogia das competências. Nesse cenário, as competências estão sendo “baseadas no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto, de critérios sociais éticos e humanos” (MARTINS, 2010, p. 19).

A “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Essa ideia se contrapõe a compreensão de Leontiev, em que o indivíduo precisa das relações sociais para se desenvolver, ou seja, da coletividade. Aqui, a satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2019).

Com isso, estabeleceu-se um modelo formativo baseado em princípios que vão ao encontro do desenvolvimento dos indivíduos, que se fundamentam na autonomia intelectual do pensamento. Nessa visão reducionista, identificamos a desqualificação do saber constituído ao longo da história, centralizado no ato de ensinar (MARTINS, 2010, p. 21).

É importante e necessário fazer a crítica ao modelo de educação que se fundamenta na individualização do ensino, em uma sabedoria de vida que se fundamenta nos conhecimentos empíricos e, o desenvolvimento de competências necessárias para lidar com as constantes transformações da realidade.

Discordamos da pedagogia das competências, pois esta considera que

[...] o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2019, p. 504).

Portanto, visualizamos nas DCN de 2019 um currículo com discurso lógico, ou seja, o conteúdo escolar é necessário para que sejam trabalhadas as competências que irão formar cidadãos capazes de mobilizarem conhecimentos em suas experiências cotidianas. Esta compreensão nega a importância dos conhecimentos teóricos, e dessa forma a educação está sendo entendida de modo reducionista e pragmática, segundo o qual o indivíduo aprende na prática.

3.5 Processo avaliativo interno e externo

O processo de avaliação que está sendo proposto pelas diretrizes em questão está baseado em resultados, ou seja, deixou de seguir os parâmetros qualitativos para seguir os parâmetros quantitativos, direcionando-se a partir dos índices apontados pelas avaliações externas. Esta forma de avaliação, com base nos resultados, segue o modelo do

[...] sistema avaliativo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e a matriz curricular organizada por competências e habilidades, estrutura um conjunto de orientações para a formação de professores no sistema educacional brasileiro orientado por diretrizes de treinamento, protocolo, padronização de programas, desenvolvimento de referenciais, mecanismo de avaliação e acreditação, mapa de desenvolvimento, autoavaliação [...]. (GIARETA, ZILIANI, SILVA, 2022, p. 14).

Como forma de quantificar a qualidade dos cursos de formação de licenciaturas, coube 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” (BRASIL, 2019b, p. 11), para avaliar os estudantes que estão sendo formados pelas universidades e faculdades públicas e particulares.

Para as IES, coube manter cotidianamente as avaliações com os egressos como forma de vincular as práticas do ambiente de aprendizagem com a formação continuada, mas essa prática que está sendo proposta é com o sentido de controle e responsabilização do docente. “Essa política de alinhamento (objetivo-conteúdo-teste) gera um estreitamento curricular, pois secundariza dimensões mais amplas da formação humana e não considera de fato a influência do perfil socioeconômico dos indivíduos na aprendizagem” (RODRIGUES, PEREIRA, MOHR, 2020, p. 5). Essas avaliações são utilizadas como mecanismos de regulação da formação de professores.

Compreendemos que as avaliações direcionadas pela BNC-Formação determinam, os resultados das aprendizagens apresentadas pelas avaliações em larga escala e, assim, o nível de qualidade da formação inicial de professores. Além disso, esses indicadores de aprendizagem são utilizados no parecer para qualificar a educação no Brasil na educação básica, por meio das avaliações externas Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e Prova Brasil, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que são ações do governo federal.

Diante das avaliações externas, os resultados têm base nos indicadores predeterminados, ou seja, na medida em que as escolas atingem ou superam os números de índices previstos, o trabalho dos profissionais da educação é considerado bom. Caso o índice preestabelecido não seja atingido, entende-se que o problema está na instituição de ensino e naqueles que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, culpabilizando especificamente os professores.

Para tanto, no cenário federativo educacional, esses indicadores são conhecidos como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁸, que são determinados a partir do Censo Escolar. Os índices são computados pelas aprovações de estudantes e médias obtidas em avaliação externa aplicada nos Quintos e Nonos Anos do Ensino Fundamental e na Terceira Série do Ensino Médio, que são finais de ciclos escolares.

Podemos visualizar no quadro a seguir, alguns dados que apresentam resultados do IDEB (nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Anos Iniciais do Ensino Médio) no período de 2007 a 2017.

Quadro 1 – Resultados do IDEB verificados e projetados referentes ao 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental e na 3º Ano do Ensino Médio de 2007 a 2017 de escolas públicas estaduais e municipais.⁹

Ano escolar	2007	2009	2011	2013	2015	2017
5º ano EF						
Ideb verificado	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,5
Ideb projetado	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2
9º ano EF						
Ideb verificado	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	4,4
Ideb projetado	3,3	3,4	3,7	4,1	4,5	4,7
3º ano EM						
Ideb verificado	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5
Ideb projetado	3,1	3,2	3,4	3,6	4,0	4,4

FONTE: Brasil (2019a, p. 5).

⁸ <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb/apresentacao-ideb>

⁹ Informações obtidas da Direção/Inep/MEC.

Os dados acima foram utilizados no parecer das diretrizes, indicando que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental as metas projetadas foram atingidas, mas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, as metas atingidas seguiram altas de 2007 até 2011. Nos anos seguintes, o IDEB verificado seguiu em queda, ampliando cada vez mais a diferença do resultado projetado para o verificado. Já na terceira série do Ensino Médio, os índices seguiram uma constância de aumentos, não tão significativos quanto aos índices projetados, e a partir de 2013, os índices seguiram em queda, chegando a 2017 com o IDEB verificado em 3,5, sendo o projetado com a meta de 4,4.

Dessa forma, os contextos educacionais são comparados e considerados bons ou ruins, sem considerar as realidades e particularidades das escolas, para se pensar em melhorias que podem ser realizadas. Cada cenário escolar traz fatores relevantes quando falamos de educação e aprendizagem dos alunos.

Essa situação nos traz a ideia de “[...] que boa educação é aquela voltada para médias altas em exames e que entendem a aprendizagem como um conjunto de competências e habilidades, sistematizadas em matrizes de referência, que devem ser apreendidas pelos estudantes” (RODRIGUES, PEREIRA, MOHR, 2020, p. 5). No entanto, conforme as compreensões trazidas pelo método do materialismo histórico-dialético, para que as competências tenham um aspecto positivo no cenário educacional, é preciso que ela seja compreendida em seu movimento de transformações. Diante deste movimento dinâmico, apontado pelos autores, o processo de desenvolvimento e qualidade, tanto dos professores quanto dos estudantes, geram aspectos que se diferem das metas e objetivos estabelecidos, pois produzem na educação um movimento que vai além da apropriação das competências e habilidades, ou dos altos níveis no IDEB, mas buscam as formações humana, histórica, social, cultural e política do indivíduo.

O que está posto nas diretrizes é que as competências gerais e básicas da educação foram instituídas por intermédio das influências empresariais e dos organismos internacionais, sendo que estes apresentam um ponto de vista que diverge da formação humana proposta pela teoria em que este estudo está fundamentado.

As políticas públicas que estão sendo direcionadas a partir dessa visão mercadológica da educação buscam exatamente a melhora na qualidade da produção, ou seja, demandam por mão de obra adaptável para que os indivíduos saibam executar somente as tarefas que lhes foram atribuídas. Por este motivo, que mais uma vez demonstramos os pontos divergentes entre

as DCN que estão sendo propostas com a perspectiva socio crítica, enfatiza-se a necessidade da formação humana com base em relações do meio social.

Em síntese, através das discussões voltadas às organizações curriculares, foi possível compreendermos que ela está pautada em atribuir competências profissionais aos licenciandos; na formação que não leva em consideração os princípios da educação, mas sim as competências e habilidades; na busca de um currículo experiencial, em um cenário em que as experiências socioculturais não oferecem um suporte ou um embasamento para a construção do conhecimento e na aprendizagem individual, além da redução dos conteúdos disciplinares.

Como consequência dessas determinações, teremos profissionais da educação que não se apropriaram dos conhecimentos teóricos, que seriam construídos a partir das disciplinas de fundamentos e história da educação, na psicologia, na filosofia e na sociologia. Conforme proposto no materialismo histórico-dialético, precisamos compreender o movimento histórico da sociedade para entender como ela se apresenta atualmente.

Todas essas mudanças no cenário da educação são decorrentes das pessoas que estão à frente, ou seja, a educação está sendo direcionada pelos interesses do mercado com os empreendedores e as organizações não governamentais, isto é, do capitalismo. Nesse aspecto, eles estão modificando a educação para que esteja em conformidade com a produtividade, ou seja, ter a oferta de mão de obra flexível e adaptável realizando as tarefas que lhes foram atribuídas sem questionamentos. Logo, conforme Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 20), essa visão capitalista

[...] reduz-se educação a uma suposta aprendizagem que ocorreria de forma automática e compulsória como consequência de um suposto ensino com fórmula inequívoca de competência e adequação. Além disso, diante do processo homogeneizador para alinhamento entre ensino-aprendizagem-avaliação-formação desencadeado pelas muitas bases que têm sido publicadas.

Por fim, esse tipo de aprendizagem não está em conformidade com os estudos teóricos e pesquisas que estão sendo realizadas no cenário educacional, buscando promover os desenvolvimentos humano social, político, cultural dos indivíduos. Destacamos aqui, que historicamente a educação brasileira reproduziu a divisão social do trabalho, sendo esse aspecto uma característica capitalista.

Retomando as questões norteadoras, as multideterminações que se relacionam com a formação inicial de professores no Brasil, de modo geral, foram as questões políticas e sociais, que seguem as ideais e interesses da classe dominante. No aspecto cultural, a classe dominante tenta a todo custo inculcar os seus valores e princípios aos trabalhadores. Economicamente, os

trabalhadores tinham acesso às escolas com professores leigos e tinham que trabalhar enquanto a elite tinha acesso aos conhecimentos artísticos, filosóficos e literários, e desfrutava do trabalho realizado pelos trabalhadores.

De acordo com a análise descritiva das diretrizes de 2019, foi possível perceber que a proposta de formação está fundamentada na pedagogia das competências, como mencionado anteriormente, em que os indivíduos são treinados mediante o desenvolvimento de habilidades e competência. Conforme a DCN de 2019, o processo de ensino e aprendizagem se dá pela resolução de situações-problemas, ou seja, diante de uma situação específica os estudantes sejam capazes de resolver com base em conhecimentos construídos no percurso escolar.

No próximo capítulo, na análise e discussão de dados, iremos analisar e demonstrar as identidades e diversidades presentes nos conceitos de Educação, Educação escolar, Currículo, Práxis/Prática, Formação e Trabalho docente, Competência que encontramos nos documentos que direcionam a formação inicial de professores os conceitos encontrados na perspectiva crítica que fundamentam a formação humana voltada ao indivíduo, enquanto ser histórico-social e cultural.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, serão discutidos sobre os conceitos encontrados nas DCN de 2015 e 2019 e nos estudos dos autores da perspectiva crítica. Essa análise busca identificar o princípio geral entre os conceitos enfatizando que cada conceito apresenta a sua relação com a realidade. Para tanto, buscar-se-á, conforme Vigotski (1930, 2001, 2003, 2018), Leontiev (2004), Marx (2004, 2013), Vázquez (2003) e outros autores estudados, o movimento na diversidade que é provocado pelas contradições.

Inicialmente foram apresentados alguns conceitos que irão nos ajudar nessa análise, para assim, compreendermos para qual o modelo de educação as DCN estão direcionando a formação docente e qual é a formação proposta pela perspectiva crítica.

Demonstramos, a partir de Leontiev (2004, p. 261), que o processo de humanização consiste na transformação do ser humano, ou seja, por meio da

[...] hominização [que] resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas as leis sócio-históricas.

Compreendemos que o ser humano transforma a natureza mediante uma necessidade e, na medida que ele transforma a natureza ele transforma a si mesmo (MARX, 2004), por meio da cooperação, comunicação e produção com outros homens. Assim, o homem como ser biológico transita para uma nova forma de existência, agora sociocultural.

A partir das relações sociais com os outros homens, ele se integra às atividades sociais e culturais produzindo novos signos e instrumentos. Para Vigotski (2001) os signos são os elementos elaborados pelos homens que, medeiam sua relação com o mundo e com outros homens.

Chamamos signos os estímulos-mídia artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de auto-estimulação; [...] De acordo com o nossa definição, todo estímulo condicional criado artificialmente pelo homem e que se utiliza como um meio para dominar o comportamento -próprio ou alheio- é um signo. (VIGOTSKI, 1995, p. 83).

Os signos são criados culturalmente pelos homens, de modo que expressam a significação, isto é, a internalização da relação do sujeito biológico com a cultura. Assim, buscamos encontrar por meio a significação um significado social a partir do signo.

Compreendemos que o significado “[...] concentra em si a riqueza do desenvolvimento social de seu criador - o povo” (VIGOTSKI, 1997, p. 460).

Os signos são utilizados como instrumentos psicológicos que orientam o comportamento próprio e alheio a vontade do indivíduo, de modo que os homens em sua atividade consigam modificar o seu objeto de trabalho.

Como os instrumentos de trabalho, atuam como elemento intermediário entre a atividade do homem e o objeto externo, atuam como intermediários nas relações entre eles. Porém, enquanto os instrumentos de trabalho se dirigem ao objeto, transformando-o segundo um fim conscientemente enunciado, os signos não modificam nada no objeto, mas servem como meio de influenciar o sujeito em si mesmo, em seu próprio psiquismo. (VIGOTSKI, 1997, p. 456).

De acordo com Duarte (1992, p. 29-30), os instrumentos superam a sua função natural na atividade/ação do homem, alcançando “[...] uma função cuja significação é dada pela atividade social. O instrumento é, portanto, um objeto que é transformado para servir a determinadas finalidades no interior da atividade humana. O homem cria novo significado para o objeto”.

As novas gerações se apropriam dos signos, significados, instrumentos por intermédio da relação com os outros homens, isto é, como forma de aquisição da cultura humana. Leontiev (2004, p. 290, grifos do autor) afirma que,

[...] a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

O processo de educação se dá por meio das novas conexões do indivíduo com o meio. A partir dos estudos de Vigotski, ele “Reconhece o papel decisivo deste último [o meio], que considera não ser o conjunto de estimulantes biologicamente significativos (como o sistema de Pávlov), senão o meio social. Como social que é, histórico, variável de uma época a outra” (VIGOTSKI, 1997, p. 461-462, tradução nossa).

Além disso, Yaroshevski e Gurguenidze (1997, p. 456-457, tradução nossa) apontam a compreensão, a partir dos estudos de Vigotski, tendo a Educação como

[...] o processo de domínio pela criança dos instrumentos - signos psicológicos; sendo inicialmente externos, independentes da consciência individual (mas indispensavelmente social), esses signos são assimilados pelo sujeito, se transformam de externos em internos (se interiorizam), garantindo assim sua própria regulação ou autorregulação, na linguagem de Vigotski, comportamento.

Conforme Leontiev (2004) e Marx (2004), com a compreensão trazida por Yaroshevski e Gurguenidze (1997) sobre os estudos de Vigotski, pontuamos que o processo da educação ocorre em decorrência das relações sociais com a apropriação do indivíduo pelos signos e significados construídos pelos homens histórica e socialmente, assim, “[...] o ser humano domina as funções [psíquicas], a utilização delas se torna voluntária e consciente e tudo isso ocorre sob a influência dos instrumentos, dos signos” (VIGOTSKI, 2018, p. 173).

Uma outra compreensão sobre o processo de educação, está de acordo com Mészáros (2005, p. 44, grifo nosso) no entendimento que,

[...] no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno.

Compreendemos que o processo de educação se dá na aproximação e a apropriação da cultura pelos indivíduos, isso ocorre por meio do processo da atividade coletiva e pela comunicação entre os indivíduos da classe social em que ele está inserido.

Em síntese, a Educação está sendo compreendida como transformação do sujeito biológico para um sujeito social. É preciso que o indivíduo esteja inserido em um ambiente social, em relação com outras pessoas, apropriam-se dos signos, significados e instrumentos sociais, linguagem, hierarquia social, dentre outros elementos que são apresentados primeiramente de modo externo aos indivíduos e posteriormente, estes signos e instrumentos são internalizados, de modo que passam a organizar/regular o comportamento dos indivíduos.

O comportamento em sua forma primitiva, se dá de maneira involuntária (biológica) em que os indivíduos não tem controle sob ele, no entanto, após o processo de educação, o comportamento transita para uma forma de comportamento cada vez mais voluntária (VIGOTSKI, 1997).

As funções psicológicas se dão inicialmente, pelo caráter biológico que são determinadas pela estimulação ambiental e definidas pela percepção, se apresentavam de modo elementar, natural e involuntárias, isto é, comum aos homens e aos animais. Em decorrência da convivência com outros homens, da internalização dos signos culturais, podemos dizer que existe uma regulação ou autorregulação pelo indivíduo das funções que antes eram involuntárias para funções psicológicas superiores, constituídas a partir da cultura e elaboradas conforme a vontade do sujeito.

Assim, podemos inferir que as funções psicológicas superiores constituem-se como o produto do desenvolvimento histórico-social, como uma característica exclusiva dos homens.

Como um indivíduo só existe como ser social, como membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue o caminho de seu desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento tornam-se uma quantidade dependente de evolução social e cujos aspectos principais são determinados por esta. (VIGOTSKI, 1930, *online*).

A partir desse processo de formação humana, com base nas relações sociais constituídas coletivamente no trabalho, existirá a superação de uma educação alienadora, pois os indivíduos se constituem a partir de uma consciência da atividade coletiva. Ou seja, tem condições de compreenderem e/ou dominarem os conhecimentos a respeito dos meios de produção, o que são produzidos a partir deles e principalmente a relação com os outros homens.

Uma sociedade alienadora se dá em função da dominação das relações de poder e percebe-se esse direcionamento nas DCN de 2019.

Ao analisarmos as DCN de 2019, não foi possível encontrar uma definição clara, sobre o conceito de Educação. Porém, no Parecer CNE/CP n. 22/2019 foi possível identificar a perspectiva que está sendo considerada, visto que o documento propõe a oferta de “uma educação integral para todos os estudantes, visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira” (BRASIL, 2019a, p. 1).

A princípio, o termo “educação integral” nos direciona à compreensão da formação do sujeito como um todo, em todas as suas dimensões (ética, política, cultural, artística e filosófica). No entanto, o contexto geral em que a Educação está sendo fundamentada nas DCN de 2019, vai de encontro com a definição que encontramos nos estudiosos da THC.

O entendimento que as DCN de 2019 traz sobre a educação integral dos professores é uma formação que visa “[...] 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” (BRASIL, 2019b, p. 5). Com isso, afirmamos que a Educação que está sendo proposta pelas DCN de 2019 não corrobora com a formação e desenvolvimento integral dos indivíduos, visto que, a constituição de competências e habilidades não incluem e/ou direcionam para a formação do pensamento teórico, crítico, político dos estudantes. Diante das diretrizes, a BNCC reconhece que a

[...] educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza (BRASIL, 2013)¹⁰, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)¹¹. (BRASIL, 2018, p. 8).

Encontramos algumas divergências com relação a esta concepção que vem sendo fundamentada a partir do desenvolvimento de competências gerais e específicas para os docentes. Não é possível transformar a sociedade e torná-la mais humana, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências, que estão fundamentadas em uma formação alienadora. Compreendemos com Markus (1974, p. 99) que a alienação

[...] nada mais é que uma ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo, na qual o efeito – que modifica e desenvolve o homem – da atividade apresenta-se apenas como relação social global, mas não como elemento capaz de provocar a formação do indivíduo, o desenvolvimento da personalidade e de sua atividade. Logo a alienação é – no sentido marxista destas noções – a ruptura entre a essência e a existência do homem.

Uma das formas de superar esta compreensão de Educação, conforme está posta pelas DCN de 2019, é proporcionar, de acordo com Vigotski (1930 – *online*, grifos do autor), uma educação com

[...] o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de novas gerações, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. *As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem.*

A partir de Vigotski (1930 - *online*), percebemos que o homem nasce como um ser biológico, mas constitui-se como ser histórico e sociocultural mediante as relações sociais com outros homens. Por intermédio das relações sociais, estabelecemos atividades sociais e conscientes com os outros indivíduos. Na medida em que o indivíduo se insere nas atividades sociais e conscientes, ele produz objetivações, ou seja,

¹⁰ BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 nov. 2022.

¹¹ ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2022.

[...] o homem se apropria da natureza objetivando-se nela para inseri-la em sua atividade social. Sem apropriação da natureza não haveria a criação da realidade humana, não haveria a objetivação do homem. Sem objetivar-se através de sua atividade o homem não pode se apropriar de forma humana da natureza. (DUARTE, 1992, p. 32).

Essas objetivações são produzidas no interior das relações sociais e podem trazer implicações para a formação do indivíduo, levando-os à formação humanizadora ou alienadora.

Identificamos o conceito de Educação, nas DCN de 2015, para analisarmos qual o modelo de formação humana está sendo proposto para a formação inicial de professor. Assim, conceitua-se Educação como “[...] processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura” (BRASIL, 2015b, p. 4).

No entanto, o documento não deixa claro a especificidade dos processos formativos que são desenvolvidos no âmbito da vida familiar, na convivência humana, no trabalho, dentre os outros contextos citados no documento. Os processos formativos podem desenvolver diferentes funções psicológicas, de diferentes modos, em diferentes cenários não sendo possível determinar quais são os processos formativos que o documento está se referindo. Logo, não podemos afirmar que os processos formativos, referenciado na diretriz esteja direcionado ao processo de educação dos indivíduos.

Os processos formativos propostos pelas diretrizes estão relacionados com as articulações do desenvolvimento profissional e não com o desenvolvimento humano, ou seja, “Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015b, p. 13).

Não obstante, o documento acrescenta uma outra definição de educação que está voltada às indicações de melhorias no desenvolvimento formativo dos docentes, fazendo o uso de uma base comum nacional, conforme foi estabelecida pela LDB. Dessa forma, podemos destacar uma

[...] concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão[...]. (BRASIL, 2015a, p. 24).

Compreendemos que este conceito de educação esteja mais ligado ao trabalho docente do que a formação humana dos indivíduos, pois está pautada no processo de aquisição dos meios e instrumentos para a prática docente.

Não encontramos nas Diretrizes de 2015 e 2019 uma concepção de Educação que vise o desenvolvimento dos indivíduos. As concepções apresentadas pelas diretrizes estão voltadas para uma educação escolar, e visam a formação e transformação dos indivíduos em profissionais da educação e não como seres humanos.

A educação para a formação de professores nas DCN de 2015 está fundamentada numa,

[...] 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. (BRASIL, 2015a, p. 25).

Conforme essa visão apresentada da educação na formação professores na DCN de 2015, compreendemos que ela esteja direcionada para uma formação integral do indivíduo que mediante um processo de emancipação e acesso as diversas dimensões do desenvolvimento. No entanto, será necessária uma análise dos demais conceitos que também fazem parte dessa formação.

A princípio, pretendemos uma concepção de educação como a transformação do indivíduo numa perspectiva de orientação humana, sociocultural, autônoma e crítica que não possam “[...] ser suprimidos quando a excessiva categorização e descrição de uma base normatizante passa a reduzir a produção de conhecimento a um sequenciamento esquemático de descritores” (ALBINO, SILVA, 2019, p. 144).

Para superar essa supressão do processo formativo, corroboramos com Severino (2006), pois, para que se tenha uma formação integral do sujeito, é preciso que ele se aproprie dos ideais de uma formação humanizadora pela inserção do homem na sociedade, direcionando-se à formação de um indivíduo ético, político, moral, que se transforma nos contextos histórico e social.

EDUCAÇÃO ESCOLAR – A educação vai além do processo de humanização e supera os conhecimentos elaborados historicamente pelo senso comum, transitando para a Educação escolar que se efetiva de maneira sistemática e contextualizada. De acordo com as DCN de 2015, a Educação Escolar se constitui

[...] de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica. (BRASIL, 2015b, p. 4).

Para analisar este conceito, iremos nos fundamentar na concepção de Vigotski (2001), ao considerar o papel da Educação Escolar que consiste em promover atividades e ações significativas para o desenvolvimento dos conceitos científicos nos estudantes, sendo a forma mais elaborada de pensamento. Esse desenvolvimento, com forma mais avançada de pensamento, precisa ser o ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem diante da formação de professores.

A partir de Severino (2002), compreendemos a educação escolar como prática institucionalizada, de modo que leve aos indivíduos as condições necessárias para que eles possam dominar a tríplice que direciona sua existência concreta.

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. (SEVERINO, 2002, p. 11).

Não foi possível encontrar a concepção específica sobre a Educação Escolar nas DCN de 2019, no entanto, nos deparamos com uma compreensão de educação integral, que se fundamenta numa educação de qualidade, que supere as desigualdades sociais e, que forneça condições de desenvolvimento para todos.

Assim, ao analisarmos a educação escolar na DCN de 2015 e os conceitos trazidos pelos autores, compreendemos que o conceito da DCN de 2015 não apresenta-se de acordo com a realidade. A concepção de Educação escolar consiste no movimento organizado (vivo) em que ocorrem transformações no indivíduo de modo que ele consiga superar os conceitos espontâneos e passe a pensar com conceitos científicos. Além disso, é possível perceber na realidade, que a educação escolar precisa proporcionar aos sujeitos condições para que eles tenham compreensão dos conceitos de trabalho, sociabilidade e da cultura.

É por meio das relações de trabalho, de acordo com Marx (2013), que o homem modifica a natureza, e transforma a si mesmo a fim de atender as suas necessidades. Na medida em que o homem, compreende o processo de produção, isto é, tem consciência da integração dos fenômenos necessários para a atividade de produção, o indivíduo tem condições de visualizar

o processo produtivo, as ações e procedimentos, criando um modelo do que está sendo transformado. Para Vigotski (2018, p. 90)

[...] a circunstância de o homem ser social por sua natureza e de seu desenvolvimento consistir no domínio de formas de atividade e de consciência que foram elaboradas pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico está essencialmente na base da relação entre a forma ideal e a inicial.

Inferimos que as relações dos homens entre si na transformação da natureza tenham como resultado a sociabilidade e para que essa relação social ocorra é preciso que ocorra “[...] uma atividade desde início coletiva, a qual produziu o desenvolvimento das relações entre os seres humanos e da comunicação entre eles, a produção de instrumentos, a produção de formas de relacionamento e a produção da linguagem” (DUARTE, 2010).

Com o contato social, nas relações com outros homens é que se dá a transição das potencialidades biológicas para as culturais. Sendo a cultura para Vigotski (2018) a totalidade das produções humanas, que resulta da ação criadora e transformadora do homem sobre a natureza, trazendo a consciência, subjetividade e as relações intencionais. As características e qualidades sociais “[...] existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, ser uma unidade histórica que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas” (VIGOTSKI, 2018, p. 90).

Precisamos compreender a educação escolar além do processo de domínio do conhecimento, não somente como transmissão, mas o alcance para condições de desenvolvimento da capacidade de análise, de abstração e de síntese dos conteúdos que são aprendidos no ambiente escolar. Assim, os estudantes poderão ter autonomia e capacidade para argumentarem crítica, política, socialmente com base em fundamentos teóricos.

TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE - Podemos fundamentar o conceito de trabalho em Marx e, assim, compreendê-lo nas relações de trabalho ou atividade docente. Essa relação do trabalho na formação humana abarca o entendimento de que, o trabalho é uma atividade que pertence ao gênero humano.

Diante do trabalho docente podemos afirmar que o professor necessita de uma compreensão teórica que retome a gênese, ou seja, que percorra todo o processo de desenvolvimento dos conceitos que serão trabalhados com os estudantes para, a partir daí, orientar a sua atividade a uma dada finalidade, isto é, pretende-se superar os desafios do processo de ensino e aprendizagem. Conforme Marx (2013, p. 190) “No processo de trabalho,

portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início”.

Para que ocorram transformações no indivíduo, é preciso que ele tenha experiências pessoais significativas por intermédio das vivências pessoais em que se formam novas reações no organismo. “Por isso, a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico. [...] Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência” (VIGOTSKI, 2003, p. 75).

O conceito de trabalho trazido por Marx (2013, p. 192) nos remete ao entendimento de que não está dirigido para um fim em si mesmo, mas como uma mediação para alcançar os objetivos estabelecidos. Logo,

O processo de trabalho, [...], é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 2013, p. 192).

Destacamos a relevância de uma formação docente fundamentada no processo de desenvolvimento voltado ao trabalho colaborativo, visando a aprendizagem docente à formação de novas neoformações, o desenvolvimento psicológico que condicionem os professores para uma formação humanizadora. No entanto, corroboramos com Moretti e Moura (2010, p. 347), pois “[...] temos assistido nos últimos anos à implementação de políticas públicas de formação docente que têm assumido a centralidade da competência individual como referência para a formação e para a avaliação de professores e alunos”, como percebemos nas DCN de 2019.

Abstraímos das DCN de 2019, que a formação docente proposta, fundamenta-se nas habilidades e competências individuais que deverão ser desenvolvidas pelos futuros docentes, diante das atividades e conteúdos que serão ministrados em sala de aula, em detrimento ao desenvolvimento humano do indivíduo que está se formando e exercerá a função de professor. Portanto, em Brasil (2019b, p. 2), encontramos que,

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.

O cenário educacional que se constitui a partir dessa compreensão de formação de professor, segue como base um trabalho docente que se desenvolve a partir de uma fragmentação curricular. Isso gera a desqualificação dos conteúdos e das disciplinas das ciências sociais e humanas, limitando os conhecimentos durante a formação.

Conforme pontua Martins (2010, p. 14), “[...] concebemos a formação de qualquer profissional, aqui em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social”.

A prática social que a autora se refere difere da compreensão da prática cotidiana apontada pelo pragmatismo, pois,

[...] segundo a perspectiva pragmatista, a atividade e o pensamento humanos não ultrapassariam jamais a vida cotidiana. O pragmatismo ignora ou dá pouca importância às diferenças entre a vida cotidiana e as outras esferas da vida social, o que aliás o leva a contradições insolúveis como a contradição entre o relativismo epistemológico e a centralidade atribuída pelo próprio pragmatismo, ao menos em sua forma clássica, ao pensamento científico e ao método experimental. (DUARTE, 2010, p. 47).

Marsiglia (2010) faz uma crítica, a partir dos estudos de Duarte (2010), à formação de professores que está sendo proposta pela BNC-Formação, pois

[...] está centrada na reflexão sobre a própria prática, de acordo com a valorização do conhecimento cotidiano e preocupada com os processos pelos quais se adquire o conhecimento, não importando qual conhecimento se está adquirindo. Dentro desses pressupostos, a formação dos educadores não necessitaria de estudos sólidos e aprofundados, levando-os a atuarem com seus alunos sobre as mesmas bases que foram formados: superficiais e pragmáticas. (MARSIGLIA, 2010, p. 106-107).

Segundo os estudos de Vigotski, a formação de professores precisa se fundamentar no desenvolvimento de bases conceituais teóricas e concepções sobre o desenvolvimento humano, ou seja, o futuro docente precisa se apropriar do processo de desenvolvimento entre o ensino e o desenvolvimento das funções psicológicas.

Os professores precisariam ser formados a partir do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entretanto, isto está sendo substituído por atividades repetitivas e avaliações externas que se fundamentam em quantidades, como se fossem apenas parte de um sistema de produção, provocando a alienação. Nessa perspectiva, as aprendizagens essenciais “[...] não dão destaque aos conceitos científicos porque se voltam à aparência e não à essência, ao fragmento e não à totalidade, à deferência ao entorno do aluno e o prestígio ao particular em lugar do universal” (MARSIGLIA, 2010, p. 115).

Ainda na DCN de 2019, identificamos que os docentes são compreendidos como “[...] agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural” (BRASIL, 2019b, p. 3).

Essa concepção de docentes como agentes formadores de conhecimento, apontada pela DCN de 2019 é muito superficial, e Vigotski (2001) pontua que vai além, pois para o autor o docente é o indivíduo que estabelece relações sociais com os estudantes e o ambiente educativo, com a função de orientar as atividades.

Nesse contexto, é necessária uma intencionalidade em que visa o desenvolvimento de formas mais complexas de pensamento nos estudantes, pois o pensamento está em constante movimento de transformação, e a cada novo aprendizado, o indivíduo tem condições de transitar para outros níveis de pensamento. É por meio da intencionalidade que é preciso direcionar os objetivos educativos das DCN de 2019, a fim de que os estudantes consigam realizar as atividades trazidas pelo professor, apropriando-se do que lhes são apresentados. No primeiro momento, o professor será mediador na relação dos estudantes com as atividades que lhes foram apresentadas, para que, posteriormente, os estudantes sejam capazes de realizarem de modo autônomo (VIGOTSKI, 2001). Para Vigotski (2001), o bom ensino é aquele que conduz o desenvolvimento, atuando sob o que ainda não está formado na criança, ou seja, “o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar” (VIGOTSKI, 2001, p. 333).

As DCN de 2015 apresentam conceito para a formação docente como um

[...] processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL, 2015b, p. 4).

Compreendemos, com este conceito, que o processo dinâmico e complexo precisa ser constituído a partir de uma formação sólida com fundamentos teóricos-científicos que devem ser articulados entre o ensino, a pesquisa e a extensão. É necessário “[...] um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação” (BRASIL, 2015b, p.4). Tal aspecto, deve proporcionar a qualidade social e a valorização docente, mediante articulações com projetos sociais, políticos e éticos, visando que a “[...] emancipação dos indivíduos e grupos sociais,

atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação” (BRASIL, 2015b, p.4).

No que tange à docência, as DCN de 2015, define a partir de amplos processos educativos, que se constituem como atividade educativa, sendo está compreendida como a atividade sistematizada pelo professor para atingir objetivos, em que precisará ser realizada com base em aporte teórico e com o uso de métodos. Nesse processo, precisam ser trabalhados conteúdos que se constituam de conhecimentos específicos, apoiando-se em conceitos que sejam interrelacionados com os conhecimentos construídos historicamente.

A fim de que se tenha o domínio dos conceitos, isto é, que o indivíduo seja capaz de dar explicações dos conhecimentos teóricos e científicos, assim como, referentes aos valores éticos e morais que também são fundamentais no processo de construção dos conhecimentos. Para tanto, é preciso relacioná-los com o real, encontrando a materialidade dos conceitos na realidade.

No processo de formação do professor e na docência em si, o indivíduo se desenvolve durante processo dinâmico e complexo, e não basta somente ter acesso aos conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos para que seja oportunizada a construção dos valores éticos, linguísticos e políticos, mas é preciso que ocorra uma transformação pela relação que ele estabelece com os conhecimentos teóricos-científicos, para assim, construir de forma sólida os conhecimentos que servirão de base para o trabalho educativo.

Diante das relações de trabalho encontradas em Marx (2004), podemos inferir, a partir das compreensões acerca do trabalho docente, que quando realizado de maneira humanizadora, tem influência direta sobre o objetivo final que é a formação dos estudantes. Nessa perspectiva, ressalta-se que “[...] o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores” (MARTINS, 2010, p. 15).

Não podemos deixar a que formação humana que visa a emancipação do ser humano seja condicionada a uma formação alienada, para isso, é preciso que a formação docente tenha fundamentação voltada ao desenvolvimento de funções psicológicas elaboradas. Tais funções referem-se ao pensamento, dando condições aos docentes para lutarem por uma formação humana emancipadora em detrimento à dominação inculcada pela classe dominante.

PRÁTICA - Para discutir sobre o conceito de prática, buscamos primeiramente conhecer o seu significado. O termo “Práxis, em grego antigo, significa ação de realizar algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma, e que não cria ou produz objeto alheio ao agente

ou à sua atividade” (VÁZQUEZ, 2003, p. 28, tradução nossa). Tomamos essa concepção de práxis como a produção de algo ou uma atividade que, tenha uma finalidade para quem a produz, ou seja, uma atividade consciente objetiva, mas por outro lado, o autor faz uma crítica a compreensão de práxis como uma concepção de caráter prático, a partir de uma consciência comum, ou seja, uma atividade prática que basta ao indivíduo saber realizar a ação.

Kosik (1969) compreende que a práxis que se constitui a partir do senso comum, que serve para direcionar e orientar o homem em suas ações no seu cotidiano pelo mundo, não apresenta uma fundamentação teórica, ou seja, não apresenta o sentido de que os homens possam compreender e dominar os conhecimentos da realidade. “[...] A praxis de que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, é a praxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue” (KOSIK, 1969, p. 10).

No entanto, existe uma outra concepção de práxis, que fundamenta o presente estudo, constituída a partir da atividade consciente objetiva, ou seja, como uma atividade material do homem social, concebida pelo ponto de vista histórico-filosófico. Nessa perspectiva, “[...] o resgate do verdadeiro sentido da práxis [...] isto é, seu sentido como atividade real, objetiva e material do homem como o ser social prático que não pode ser alcançado do ponto de vista da consciência comum” (VÁZQUEZ, 2003, p. 30, tradução nossa).

A compreensão da práxis como uma simples atividade prática não exige nenhum tipo de explicação, sendo determinada pelas relações de poder que a classe dominante adotou como forma de manter a classe trabalhadora na consciência comum, isto é, ainda com o ponto de vista natural, imediato e conhecimentos teóricos inúteis. Com isso, constituiu-se a ideia do

O homem ‘prático’ cuja imagem tem diante de si a consciência comum, que vive em um mundo de necessidades, objetos e atos ‘práticos’ que se impõem por si mesmos como algo perfeitamente natural, e dos quais não é possível escapar a menos que se queira tropeçar como os teóricos tropeçam a cada momento e, em particular, os filósofos. (VÁZQUEZ, 2003, p. 36, tradução nossa).

Discordamos do entendimento de que os homens comuns não precisam das teorias e dos conhecimentos teóricos para realizarem suas atividades, pois, consideram que para os problemas encontram suas soluções na própria atividade prática, ou seja, pelo fato de já terem vivenciado o problema anteriormente, eles são capazes de encontrar uma solução. Nesse sentido, a atividade teórica é insuficiente e desnecessária no processo de compreensão do problema e na busca pela solução do mesmo, sendo a teoria algo estranho e sem um sentido prático-utilitário.

Esse entendimento está em conformidade com o que destacamos nas DCN de 2019, pois trata a prática nesta perspectiva, sendo ela,

[...] 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. (BRASIL, 2019b, p. 9).

Essa formação que está sendo proposta não demonstra o desenvolvimento da consciência para além do senso comum, ou seja, os estudantes devem familiarizar-se com a atividade docente, a partir dos conteúdos estudados em sala de aula, que, deverão de forma prática e objetiva direcioná-los à resolução de problemas mediante as experiências anteriores. Nesse contexto, há um significado alienado da formação do indivíduo, em que são privilegiadas as competências e habilidades, numa formação pragmática, pois assim, limitam a capacidade de compreensão crítica da realidade, separando o indivíduo da atividade política e, sobretudo, de uma práxis revolucionária.

Esse entendimento, de que, por intermédio da mobilização, da integração, da manipulação e da execução de atividades de formas repetitivas, a fim de que se tornem um hábito, irão formar um profissional docente que se apropriou somente da manipulação de objetos alienadamente, ou seja, mediante um

[...] caráter coisificado da praxis, expresso pelo termo preocupar-se, significa que na manipulação já não se trata mais da obra que se cria, mas do fato de que o homem é absorvido pelo mero ocupar-se e "não pensa" na obra. O ocupar-se é o comportamento prático do homem no mundo já feito e dado; é tratamento e manipulação dos aparelhos no mundo, mas não é criação do mundo humano. (KOSIK, 1969, p. 64).

Em contrapartida, foi possível abstrair nas DCN de 2015, o entendimento de que “[...] 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, 2015b, p. 4).

Essa articulação entre teoria e prática, para que a práxis seja consolidada, precisa ocorrer na transformação da realidade pelo sujeito, ou seja, com o auxílio de uma prática docente que vise a transformação e transição da compreensão que os estudantes têm sobre os conhecimentos. Para isso, é preciso que superem os conhecimentos adquiridos pelo senso comum e alcancem os conhecimentos teóricos. “Para a filosofia e a ciência moderna (a qual é permanentemente

enriquecida pelo conceito de praxis), o conhecimento representa um dos modos de apropriação do mundo pelo homem” (KOSIK, 1969, p. 23).

Desse ponto de vista, a formação docente necessita ser repensada e ressignificada a partir da concepção de práxis, em seu sentido histórico-filosófico, visando a formação humanizadora e crítica para possibilitar “[...] a assimilação dos conhecimentos historicamente elaborados, não deixando de considerar as reais necessidades correntes, ao tempo que se utiliza de todos os instrumentos pertinentes para melhor compreensão da percepção do mundo” (LOPES; TIROLI; SANTOS; FAVINHA, 2022, p. 972).

De acordo com Vázquez (2003), a categoria práxis precisa ser constituída a partir da concepção histórico-filosófica para que tenhamos uma formação humanizadora, pois

O homem é um ser social e histórico; isto é, está imerso em uma teia de relações sociais e enraizado em um determinado contexto histórico. Sua própria vida cotidiana é histórica e socialmente condicionada, e o mesmo se pode dizer da visão que se tem da própria atividade prática. Sua consciência também é alimentada por aquisições de tudo gênero: ideias, valores, julgamentos e preconceitos, etc, e nunca em frente a um fato isolado, mas o integra em uma determinada perspectiva ideológica, porque ele mesmo — com seu cotidiano histórico e socialmente condicionado - está em um certo ponto histórico e social que engendra essa perspectiva. (VÁZQUEZ, 2003, p. 32-33, tradução nossa).

Diante desse movimento histórico e social da relação do ser humano com outros homens, abstraímos que “A consciência comum da práxis deve ser abandonada e superada para que o homem possa transformar criativamente, quer dizer, revolucionariamente, a realidade” (VÁZQUEZ, 2003, p. 34, tradução nossa). É preciso superar a consciência comum, de modo que o homem da prática cotidiana tenha uma concepção verdadeira da práxis, ou seja, que tente captá-la pelo pensamento abstrato e filosófico.

O conceito de práxis está ligado à realidade, ou seja, ao meio. O meio é considerado por Vigotski (2018) como a fonte do desenvolvimento. Para que ocorra desenvolvimento no indivíduo, ele precisa se relacionar com outras pessoas diante do meio, transformando a si e transformando o meio.

Nesse movimento de transformações e relações, nos deparamos com as vivências. A partir de Vigotski (2018) compreendemos que as vivências fazem parte do contexto histórico e social em que a criança está inserida, e que

A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança. (VIGOTSKI, 2018, p. 75).

Salientamos a importância de compreender o processo de desenvolvimento humano, para conceituar a vivência, pois, a compreensão que se tem nas DCN de 2015 e 2019 se divergem da compreensão de Vigotski (2018). A partir do autor, a “Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso” (VIGOTSKI, 2018, p. 78). Podemos inferir que, a vivência, como uma unidade da objetividade e da subjetividade, produz uma experiência única nos indivíduos. Ela se apresenta de maneira indissociável, isto é, de um lado, as relações externas que se tem com o meio expressam uma influência no indivíduo, e por outro lado, temos a produção dos sentidos pessoais e de significação por meio dessa experiência,

Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência. (VIGOTSKI, 2018, p. 78).

No entanto, ao analisarmos as diretrizes compreendemos que essa vivência que está sendo mencionada é no sentido de vivenciar algo e tomar essa vivência para si como forma de saber o que fazer quando estiver diante de uma outra situação similar. Identificamos tal situação nas DCN de 2019, quando o documento trata dos estágios supervisionados. Define-se que “[...] 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* (BRASIL, 2019b, p. 9, grifo nosso). Corroboramos com Martins (2010, p. 21-22) que a mobilização, integração e aplicação do que foi aprendido na formação inicial está “[...] centrada na resolução de problemas práticos imediatos e o manejo das situações concretas do cotidiano escolar, enfim, que privilegia a forma em detrimento do conteúdo”.

Nas DCN de 2015, também não encontramos uma explicação para o conceito de vivência, isto é, o documento deixa em aberto a definição do termo. Essa Diretriz apresenta as especificidades do trabalho docente e direciona para a formação que o egresso deve apropriar-se a partir do que está sendo proposto nos currículos que fundamentam o curso. Assim, evidencia-se a “[...] interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação

básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2015b, p. 6).

Não é possível pontuar se essa vivência apresentada pelas Diretrizes tem como implicação a transformação do sujeito diante da realidade social e cultural. Se diante dessa vivência houver a transformação, de forma objetiva e subjetiva do indivíduo, podemos afirmar que houve uma produção de sentidos pessoais e de significação pela vivência, contudo, se não houver essa transformação ela terá o sentido de somente reproduzir a experiência adquirida em uma determinada situação, de modo isolado.

Para que possamos superar essa situação de reprodução, precisamos abstrair que cada indivíduo apresenta características particulares, produzidas a partir de suas vivências. Segundo Vigotski (2018), um dos fatores que contribuem para que ocorra, por exemplo, o desenvolvimento da personalidade, das funções psicológicas superiores, é a compreensão do meio como fonte de desenvolvimento. Com isso, compreendemos,

[...] que o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança. Se essa relação for violada por força de circunstâncias inatas da criança, as características superiores não surgirão. (VIGOTSKI, 2018, p. 89-90).

O ambiente de sala de aula precisa ser compreendido como fonte de desenvolvimento dos estudantes, assim, eles terão condições de desenvolverem formas mais complexas de pensamento, superando assim, a realidade aparente. Isso “demonstra que o movimento real das coisas é forma histórica da relação entre os homens; e a consciência coisificada é apenas uma forma histórica da consciência humana” (MARX, 2013, p. 175).

CURRÍCULO - Abstraímos de Libâneo (2005, p. 29) uma concepção de currículo que, mais se aproxima dos fundamentos e princípios da perspectiva crítica, no qual o currículo “[...] tem a ver menos com a seleção e organização de conteúdos e mais com as experiências socioculturais que fazem da escola um terreno de luta e de contestação para se criar e produzir cultura”.

Quando voltamos ao currículo escolar nos deparamos com um currículo que está fundamentado somente na forma de orientação dos conteúdos que precisam ser aprendidos nas disciplinas no decorrer da escolaridade. No entanto, percebemos que o currículo precisa estar organizado de maneira que os estudantes tenham condições de “[...] começar captando as “significações” que os sujeitos fazem de si mesmos e dos outros através da experiência

compartilhada de vivências, abrindo espaço para o currículo multicultural, currículo em rede etc” (LIBÂNEO, 2005, p. 29).

Compreendemos que o currículo deve constituir-se a partir da realidade que o estudante está inserido, de modo contextualizado, a fim de contribuir ao desenvolvimento e construção da identidade sociocultural do estudante. Isso proporcionará condições para que ele avance em sua aprendizagem nos diversos aspectos da vida, nas dimensões pessoal, cultural, política e profissional. Contudo, a crítica que recai sobre os conteúdos dos currículos, segundo Sacristán (2013, p. 28) é que:

Sobre esses conteúdos são feitas escolhas sobre o papel da escolarização nas sociedades atuais, junto ou competindo com a influência de outros agentes culturalizadores, a responsabilidade da instituição escolar perante a cultura, o tipo de participação que se deseja para os diferentes cidadãos em função da capacitação que lhes é oferecida e pela divisão do capital cultural entre os grupos sociais.

Inferimos que, o currículo escolar está diante de diversos aspectos que se relacionam e direcionam os conteúdos que fazem parte da elaboração dos currículos, pois, eles são estabelecidos e determinados conforme a participação que se deseja para os cidadãos, sua função e a divisão social de classes. Na DCN de 2015, o currículo trata-se de um

[...] conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho. (BRASIL, 2015a, p. 22).

Quanto ao conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social podemos remeter aos agentes culturalizadores, apontado por Sacristán (2013), pois no contexto escolar, os educandos estão diante dos princípios e valores estabelecidos pela classe dominante, que contribuem para a construção da identidade alienada, no qual os sujeitos precisam se apropriar das questões de ordem e obediência, com vistas para o mercado de trabalho.

É preciso considerar que os currículos são constituídos e estão inseridos na cultura estabelecida pelas relações sociais da classe dominante, e por este motivo “A cultura inserida nos conteúdos do currículo é uma construção cultural especial, “curricularizada”, pois é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com moldes *sui generis*¹²” (SACRISTÁN, 2013, p. 20). Afirmamos que os currículos limitam e determinam o

¹² sem semelhança com nenhum outro, único no seu gênero; original, peculiar, singular.

acesso aos conhecimentos, pois, aquilo que será apresentado e ensinado para os estudantes, foi construído com a finalidade de ter o domínio sobre os conteúdos, ou seja, uma “curricularização” da cultura.

Compreendemos que o currículo esteja intrinsecamente ligado ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. De acordo com Vigotski (2010, p. 110), estes processos ocorrem muito antes da criança entrar na escola, isto é, a “Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”. Para o autor, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes são processos que ocorrem de maneira simultânea, pois eles se sobrepõem constantemente.

No ambiente escolar, é preciso que, segundo Vigotski (2001, p. XII), o processo de aprendizagem tenha um sentido para o estudante, ou seja, deve partir do “[...] que já existe no sistema de aprendizagem da criança antes do ingresso na escola, que ele denomina conceitos espontâneos, e o outro que a ele se junta, com ele interage e acaba por enriquecê-lo e modificá-lo como resultado da aprendizagem, que ele denomina conceitos científicos”. Deve haver um movimento de transição das formas de pensamento que demanda a compreensão dos conceitos científicos, por parte dos estudantes.

Para que tenham condições de avançarem para formas mais complexas de pensamento e das operações mentais, eles perpassam por dois níveis de desenvolvimento, que consiste no nível de desenvolvimento efetivo da criança, no qual “Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VIGOTSKI, 2010, p. 111). E a área de desenvolvimento potencial que “[...] permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (VIGOTSKI, 2010, p. 113). Assim, compreendemos que,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização dá aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 2010, p. 115).

Na aprendizagem que ocorre na escola, de modo sistematizado, constitui-se como algo novo ao curso do desenvolvimento do indivíduo. Cabe ao professor, a função de mediador entre

o estudante e os conhecimentos desenvolvidos pela humanidade historicamente. As atividades precisam ser organizadas conforme as condições concretas da vida dos estudantes, de modo que essas condições externas possibilitem o avanço de suas potencialidades (LEONTIEV, 2010).

As atividades precisam ser compreendidas como as relações do homem com o mundo, de modo que atenda às necessidades dirigidas a um objeto. Para Davidov (1999, p. 1) “O conceito filosófico-pedagógico de “atividade” significa transformação criativa pelas pessoas da realidade circundante. [...] Uma particularidade importante da atividade consiste em que ela está sempre, explícita ou implicitamente, orientada a um objeto”.

Para que a atividade realizada na escola proporcione condições para que o estudante consiga avançar no processo de aprendizagem, é preciso que se tenha um motivo, que está sempre relacionado a uma necessidade, ou seja, o motivo é a necessidade que leva a pessoa a agir. Os motivos podem ser compreendidos pelo sujeito, quando coincidem com o resultado (objeto da atividade). Além disso, Davidov (1999), aponta outros componentes que fazem parte da estrutura geral da atividade, conforme os estudos de Leontiev, dentre eles encontramos: os objetivos, as condições e meios de seu alcance, as ações e operações.

Para que se tenha a atividade de estudo na escola, é preciso conforme Davidov (1999, p. 1),

Em primeiro lugar, ela contém todos os componentes do conceito geral de atividade descritos acima. Em segundo lugar, estes componentes têm um conteúdo específico orientado para um objeto difere de qualquer outro tipo de atividade (por exemplo, da atividade de jogo ou de trabalho). Em terceiro, na atividade de estudo é necessário que haja o princípio criativo ou transformador. Se nas atividades dos alunos em sala de aula não estão presentes os elementos citados, então os alunos ou não estão de todo realizando a atividade de estudo propriamente dita, ou a estão realizando em uma forma muito incompleta (é preciso dizer que semelhante situação se observa com frequência nas escolas).

Os motivos e necessidades dos estudantes é que direcionam as transformações do objeto. A princípio são reveladas as características externas e aparentes deste objeto. Para Davidov (1999, p. 2) “A necessidade de aprendizagem vem a ser a necessidade que o aluno tem de experimentar de forma real ou mental este ou aquele material de modo a desmembrar nele aspectos gerais essenciais e aspectos particulares, e ver como estes aspectos estão inter-relacionados”.

Diante da experimentação e exploração com o objeto é que os estudantes podem conhecer as interligações entre os aspectos gerais e os particulares de um objeto. “Consequentemente, a atividade de estudo, incluindo em si os processos de aprendizagem, só

se realiza quando esses processos transcorrem sob a forma de uma transformação dirigida ao objetivo deste ou daquele material” (DAVIDOV, 1999, p. 2).

Assim, compreendemos que “[...] o conhecimento que reflete a interligação do interno com o externo, da essência com a aparência, do original com o derivado, é chamado de conhecimento teórico” (DAVIDOV, 1999, p. 2). Para que a atividade de estudo atinja o conhecimento teórico é necessário que ocorra a transformação do objeto e do indivíduo ao mesmo tempo.

A fim de que se consiga atingir este objetivo (alcançar o conhecimento teórico) é preciso que a atividade de estudo tenha uma organização, como já dissemos anteriormente, partimos da necessidade dos estudantes (levando em consideração suas vivências, princípios, valores morais, aprendizagens socioculturais, etc) e avançamos para as tarefas de estudo. É neste momento em que ocorrem as experimentações e transformações com o objeto. Segundo Davidov (1999, p. 3) “A tarefa de estudo, que é tão somente o começo do desdobramento da atividade de estudo na sua plenitude, exige dos alunos da escola uma análise das condições de origem destes ou daqueles conhecimentos teóricos e o domínio das formas de ações generalizadas correspondentes”.

É nas tarefas de estudo que são realizadas as ações e operações que direcionam os meios e instrumentos/ ferramentas que serão utilizados na transformação do objeto. Após buscarem e identificarem as particularidades do objeto, alcançamos uma outra tarefa de estudo, que consiste na confecção de modelos. Com os modelos é que os estudantes tem condições de visualizar as tarefas que já foram resolvidas e as que ainda precisam ser resolvidas.

De modo simplificado, este modelo é transformado “[...] com o fim de estudar minuciosamente as propriedades da relação geral evidenciada nele. Mais uma ação de estudo consiste na concretização desta relação num sistema de diferentes tarefas particulares, uniformes com a tarefa de estudo [...]” (DAVIDOV, 1991, p. 3).

Por último, nos deparamos com as ações de controle e avaliação, em que “O controle garante ao aluno uma execução correta das ações de estudo, e a avaliação lhe permite determinar se assimilou ou não (e em qual grau) a forma geral de solução da tarefa de estudo dada” (DAVIDOV, 1991, p. 4).

Ao completar uma atividade de estudo esperamos que os estudantes tenham desenvolvido e criados as bases da consciência e do pensamento teórico. O pensamento teórico se apresenta como a forma mais complexa de pensamento, resultante da transformação do pensamento empírico, sendo para Davidov (1999), o pensamento que orienta os homens nas atividades cotidianas que se desenvolvem fora da escola.

A partir de Vigotski (2001, p. XIII - XIV), é possível notar que os conhecimentos empíricos são definidos como os conceitos espontâneos nas crianças, sendo assim, compreendemos que o desenvolvimento do conceito espontâneo da criança “[...] deve atingir um determinado nível para que a criança possa apreender o conceito científico e tomar consciência dele. Em seus conceitos espontâneos, a criança deve atingir aquele limiar além do qual se torna possível a tomada de consciência”. Por isso, é muito importante a escolha dos métodos que serão utilizados. Segundo Saviani (1996, p. 67), é essencial

[...] impulsionar os conteúdos curriculares na direção dos objetivos propostos. A relação dialética objetivos-meios pode, pois, ser desdobrada, aqui, na relação dialética objetivos-cumculo[sic]-métodos. Cada um desses elementos é a um tempo condição e consequência do outro, o que quer dizer que eles se contrapõem e se compõem num todo único que constitui (no nosso caso) o processo educativo.

É preciso proporcionar uma relação dialética a partir dos currículos, de modo que as atividades se constituam como um instrumento de formação humana, de modo sistematizador, sempre baseando-se pelos objetivos estabelecidos na atividade educativa. Caso contrário, o currículo permanecerá como uma ferramenta estática com atividades aplicadas fazendo uso de um processo mecânico e pragmático.

Diante dessas compreensões a respeito do currículo, identificamos no Parecer CNE/CP n. 02/2015 que

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015a, p. 11).

Conforme o cenário, notamos que existe uma intencionalidade no desenvolvimento integral dos estudantes, em conformidade com a perspectiva histórico-cultural, pois, o currículo proposto para os cursos de formação docente, de acordo com as DCN de 2015, avança para as áreas de conhecimento de modo interdisciplinar. Engloba-se os fundamentos e metodologias, os fundamentos da educação, as políticas públicas, dentre outros elementos que constituem a formação do indivíduo em todas as dimensões (histórica, ética, moral e política).

Contudo, o currículo representa um conjunto de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade sendo expressos nos conceitos científicos; a aprendizagem,

consideramos como a apropriação do objeto derivada da atividade disposta nos processos de instrução, e o desenvolvimento, como a transformação das estruturas psíquicas mediante às relações sociais a partir da consciência e do domínio do objeto. Para Leontiev (2010, p. 62-63)

Do ponto de vista da consciência, essa transição para a idade da escola [...] é marcada pelo crescimento de uma atividade crítica em face das exigências, do comportamento e das qualidades pessoais dos adultos, e pelo nascimento de novos interesses que são, pela primeira vez, verdadeiramente teóricos. Surge a necessidade no aluno da escola [...] de conhecer não apenas a realidade que o cerca mas de saber também o que é conhecido acerca dessa realidade.

Assim, o futuro docente terá condições de compreender o processo de formação do conhecimento, ou seja, dominar os processos pelos quais os conhecimentos foram produzidos e elaborados ao longo da história da educação. Assim, entende-se os meios e instrumentos que levaram a produção de um conhecimento mais complexo, em suas diversas dimensões, destacando a inclusão na relação social com os outros homens.

Em contrapartida, no Parecer CNE/CP n. 22/2019, identificamos que com relação ao currículo devemos considerar “[...] o desenvolvimento integral dos estudantes, a BNCC estabelece que a velha dicotomia entre conhecimento e prática, desenvolvimento cognitivo e socioemocional, deve ser superada” (BRASIL, 2019a, p. 12).

A ideia de superação da dicotomia entre a teoria e a prática e a promoção de um currículo que avance e transforme a fragmentação e desarticulação entre os conteúdos e as diferentes formas mais elaboradas do saber, não condiz com a organização curricular que está sendo proposta para os cursos de formação inicial. Destacamos alguns dos princípios norteadores da organização curricular elencados pelas DCN de 2019,

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; 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. (BRASIL, 2019b, p. 4, grifos nosso)

Sendo assim, destacamos uma incoerência que as DCN de 2019 apontam a respeito da superação de um currículo fragmentado e desarticulado entre os conteúdos e os saberes constituídos pelos indivíduos ao longo do seu percurso histórico, pois, os princípios norteadores

indicam uma organização curricular que direciona a formação inicial com base em um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que são desenvolvidas por intermédio da integração entre teoria e prática, conceitos esses que vão de encontro com os conceitos destacado pela THC.

Demonstraremos a seguir, a organização curricular que está sendo proposta para os cursos de formação inicial de professores.

Quadro 2 – Comparação da organização curricular das DCN de 2015 e 2019

DCN/2015	DCN/2019
<p>§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:</p>	<p>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.</p>
<p>I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.</p>	<p>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.</p>

FONTE: elaborado pela autora.

Assim, afirmamos que existe um esvaziamento teórico-científico no currículo que está sendo proposto pelas DCN de 2019, pois, não encontramos na organização da matriz curricular as disciplinas das ciências políticas (filosofia, sociologia, psicologia). Notamos um privilégio a outros conteúdos e conceitos em detrimento aos conhecimentos sobre os processos histórico e social do desenvolvimento da Educação.

Conforme citado anteriormente, no Quadro 2, as DCN de 2015 foram organizadas mediante atividades formativas que estão estruturadas em núcleos, conforme o que está estabelecido nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução. Esses núcleos são constituídos da seguinte maneira:

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, 2015b, p. 9-10).

Em contrapartida, no grupo I das DCN de 2019, são mencionados “[...] os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais” (BRASIL, 2019b, p. 6). Esses conhecimentos devem ser desenvolvidos a partir do 1º ano do curso de licenciatura em Pedagogia, conjuntamente com as dimensões das competências profissionais docentes, conforme 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; 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; 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. (BRASIL, 2019b, p. 6-7)

Compreendemos que as temáticas que estão sendo propostas para serem estudadas não condizem com o processo de desenvolvimento de conhecimentos científico, educacional e pedagógico.

A **prática como componente curricular**, se apresenta nas DCN de 2015 distribuídas ao longo do processo formativo, sendo esta compreendida pelas situações de conhecimento e

análise que ocorrem dentro e fora das salas de aula e não como o tempo que os estudantes passam nas escolas observando outros professores. Em contrapartida, nas DCN de 2019, identificamos a mesma carga horária de 400 horas, no entanto, essas horas são destinadas “**para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II**”, que se diferenciam, como já foi apontado anteriormente, da prática indicada na DCN de 2015, isto é, está voltada à execução de tarefas e ações que se articulam as práticas educacionais.

Segundo Vigotski (2001), as formas mais complexas de pensamento se desenvolvem na medida em que o indivíduo tem condições para compreender um conceito na realidade. Esse processo de compreensão dos conceitos e desenvolvimento do pensamento se constituem em várias etapas. Corroboramos com Vigotski (2001, p. 246), que

Esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados.

É preciso que o indivíduo construa uma base para que tenha condições de alcançar essa compreensão mais complexa dos conceitos, para isso, deve se apropriar do movimento da práxis humana. Nesse movimento dialético, compreendemos a práxis com base em “[...] um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (KOSIK, 1969, p. 9). Entendemos a importância de se ter condições de superar o entendimento de uma prática reprodutora, visando alcançar a transformação da realidade a partir do conhecimento.

COMPETÊNCIAS – Ao analisarmos o Parecer CNE/CP n. 02/2015 e a Resolução n. 02/2015, foi possível encontrar a palavra competências aproximadamente 7 vezes no parecer e 1 vez na resolução. Em contrapartida, no Parecer CNE/CP n. 22/2019 foram citadas 126 vezes esta palavra, e na Resolução 02/2019, identificamos 50 vezes. Compreendemos que esses dados são alarmantes, pois fica cada vez mais evidente o retrocesso das políticas públicas quanto à formação inicial de professores para a Pedagogia das competências.

Identificamos esse grande número de repetições da palavra competências, num contexto em que elas aparecem como um conjunto de competências gerais; competências específicas, cognitivas e socioemocionais; competências mínimas; competências profissionais; competências digitais; competências profissionais docentes e competências gerais docentes,

contudo, nenhum dos documentos mencionados trazem uma definição clara e objetiva do termo competências.

Dessa forma, foi preciso buscar este conceito na BNCC que define o termo competência “[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Contudo, não está clara a compreensão que o documento traz sobre as competências.

Albino e Silva (2019) compreendem a partir do seu estudo que, essa educação por competências está sendo direcionada para “[...] a) uma sociedade de indivíduos eficientes na engrenagem do sistema produtivo, b) movimento que enfoca a educação como adestramento, c) uma oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino centrado no conteúdo” (ALBINO, SILVA, 2019, p. 140).

De acordo com as DCN de 2019, o desenvolvimento de competências gerais e específicas são fundamentais, sendo que, para que se tenha um bom profissional é preciso

[...] que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências socioemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível. (BRASIL, 2019a, p. 12-13).

A partir do que está sendo colocado pelas DCN de 2019, compreendemos que ela tem foco na preparação dos indivíduos para que tenham flexibilidade, diante de um mundo cheio de incertezas, que saibam lidar com as condições de empregabilidade, ou seja, aceitem as condições como empregados e que sejam capazes de sobreviverem diante das condições sociais e econômicas nas quais estão inseridos. Conforme Martins (2010, p. 19), “[...] o “saber fazer” passa a se sobrepor a qualquer outra forma de saber, apresentando-se travestido, também, sob a forma de “competência”. Competência... baseada no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto, de critérios sociais éticos e humanos”.

Nessa vertente, nos deparamos com Ramos (2003) que se contrapõe a Pedagogia das competências, estabelecida por Perrenoud (2001). A autora trata da proposição de uma Pedagogia das competências contra-hegemônica, pontuando “[...] que se constrói em favor dos interesses dos trabalhadores e não do capital [...] associada à sua subordinação ao conceito de qualificação como relação social” (RAMOS, 2003, p. 4). Segundo a autora, esta proposição está fundamentada em princípios nos quais visam “[...] resgatar o trabalho como princípio educativo sob a perspectiva histórico-crítica das relações sociais” (RAMOS, 2003, p. 93). Nesse sentido,

a autora tomou o conceito de competência, a partir de uma perspectiva sócio-profissional, em que “[...] antes de ser um conjunto de conhecimentos, é uma atitude social” (RAMOS, 2003, p. 97).

Com a autora, compreendemos o conceito de competência como conhecimentos construídos e/ou desenvolvidos pelos estudantes para que estes consigam atuar política, técnica, social e eticamente, com fundamentos teóricos e científicos dos diversos campos do conhecimento, ou seja, que fazem parte da formação humanizadora.

O conceito trazido por Perrenoud (2001), aponta que as competências estão fundamentadas em parametrizações e reproduções que criaram nos estudantes as competências necessárias para que estes sejam trabalhadores flexíveis, resilientes e que se submetam às pressões do mercado de trabalho. Assim, ressaltamos a necessidade de que esta compreensão de competência, apontada por Ramos (2003) prevaleça diante da compreensão de competências, apontada por Perrenoud (2001) e nas DCN de 2019.

Em síntese, as DCN de 2019 destacam que a formação docente está direcionada ao desenvolvimento de habilidades e competências, que visam preparar os indivíduos para as especificidades do mercado de trabalho, inculcando a necessidade de aceitação e submissão às condições de trabalho que lhes são ofertadas, mediante incertezas do mundo. Assim, o indivíduo terá que “[...] exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade” (SAVIANI, 2019, p. 502).

Além disso, as DCN de 2019 nos direciona à compreensão de que as oportunidades são proporcionadas a todos. Para tanto, caso o indivíduo não consiga um emprego formal terá possibilidades de assumir-se na informalidade ou como microempresário e, “[...] se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis” (SAVIANI, 2019, p. 503).

O processo de ensino é apresentado de modo pragmático, não proporcionando condições para que o estudante construa novos conhecimentos e apreenda novas formas de pensamento. Para Vigotski (2001), a aprendizagem escolar se baseia no processo de ensino que deveriam ser formados os conceitos científicos, que “[...] distinguem-se dos espontâneos por outro tipo de relação com a experiência da criança, outra relação sua com o objeto desses ou daqueles conceitos [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 263). Essas novas experiências precisam ser mediadas no cenário educacional, em que precisariam ter professores com domínio do pensamento teórico-científico, assim como, de conteúdos teóricos e atividade de estudo

organizada e sistematizada para esta finalidade. “Do ponto de vista psicológico, o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando” (VIGOTSKI, 2003, p. 76).

No entanto, o processo de ensino que está sendo proposto pela BNC-Formação se apresenta de modo fragmentado e esvaziado de conteúdos, sem bases científicas e referenciais teóricos, além de estar fundamentado em competências e não nos campos de conhecimentos que proporcionem o desenvolvimento humano.

Conforme Saviani (2019) compreendemos que este processo de ensino, que está sendo proposto pela BNC-Formação, está voltado ao ajustamento dos indivíduos ao modelo de sociedade que está sob a vertente do processo produtivo.

Cada uma das diretrizes conduzem os conteúdos de acordo com as suas fundamentações teóricas, ou seja, as DCN de 2015 apresentam-se em direção ao desenvolvimento teórico-científico. Nessa vertente, seria a diretriz que mais se aproxima da THC. Em contrapartida, as DCN de 2019, estão voltadas aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento das competências nos estudantes. Nesse movimento dialético, em que as políticas públicas são moldadas segundo os interesses do capitalismo, acabam perdendo o foco de que

[...] os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...]. A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 1999, p. 65-66).

Assim, compreendemos como os conteúdos são apresentados e aprendidos pelos futuros professores têm grande implicância no desenvolvimento do pensamento do docente. Na medida em que o professor tem maior preparo em sua formação, terá mais condições de promover o processo de ensino-aprendizagem com base no desenvolvimento humano.

Existe a necessidade de uma formação transformadora, que a partir dos conceitos de Vigotski, permite proporcionar a formação de professores no viés da humanização, da criticidade e que supere o senso comum avançando para os saberes mais complexos, tal como, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-pedagógico trazidos por Saviani (1996).

Saber crítico-contextual que corresponde ao saber relacionado à capacidade crítica e contextual do professor, implicando em um saber relativo à compreensão das

condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Saberes específicos que correspondem as disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares independente de que ciência se origina. Saber pedagógico que corresponde a inclusão dos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando articular os fundamentos da educação”, considerando as orientações que se imprimem ao trabalho educativo. Saber didático-curricular que corresponde aos conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. (SAVIANI, 1996, p. 149).

Esses saberes devem estar atrelados à formação docente, primeiramente, em seus aspectos pessoais, considerando o indivíduo como um ser social que está inserido na realidade da sociedade. Posteriormente, devem ser considerados os aspectos profissionais enquanto docente que se apropria desses saberes por meio das diversas relações como os outros homens em diferentes circunstâncias o longo da profissão.

Outra implicação que consideramos, a partir dos princípios teóricos apontados pelo materialismo histórico-dialético, é o conceito de práxis na formação e na ação do professor. É importante compreender esses aspectos como relações de dependência mútua, em que ao transformar-se como docente, transforma-se também a realidade social na qual está inserido. Para Lopes, Tiroli, Santos e Favinha (2022, p. 977),

[...] a formação e ação docente não é uma prática sem embasamento teórico, não é a busca de novas metodologias ou novas competências, mas é o resultado de uma prática embasada em uma teoria que vise à transformação da realidade social sob uma perspectiva crítica, ou seja, é permitir que a realidade possa ser desvelada e entender que sociedade, práxis, formação e ação pedagógica podem contribuir na formação do professor, tendo como elemento fundante os aspectos que envolvem a humanidade, a criticidade e a intelectualidade do professor.

Percebemos ao longo dessa pesquisa, diversas contradições tanto no cenário da formação de professores, quanto no contexto geral da educação, pois, existe uma luta constante entre uma formação de caráter humanizadora, que visa o desenvolvimento dos conhecimentos e do ser humano, e as ideologias impostas pela classe dominante, ou seja, a busca incessante pela alienação da sociedade. Para que sejam superadas as ideologias do capital, é preciso compreender a realidade a partir da sua concreticidade, isto é, a partir das relações sociais.

Isto significa que, para se compreender a realidade - o mundo real, é necessário que o homem compreenda o mundo da práxis humana, isto é, o mundo onde as coisas, as relações e seus significados são considerados produtos do homem social e de sua humanização. Somente pelo pensamento dialético, ou seja, pelo pensamento crítico é que o homem se propõe a compreender as coisas em si e a transformar a realidade. Isso pode ocorrer de maneira sistemática quando o homem for capaz de perguntar como é possível compreender a realidade e desvendar o mundo real. (FRANCIOLI, 2010, p. 62-33).

O contexto descrito na BNC-Formação nos direciona para uma formação de indivíduos alienados, que atendam às demandas de mercado, que compreendam as informações de maneira correta, executores de tarefas, que saibam “[...] aplicar os conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14).

Com base no desenvolvimento da formação humana, afirmamos que este, decorre por meio das relações históricas e sociais em que o indivíduo está inserido. Logo, inferimos que não existe uma predeterminação para a formação do indivíduo, o que existe é uma luta para tentar superar a formação alienada. E esta superação, conforme Vigotski (2018), se daria pelo domínio dos conhecimentos elaborados e desenvolvidos histórica e socialmente pelos homens, de modo que, segundo Sala (2010, p. 88)

[...] não pode significar tomá-los abstratamente ou em sua pretensa autonomia e neutralidade. Essa formulação deve reconhecer o caráter materialmente determinado do conhecimento, bem como reconhecer a própria materialidade como um desenvolvimento contraditório, o que significa abordá-los criticamente.

Significa desenvolver as atividades de modo consciente, compreendendo o processo de produção desde a atividade criativa e criadora, assim como as transformações e os meios de produção da forma inicial até assumir a sua forma final.

A formação do indivíduo precisa se fundamentar num contexto social em que “[...] ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo” (VIGOTSKI, 1930, *online*). Assim, visamos a superação de uma formação do ser humano e da consciência, do modo alienado, que está sendo inculcado pela sociedade capitalista.

Corroboramos com Ramos (2003), no sentido de que será preciso ressignificar o modelo de educação que está sendo proposto pela classe dominante, uma vez que, a escola precisa ser compreendida em sua “[...] dimensão ontológica do processo de construção do conhecimento, pelo qual as representações da realidade objetiva são trabalhadas pelo pensamento em um processo dialético de apropriação e objetivação humanas, substituindo-a pelo subjetivismo” (RAMOS, 2023, p. 94).

No contexto atual, em que as competências estão inseridas, é possível perceber uma forte influência das relações sociais para os meios de produção, ou seja, o foco é desenvolver

trabalhadores que sirvam como modelos de controle e eficiência social. Na contramão deste pensamento, concordamos com Ramos (2003) em lutar para uma Pedagogia das competências contra-hegemônica, visando superar o modelo hegemônico atual, em que os interesses estão fundamentados na classe dominante. É preciso construir

[...] uma matriz crítico-emancipatória, cujos fundamentos teóricos estariam no pensamento crítico-dialético, pretendendo não só ressignificar a noção de competência, atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores, mas também apontar princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para uma proposta de educação básica e profissional ampliada. (RAMOS, 2003, p. 95).

Estamos diante de um cenário de grandes disputas econômicas, políticas e financeiras a cerca de um bem maior, que é a Educação. Para que este movimento seja alcançado, na busca pela educação contra-hegemônica, é preciso construir um cenário “[...] em favor dos interesses dos trabalhadores e não do capital [...]”, torna-se necessária a “[...] ressignificação da noção de competência, associada à sua subordinação ao conceito de qualificação como relação social [...]” (RAMOS, 2003, p. 96) em uma sociedade que compreenda a Educação como um produto histórico da luta dos contrários, das contradições sociais e da luta de classes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial de professores, tal como demonstramos no decorrer deste estudo, encontra-se em constante movimento e está inserida nos contextos econômico, social, político e histórico.

No movimento de análise, abstração e síntese, identificamos nas DCN de 2015 e 2019, os conceitos de Educação, Educação escolar, Currículo, Práxis/Prática, Formação e Trabalho Docente e Competência que nos ajudaram a compreender para qual modelo de Educação estamos sendo direcionados, a partir da formação de professores que está sendo proposta pela DCN de 2019, conforme os embasamentos da perspectiva crítica.

A respeito da formação de professores, acreditava-se inicialmente, que se referia a cursos com o objetivo de formar futuros docentes, a partir de conteúdos teóricos e atividades práticas que eram realizadas durante dos estágios. Acreditava que era dessa maneira que os estudantes aprendiam a ser professores, ou seja, com uma formação pragmática.

No decorrer da pesquisa, passei a compreender que a formação de professores precisa superar essa formação alienadora, isto é, ir além dos conteúdos teóricos, propostos por uma formação pragmática fundamentada em competências e habilidades. Esse tipo de formação traz fragilidade para a compreensão sobre a formação humana no contexto da Educação ao futuro professor.

Diante das multideterminações que se relacionam com a formação de professores, compreendi que a formação, precisa partir de uma concepção humanizadora, que visa o desenvolvimento do sujeito. Isso possibilitará que a Educação escolar seja fundamentada no desenvolvimento psicológico, proporcionando condições para que os futuros professores se apropriem dos conceitos teóricos-científicos e tenham condições de transformarem-se e transformarem a sociedade que estão inseridos.

Retomando à problemática destacada inicialmente, a pesquisa traz a indagação: quais são as implicações da BNC-Formação para a formação de professores, a partir da perspectiva crítica? No movimento de análise, abstração e síntese do objeto de pesquisa, focalizado no problema de pesquisa, foi possível perceber, diante do estudo dos conceitos, implicações da BNC-Formação para a formação de professores na atualidade.

Segundo a BNC-Formação, a Educação está direcionada ao desenvolvimento integral dos indivíduos, no entanto, esta integralidade fundamenta-se no desenvolvimento de um conjunto de competências, habilidades, valores e princípios predeterminados pela BNCC. Porém, a partir da perspectiva crítica, visamos uma formação humana que desenvolva de modo

integral os indivíduos, que esteja fundamentada na internalização pelo indivíduo dos instrumentos, signos e significados sociais produzidos historicamente. Para isso, a pesquisa tem embasamento em Leontiev (1978, 1983, 2004), Marx (2004, 2013), Vigotski (1930, 1995, 2001, 2010), pois, estes autores compreendem a formação humana em suas dimensões histórica, filosófica, ética, moral, cultural do indivíduo, além disso, destacam que o homem não nasce pronto, mas se humaniza nas relações sociais.

A formação e o trabalho docente precisam superar a lógica mercadológica, de executores e reprodutores de tarefas, que primam por atividades repetitivas e conteudistas. No que tange à qualidade, tanto da formação, quanto do trabalho dos professores, vem sendo medida por avaliações externas que se fundamentam em aspectos quantitativos ao invés de qualitativos, como se fossem apenas parte de um sistema de produção, tornando a sociedade cada vez mais alienada.

Com base nas análises, compreendo que o trabalho se constitui de uma atividade produtiva do homem que modifica a natureza em função de suas necessidades. No entanto, percebo que, o que prevalece atualmente nessa relação são as condições da sociedade capitalista, que impõe o processo produtivo e direciona a educação, a política, a economia e outros segmentos da sociedade.

A compreensão do conceito de práxis é fundamental nesse processo de compreensão da formação dos indivíduos, pois, entendo a práxis como uma ação ou atividade realizada com uma finalidade e sentido para quem a realiza. Porém, as DCN de 2015 e 2019, apresentam a práxis de modo fragmentado, ou seja, há uma dissociação entre teoria e prática. Com isso, é preciso superar a transmissão de informações, os conhecimentos teóricos precisam ter relevância na realidade e, para que indivíduos se apropriem desse conhecimento teórico, eles precisam conseguir dar uma explicação para o movimento do objeto na realidade.

Nesse movimento de compreender o objeto na sua integralidade, o sujeito transforma a si mesmo, com condições de transformar a realidade. Quando o sujeito se apropria das formas mais complexas de pensamento, essa compreensão dos conceitos teóricos-científicos dá condições para que ele possa superar a formação alienadora.

A alienação também está presente nos currículos, pois os conteúdos se apresentam de modo segmentado e pragmático. Os currículos apresentam conteúdos teóricos em suas disciplinas, no entanto, compreendo que a forma/maneira de como as DCN estão direcionando os conteúdos, não oportunizam e não oferecem condições para que os estudantes possam evoluir para formas mais complexas de pensamento, com isso, os professores permanecem no pensamento por pseudoconceitos. Os conteúdos precisam partir do processo de conhecimento

que está diretamente ligado à dimensão ontológica, isto é, que existem objetivamente em uma realidade e foram elaborados diante de um movimento histórico-social.

Diante do último conceito analisado, compreendo que a competência é muito importante para o desenvolvimento dos sujeitos, contudo, ela precisa estar direcionada à formação humana. Isso possibilitará que os indivíduos consigam atuar política, técnica, cultural e socialmente com base em fundamentos teóricos, e dessa forma, é preciso, diante da sociedade atual, promover uma formação contra-hegemônica. A BNC-Formação traz somente o desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades que visam uma parametrização, uma conduta de obediência esvaziada de conhecimentos e fundamentação teórica.

Logo, os conceitos analisados neste estudo permanecem em constante movimento, então, no presente momento da atual sociedade em que estamos vivendo, eles se apresentam dessa maneira e trazem essas implicações para a formação de professores.

Compreendo, que precisamos superar o modo que a formação de professores está sendo desenvolvida diante da redução da importância dada pelos conteúdos e saberes disciplinares, em detrimento ao desenvolvimento de capacidades para que os docentes compreendam e dominem as atividades práticas voltadas ao mercado de trabalho.

Por fim, defendemos uma formação de professores que vá ao encontro da formação e o desenvolvimento humano dos futuros docentes, a partir de uma práxis humanizadora, que se estabelece socialmente por intermédio das relações de trabalho. É necessária uma organização curricular que se fundamente nos conhecimentos construídos histórica e socialmente, para além da aparência empírica da realidade, compreendendo os conteúdos em sua essência, num movimento dialético e ontológico.

Espera-se que ocorram possibilidades, a partir do cenário educacional, que proporcionem condições à classe trabalhadora, a fim de que tenham condições, acesso e compreensão das dimensões política, econômica, social, artística e filosófica, para dominar e transformar a realidade. Tudo isso precisa ocorrer mediante o acesso aos conhecimentos que servirão como instrumentos para compreenderem a sociedade nos diferentes períodos históricos.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Â. C. A.; DA SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.966.

ANFOPE, FNPE, FORUMDIR, ANPED, ABdC *et al.* Contra a descaracterização da formação de professores: Nota das Entidades Nacionais em defesa da Resolução 02/2015. **Formação em Movimento**. v.1, n.2, p. 595-598, jul./dez. 2019.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

AVILA, A. B.; TITTON, M.; EVANGELISTA O. Desterro docente e formação humana nos governos petistas. *In: Desventuras dos professores na formação para o capital*. Olinda Evangelista *et al.* Campinas: Mercado de Letras, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBOSA, L. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

BRASIL. **DECRETO-LEI n. 1.190, de 4 de abril de 1939**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 5.452, de 1 de maio de 1943**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 31 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 31 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0236.htm. Acesso em: 31 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 31 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm. Acesso em: 31 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução.** Brasília, 1997.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 27/2001, de 02 de outubro de 2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 31 dez. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 28/2001, de 2 de outubro de 2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1/2022, de 18 de fevereiro de 2002.** Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 31 dez. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 31 de janeiro de 2006.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 6.094/2007, de 24 de abril de 2007.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 31 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 31 dez. 2022.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação. **Anais da Conferência Nacional de Educação (Conae) 2014: O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração.** Brasília, DF – V.1 Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013.** Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12796&ano=2013&ato=69dMTQU50MVpWTb0b>. Acesso em: 31 dez. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 2/2015, de 09 de junho de 2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1 de julho de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 31 dez. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 22/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pecp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Parecer n. 22, de 9 de agosto de 2022**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=240651-pecp022-22&category_slug=agosto-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso: 31 dez. 2022.

CICONE, R. B.; MORAES, L. E. P. **História da educação**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

DAVÍDOV, V. V. O que é a atividade de estudo. **Revista Escola Inicial**, n. 7, p 1-7, 1999.

DERISSO, J. L. Construtivismo, Pós-Modernidade e Decadência Ideológica. *In: Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. Lígia Márcia Martins, Newton Duarte (orgs.); apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, N. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano**: (categorias iniciais de uma reflexão sobre o processo de formação do indivíduo numa perspectiva histórico-social. 1992. [242]f Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. São Paulo: **Psicologia USP**. v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, n. 18, p. 35-40, 2001.

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

ENGELS, F.; MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FRANCIOLI, F. A. S. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. *In*: MARTINS, L. M; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Apoio técnico: Ana Carolina Galvão Marsiglia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, vol. 24, núm. 82, abril, 2003, pp. 93-130.

FONTANA, M. I. A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de pedagogia. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos [...]** Caxambu, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-2858--Int.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

GATTI, B. A.; SILVA, R. N.; ESPÓSITO, Y. L. Alfabetização e educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 75, p. 7-14, 1990.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIARETA, P. F.; ZILIANI, A. C. M.; SILVA, L. A. da. A BNC-formação e a formação docente em cursos de licenciatura na Universidade Brasileira: a formação do professor intelectual em disputa. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023031, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8670364.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1969.

LEÃO, L. M. **Metodologia do Estudo e Pesquisa: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradutor Manuel Dias Duarte, Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LIBÂNEO, J. C. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. *In*: LIBÂNEO, J. C; SANTOS, A. (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-63.

LOPES, Q. V; TIROLI, L. G.; SANTOS, A. R. J.; FAVINHA, M. E. S. A práxis enquanto categoria fundante na constituição da formação de professores sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0967-0980, mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas I**. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGODI, E. **O que é materialismo dialético**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARSIGLIA, A. C. G. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. *In*: MARTINS, L. M; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Apoio técnico: Ana Carolina Galvão Marsiglia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão**. Campinas: Autores Associados, 2000.

MARTINS, L. M; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Apoio técnico: Ana Carolina Galvão Marsiglia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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**. Apoio técnico: Ana Carolina Galvão Marsiglia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradutor Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital [1867] trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELLO, A. G. C. **Metodologia de Pesquisa**. Palhoça: Unisul, 2006.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MESSINA, G. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. **Revista iberoamericana de educación**. n. 19, p. 145-207, 1999.

MILITÃO, A. N.; CRUZ, S. P. S. Curso de pedagogia no brasil: tensões, controvérsias e perspectivas. **Formação em Movimento**. v.3, i.1, n.5, p. 17-28, jan./jun. 2021.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v.10, n.20, p.345-361, dez. 2010.

MOTA, M. R. A.; ZAN, D. D. P. O processo de implementação da resolução CNE/CP N° 02/2015 nas Universidades públicas brasileiras: um primeiro mapeamento. **Formação em Movimento**. v.1, n.2, p. 573-586, jul./dez. 2019.

MOTA, A. R. P.; NOVO, B. N. Educação e marginalidade: reflexão necessária para uma prática pedagógica de superação. **Boletim Jurídico**, Uberaba/MG, a. 30, n° 1596, 2019.

NETTO, J. P. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2003.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 20, n. u, p. 1–39, 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SCHEIBE L.; DURLI, Z. Curso de pedagogia em questão: de volta para o passado? **Formação em Movimento**. v.3, i.1,n.5, p.29-49,jan./jun. 2020.

SACRISTÁN, J. G. **Educar por Competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALA, M. Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar. *In*: MARTINS, L. M; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Apoio técnico: Ana Carolina Galvão Marsiglia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SANTOS, A. R. J., ARAÚJO, A. L., ARAÚJO, J. F. Política Curricular de Formação de Professores/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: uma análise crítica da BNC das Licenciaturas. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 4, 2021, p. 229-251. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/534>. Acesso em: 07 set 2021.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. 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.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SEVERINO, A. J. Competência técnica e sensibilidade ético-política: o desafio da formação de professores. **Cadernos FEDEP** (Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública), São Paulo, n.1, p.10-23, fevereiro de 2002.

SEVERINO, A. J. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**. Educação e pesquisa. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SILVA, A. V. M. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 197-209. dez. 2016.

SILVA, E.; LIBÂNEO, J. C. Atividade de estudo e desenvolvimento humano: a metodologia do duplo movimento no ensino. Obutchénie. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 700–725, 2021. DOI: 10.14393/OBv5n3.a2021-59160.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Três enfoques na pesquisa em Ciências Sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. *In*: TRIVIÑOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofía de la praxis**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

VIGOTSKI, L. S. (1930). **A transformação socialista do homem**. Disponível em: www.marxists.org/archive/Vigotski/works/1930/socialism.htm. Acesso em: 8 maio 2022.

VIGOTSKI, L. S. Educación de las formas superiores de conducta. *In*: Vigotski, L. S. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor. 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I: Problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. 2. ed. Trad. de José Maria Bravo. Madrid, Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. *In*: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers. 2018.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **História da educação: escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

YAROSHEVSKI, M. F.; GURGUENIDZE, G.S. Epílogo. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I: Problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. 2. ed. Trad. de José Maria Bravo. Madrid, Visor, 1997.

ZAMBELLO, A. V. *et al.* **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. MAZUCATO, T (org.). Penápolis: FUNEPE, 2018.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração. UFSC, 2013.